Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I

Ein Schiff und seine Migrationsgeschichte

Von „Germanic“ zu „Gülcemal“

Autor: Dr. Önder Cetin

CC BY NC ND 4.0 Int Januar 2026
Leibniz-GEI/zwischentoene.info

Fach; Schulform; Klassenstufe

Geschichte, herkunftssprachlicher Unterricht in Türkisch; Realschule, Gesamtschule, Gymnasium; 9.-10. Klasse

Zeitrahmen

4 x 45 Min.

Thema

Mit Hilfe des Beispiels eines Schiffes, das hier als historische Quelle dient, nähert sich diese Unterrichtseinheit verschiedenen Migrationsgeschichten an. Hierzu gehören türkische Migrant*innen von Griechenland in die Türkei während des Bevölkerungsaustausches in den Jahren 1923 und 1924 wie auch Migrant*innen, die aus Europa in die USA auswanderten. Schüler*innen (S*S) lernen etwas über Verflechtungsgeschichte und wie sie eigene Narrative mit Migrationsbezug entwickeln können.

Lehrplanbezugweltkrieg;

Geschichte: Migration in der Geschichte, einschließlich Zwangsmigration; Erster Weltkrieg; Auswanderung aus Deutschland in die USA; Europa und die Welt.

Herkunftssprachlicher Unterricht: Migrationsbiografien, Migration als Teil der Familiengeschichte.

Erwartete Kompetenzen

Historische Methodenkompetenz (Rekonstruktion von historischen Kontexten, Arbeit mit nicht-textlichen Quellen, Arbeit mit Zeitzeug*innenberichten); historische Sachkompetenz; Multiperspektivität; Interpretationskompetenz; Orientierungskompetenz.

Didaktische Perspektive

Die Unterrichtseinheit setzt sich mit Migration als einem historischen wie auch aktuellen Phänomen auseinander und regt S*S dazu an, sich mit Fragen rund um Identität, Zugehörigkeit und kulturelle Pluralität auseinanderzusetzen.

Im Zentrum steht ein Schiff, das als historische Quelle wie auch als symbolisches Lernobjekt dient. Dieser Ansatz fördert eine Auseinandersetzung mit Geschichte, die sowohl auf Narrative wie auch auf Erfahrungen zugreift und so versucht, die S*S sowohl kognitiv als auch emotional anzusprechen. Indem sie den verschiedenen Funktionen des Schiffes – wie dem (Rück-)Transport türkischer Migrant*innen aus Griechenland in die Türkei während des Bevölkerungsaustausches von 1923–1924 und der Ausreise europäischer Migrant*innen in die USA – nachgehen, lernen die S*S, dass Migrationsgeschichten nicht linear, sondern verflochten und multidimensional sind.

Die Unterrichtseinheit trägt zur Entwicklung der historischen Orientierungskompetenz bei, während sie gleichzeitig das interkulturelle Lernen wie die Demokratiebildung fördert. Sie kann im Geschichtsunterricht eingesetzt, aber auch interdisziplinär im Deutsch- (narratives Schreiben), Politik- (Migration als soziales Phänomen) wie auch Ethik- oder Religionsunterricht (Fragen zu Identität und Zugehörigkeit).

SACHINFORMATION

Worum geht es?

Die „Gülcemal“ war ein Passagierschiff, das eine wichtige Rolle in verschiedenen Phasen der globalen Migrationsgeschichte gespielt hat. Ursprünglich lief sie im Jahr 1874 im Vereinigten Königreich unter dem Namen „Germanic“ das erste Mal vom Stapel, diente der White Star Line und transportierte zahlreiche europäische Migrant*innen in die Vereinigten Staaten. Wie viele Schiffe jener Zeit war sie Teil einer größeren transatlantischen Migrationsbewegung, bei der viele Millionen Europa auf der Suche nach neuen Möglichkeiten in Nordamerika verließen.

1911 wurde das Schiff von der osmanischen Regierung gekauft und in Gülcemal umbenannt. Unter dem neuen Namen wurde es Teil der osmanischen und später türkischen Geschichte. Die wichtigste Rolle spielte es während des griechisch-türkischen Bevölkerungsaustausches von 1923 bis 1924, als es türkische Muslim*innen aus Griechenland in ihre neue Heimat in der Türkei brachte Diese Reise symbolisiert sowohl Vertreibung als auch einen Neuanfang und schreibt die Gülcemal tief in die kollektive Erinnerung an Migration im östlichen Mittelmeer-raum.

Die Geschichte des Schiffes verkörpert verschiedene Dimensionen von Migration: freiwillige Auswanderung auf der Suche nach einem besseren Leben wie auch Zwangsumsiedlung im Rahmen internationaler Abkommen und politischer Umstände. Es bietet konkrete Fälle zur Untersuchung der interregionalen und intergenerationalen Verflechtung von Migrations-geschichten an.

Auch bietet sich das Schiff als ein greifbarer Ausgangspunkt zur Diskussion von Fragen nach Mobilität, Verlust, Hoffnung und Transformation an. Seine multiplen Rollen im Laufe der Zeit und zwischen den Regionen machen es zu einem idealen Beispiel, um Schüler*innen (S*S) anzuregen, historische Fakten und persönliche und auch imaginierte Narrative zu Migration zu erfahren.

Welche Materialien werden verwendet?

Im Kern der Unterrichtseinheit stehen verschiedene Textquellen, die auf Deutsch (Materialien 6, 8, 11, 13 und 14) oder Türkisch (Material 34) vorliegen, im Bedarfsfall transkribiert sind (Materialien 7, 9, 10, 12, 26 und 31) und ggf. auch ins Deutsche übersetzt wurden (Materialien 32 und 35). Darüber hinaus kommen auch visuelle Quellen zum Einsatz (Materialien 4 und 21). Arbeitsblätter unterstützen die S*S dabei, die Quellen zu interpretieren (Materialien 15, 29, 30 und 33). Kurze Videos liefern Kontextinformationen oder dienen der Vertiefung (Materialien 18, 19, 27 und 28). Der Einstieg in bestimmte Themenfelder wird durch visuelle Impulse erleichtert (Materialien 16 und 17). Darüber hinaus unterstützen Abbildungen (Material 25) und eine Karte (Material 5) die Erschließung von Informationen. Die Lehrkraft erhält vertiefende Hintergrundinformationen, die teilweise auch mit den S*S geteilt werden können (Materialien 1, 2, 3, 20 und 24).

MATERIALIEN

Material 1: Hintergrundinformation – Historiker*innen… lügen immer

Material 2: Hintergrundinformation – Deutsch-türkische Beziehungen während des Ersten Weltkriegs

Material 3: Hintergrundinformation – Osmanische Waisenkinder in Deutschland während des Ersten Weltkriegs

Material 4: Visuelle Quelle – Türkische Lehrlinge

Material 5: Karte – Wohin kamen die türkischen Schüler*innen?

Material 6: Textquelle – Dankesschreiben

Material 7: Transkript – Dankesschreiben

Material 8: Textquelle – Türkische Schüler*innen in deutschen Gastfamilien

Material 9: Transkript – Türkische Schüler*innen in deutschen Gastfamilien

Material 10: Transkript – Türkische Jugendliche in Deutschland

Material 11: Textquelle – Zeugnisabschrift

Material 12: Transkript – Zeugnisabschrift

Material 13: Textquelle – Brief eines türkischen Studenten

Material 14: Transkript – Brief eines türkischen Studenten

Material 15: Arbeitsblatt – Ein Projekt der osmanischen und deutschen Regierung

Material 16: Impuls – Enver Pascha

Material 17: Impuls – Der Kaiser mit dem Sultan und Enver Pascha

Material 18: Video – Enver Pascha besucht General von Winkler

Material 19: Video – Der Kaiser bei den türkischen Alliierten (1917)

Material 20: Hintergrundinformation – Einschlägige Entwicklungen im 20. Jahrhundert

Material 21: Visuelle Quellen – Berühmte Schiffe

Material 22: Tabelle – Berühmte Schiffe

Material 23: Tabelle – Kriterien für die Bewertung von historischen Ereignissen und Quellen

Material 24: Hintergrundinformation – Die Geschichte eines irischen Schiffes

Material 25: Abbildungen – Ein Schiff, verschiedene Namen und Flaggen

Material 26: Textquelle – Der griechisch-türkische Bevölkerungsaustausch

Material 27: Video – Der Vertrag von Lausanne

Material 28: Video – Der Bevölkerungsaustausch

Material 29: Arbeitsblatt – Gülcemal'de

Material 30: Arbeitsblatt - Bevölkerungsaustausch

Material 31: Transkript - Bevölkerungsaustausch

Material 32: Übersetzung – Bevölkerungsaustausch

Material 33: Arbeitsblatt – Unfassbar

Material 34: Zeitschriftenartikel – Unfassbar

Material 35: Übersetzung – Unfassbar

Weiterführende Literatur

Demircioğlu, Fatih. *Bir Geminin Hikâyesi: Germanic/Gülcemal Vapuru (1874-1950)*, Masterarbeit, Ankara: Hacettepe University, 2019, https://openaccess.hacettepe.edu.tr/server/api/core/bitstreams/9eddd7cd-e02f-4b1c-919d-917070477b1e/content, zuletzt geprüft am 8. Dezember 2025.

Hellmanzik, Timm Gerd. *Vom „Türkenjoch" zu „Deutschlands Freundschaft für die Türkei": Der Wandel des Wissens über das Osmanische Reich in deutschen Geschichtsschulbüchern 1839–1918*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 2023.

Köse, Yavuz (Hg.). *Osmanen in Hamburg: Eine Beziehungsgeschichte zur Zeit des Ersten Weltkrieges*, Hamburg: Hamburg University Press, 2016.

Maksudya, Nazan „Refugee Ottoman Orphans in Germany during the First Worlds War", in Helmut Beyl und Anorthe Kremers (Hg.), *The World during the Forst World War*, Essen: Klartext Verlag, 2014, S. 151-166.

Schwartz, Michael. „Der griechisch-türkische Bevölkerungsaustausch 1923/24", in: *Bundeszentrale für politische Bildung*, 12. Oktober 2023, https://www.bpb.de/themen/migration-integration/regionalprofile/541532/der-griechisch-tuerkische-bevoelkerungsaustausch-1923-24/, zuletzt geprüft am 8. Dezember 2025.

FEEDBACK

Es freut uns, dass Sie sich für diese Unterrichtseinheit interessieren. Um die Qualität unseres Angebots laufend verbessern zu können, sind wir auch auf Ihr Feedback angewiesen. Schreiben Sie uns gern, wenn Sie positive oder negative Kritik äußern möchten. Auch Hinweise und Anregungen für neue Themen und Ideen für neue Unterrichtskonzepte nehmen wir dankbar entgegen.

Kontakt: zwischentoene@leibniz-gei.de

Autor: Dr. Önder Cetin

Redaktion: Dr. Imke Rath

Fachliche Beratung: Prof. Dr. Riem Spielhaus

Gutachter: Mehmet Oyran

Cover-Illustration: Soufeina Hamed

Erstveröffentlichung: 2025

Dieses Unterrichtskonzept entstand im Rahmen des Projektes „Vielfaltsgeschichten aus der Ukraine, Polen und der Türkei: Lokalgeschichte als didaktischer Zugang für das historische Lernen“, das vom Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut durchgeführt wurde.

Gefördert durch die bpb: Bundeszentrale für politische Bildung

„Ein Schiff und seine Migrationsgeschichte. Von ‚Germanic‘ zu ‚Gülcemal‘“ von Leibniz-GEI/zwischentoene.info ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 Int. Lizenz: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/, Dezember 2025.

ABLAUFPLAN

Arbeit mit Textquellen, visuellen Quellen, Arbeitsblättern, Transkripten, Übersetzungen, visuellen Impulsen und Abbildungen, einer Karte, Videos und Hintergrundinformationen.

Abkürzungen:
EA = Einzelarbeit
PA = Partner*innenarbeit
GA = Gruppenarbeit
LV = Lehrer*invortrag
SA = Schüler*innenaktivität
SÄ = Schüler*innenäußerungen
SP = Schüler*innenpräsentation
UG = Unterrichtsgespräch

1. STUNDE: WAS IST EIN HISTORISCHES NARRATIV?

Lernziele:

- Die Schüler*innen (S*S) lernen einen eher unbekannten Akt in der deutsch-türkischen Geschichte kennen, einen zweijährigen Aufenthalt junger Türk*innen als Schüler*innen, Lehrlinge und Minenarbeiter in den Jahren 1917-1919.
- Sie befassen sich mit der Frage, warum eine einzelne Quelle unzureichend sein kann, um ein historisches Ereignis zu erschließen.
- Die S*S werden für die Pluralität von Perspektiven in historischen Quellen sensibilisiert und dass das, was man gemeinhin als historische Fakten bezeichnet, multidimensional ist.
- Schließlich erkennen die S*S die Bedeutung einer Vielzahl von Quellen, um ein historisches Narrativ zu entwickeln.
- Auf einer Metabebene befassen sie sich mit dem Verhältnis von politischer Geschichte und Sozial- sowie Wirtschaftsgeschichte.

Vorbereitung

- *Die Lehrkraft fertigt ausreichende Kopien von Material 15 an (ein Exemplar pro Schüler*in) sowie von Materialien 4-14 (für die Gruppenarbeit). Einige der Textquellen liegen zusätzlich zur Abbildung des Originals in transkribierter Form vor (Materialien 7, 9, 12 und 14). Die Lehrkraft entscheidet, welche der beiden Formen sie verwenden möchte (ggf. auch beide) und plant dies entsprechend beim Anfertigen der Kopien ein. Die Quellen für die einzelnen Gruppen unterscheiden sich in Art und Komplexität. Die Lehrkraft überlegt im Vorwege, ob sie selbst die Gruppenzuteilung vornehmen möchte, indem sie Überlegungen zu den Stärken einzelner S*S in Erwägung zieht, oder ob sie die Wahl den S*S selbst überlassen möchte.*
- *Die Lehrkraft liest sich die Hintergrundinformationen (Material 1) zur Geschichtsschreibung sowie (Materialien 2 und 3) zu den deutsch-türkischen Beziehungen während des Ersten Weltkriegs durch und bereitet zudem eine kurze Präsentation verschiedener Quellenarten mit deren Spezifika vor.*

Phase	Inhalt	Sozialform	Medien, Material

Einstieg (5 Min.)	• Die Lehrkraft schreibt die folgende Aussage an die Tafel oder das Whiteboard: „Kameras, genau wie Historiker*innen, lügen immer“ und bittet die S*S, die Aussage zu interpretieren. • Um die Diskussion anzuregen, kann die Lehrkraft ein paar Details aus den Hintergrundinformationen (Material 1), wie die Beispiele aus dem sowjetischen Kontext, ergänzen, die sie in Vorbereitung auf die Stunde gelesen hat.	SÄ	M1 Hintergrund-information
Hinführung (10 Min.)	• Die Lehrkraft zeigt den S*S verschiedene Quellenarten wie Primär- und Sekundärquellen, visuelle und Textquellen (einschließlich Beispielen von Archivquellen, Briefen, Tagebüchern, Fotos, Büchern und wissenschaftlichen Beiträgen) und vermittelt ihnen einen Überblick, worin die Unterschiede liegen.	LV	Verschiedene Quellenarten
Arbeitsphase I (20 Min.)	• Die Lehrkraft verschafft den S*S einen kurzen Überblick über die deutsch-türkischen Beziehungen während des Zweiten Weltkreigs (auf der Grundlage von Material 2 und 3) und kündigt an, dass es sich um einen Austausch handelte und sie die andere Seite nun im Rahmen einer Gruppenarbeit erarbeiten werden. • Die Lehrkraft teilt die S*S in vier Gruppen ein und teilt ihnen jeweils Quellen über die Entsendung von osmanischen Schüler*innen und Lehrlingen ins Deutsche Reich aus. > Die erste Gruppe erhält ein Foto, das im *Berliner Tagesblatt* veröffentlicht wurde (Material 4) und eine Karte aus dem *Hamburgischen Correspondent* (Material 5). > Die zweite Gruppe erhält den Brief von Student*innen, in dem sie ihre Dankbarkeit ausdrücken, bevor sie auf der Gülcemal in die osmanische Türkei zurückkehren. Das Dokument liegt als Abbildung des Originals (Material 6)	LV GA	M2, 3 Hintergrund-information M4 Visuelle Quelle M5 Karte M6, 8 Textquellen

	sowie als Transkript des Dokumentes (Material 7) vor. Zusätzlich erhalten die S*S in dieser Gruppe einen Zeitungsartikel mit Informationen für Familien, die erwägen, sich bereitzuerklären, S*S aufzunehmen (Material 8: Abbildung des Originals, Material 9: Transkript).	M7, 9 Transkripte
	> Die dritte Gruppe erhält Auszüge aus einem Zeitungsartikel von Dr. Hans Hermann Rossack mit dem Namen „Türkische Jugend in Deutschland“, die in transkribierter Form (Material 10) vorliegen.	M10 Transkript
	> Die vierte Gruppe erhält eine Zeugnisabschrift (Material 11) und einen Brief über türkische Student*innen (Material 13) sowie die Transkripte der Texte (Materialien 12 und 14).	M11, 13 Textquellen M12, 14 Transkripte
	• Jede*r Schüler*in erhält zudem das Arbeitsblatt (Material 15), das bei der Interpretation der Quellen unterstützt.	M15 Arbeitsblatt
	• Die S*S bearbeiten die Quellen und bereiten sich vor, die Ergebnisse der Klasse zu präsentieren. Sie machen sich auch Gedanken darüber, welche Art der Quellen sie bearbeiten und wo die Stärken und Schwächen dieser Quellen liegen.	
Ergebnispräsentation und Sicherung (10 Min.)	• Die Gruppen stellen die Inhalte ihrer Quellen vor.	
	• Im Anschluss bittet die Lehrkraft die S*S, sich über ihre jeweiligen Quellenarten auszutauschen, wo deren Stärken und Schwächen liegen. Sie regt die S*S auch dazu an, sich Gedanken darüber zu machen, warum nicht einfach nur Quellen verwendet werden sollten, die die S*S als besonders zuverlässig einschätzen.	
	• Abschließend betont die Lehrkraft die Bedeutung der Verwendung von vielen verschiedenen Quellen, um verschiedene Perspektiven für die Rekonstruktion historischer Ereignisse zu bekommen.	

2. Stunde: Das „Bedeutsame“ in der Geschichte finden

Lernziele:

- Die S*S verstehen, dass es eine komplexe und je nach Perspektive unterschiedlich geprägte Aufgabe ist, herauszufinden, was historisch „relevant“ ist, und dass dabei in der Regel verschiedene Faktoren wie wissenschaftliche Forschung, kulturelle Werte, gesellschaftliche Perspektiven und politische Agenden eingebunden sind.
- Die S*S wissen zudem, dass die Bestimmung des „Bedeutsamen“ in der Geschichte ein fortdauernder Prozess ist und sich das Verständnis der Vergangenheit mit der Zeit immer wieder wandelt.

Vorbereitung

- *Die Lehrkraft fertigt ausreichende Kopien der Materialien 21–23 an.*
- *Sie bereitet eine Zeitreise für den Einstieg in die Stunde vor. Hierfür kann sie die Hintergrundinformationen, die sie sich bereits zur Vorbereitung der letzten Stunde gelesen hat (Materialien 2 und 3), verwenden. Sie bindet die Geschichte des Einsatzes junger Menschen aus der osmanischen Türkei ins Deutsche Reich mit ein. In diesem Zusammenhang kann auch eine Verbindung zur vorangegangenen Stunde hergestellt werden, indem auch Ergebnisse der Gruppenarbeit aufgegriffen werden können. Die Lehrkraft kann außerdem Abbildungen (Materialien 16 und 17) oder Videos ohne Ton (Materialien 18 oder 19) verwenden. Hierfür stellt sie die technischen Voraussetzungen zu deren Projektion sicher.*
- *Darüber hinaus sieht sich die Lehrkraft die Hintergrundinformation zu den einschlägigen Entwicklungen im 19. Jahrhundert (Material 20) an und bereitet eine kurze Präsentation vor.*

Phase	Inhalt	Sozial-form	Medien, Material
Einstieg (10 Min.)	• Die Lehrkraft beginnt die Stunde mit der zuvor vorbereiteten Zeitreise, ggf. unter Einbezug von visuellen Impulsen und/oder Stummfilmen (Materialien 16-19), um ein historisches Narrativ zur Verschickung junger Türk*innen ins Deutsche Reich zu entwickeln.	LV	M16, 17 Impulse M18, 19 Videos
Überleitung (10 Min.)	• Die Lehrkraft führt in das Thema der Stunde ein, indem sie die S*S fragt, wodurch ein Ereignis, eine Person oder Idee für die Geschichtsschreibung bedeutsam wird.	UG	

	• Im Anschluss an die Diskussion erklärt die Lehrkraft auf Grundlage der Hintergrundinformation (Material 20), wie technologische Entwicklungen, besonders in Bezug auf Transportmittel, die Geschichte der Menschheit geprägt haben, indem sie wirtschaftliches Wachstum, kulturellen Austausch und das Aufstreben und den Verfall von Zivilisationen förderten.		M20 Hintergrundinformation
Arbeitsphase (20 Min.)	• Die Lehrkraft projiziert einige Abbildungen (Material 21) ans Whiteboard oder eine weiße Wand und verteilt die Liste mit historischen Schiffen (Material 22) und den Gründen, warum diese bekannt sind, wie beispielsweise ihre Bedeutung für die Forschung, Krieg, Handel oder Seeschlachten. Die Lehrkraft bittet die S*S, die Schiffe zunächst zuzuordnen und sich dann jeweils Gedanken zu machen, ob sie ihnen etwas bedeuten und sie zu Recht Teil des kollektiven Gedächtnisses geworden sind.		M21 Visuelle Quellen M22 Tabelle
	• Die Lehrkraft teilt die S*S in Kleingruppen ein und händigt die Liste mit der Kategorie für die Einordnung historischer Ereignisse und Quellen aus (Material 23). Sie betont, dass es hier um eine Auswahl an Kriterien handelt, die für die Gruppenarbeit getroffen wurde und die nur ergänzend zu einer historischen Quellenkritik verwendet werden können. Jede Gruppe wählt zwei Beispiele aus der Liste der Schiffe aus, die Lehrkraft stellt sicher, dass alle Schiffe von einer der Gruppen beurteilt werden. Sie bittet die S*S, die Beispiele anhand der Kategorien zu bewerten und jeweils hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit einzuordnen, z. B. „sehr wichtig“, „mäßig wichtig“, „unwichtig“. Sie bittet die Gruppen, ihre Entscheidungen zu diskutieren und die Gründe zu notieren.		M23 Tabelle
Ergebnispräsentation	• Die Kleingruppen können ausgewählte Ergebnisse teilen und Fragen zur	SP, UG	

(5 Min.)	Diskussion stellen, die sich ihnen während der Bearbeitung ergeben haben.

3. Stunde: Ein Schiff und seine Geschichte

Lernziele:

- Die S*S erkennen, dass es viele Geschichten gibt, die historiografisch nicht als bedeutsam bewertet werden, dennoch das Leben vieler Menschen geprägt haben.
- Sie lernen, ein Schiff als historische Quelle zu verstehen.
- Sie verstehen die drei Ebenen des Konzeptes der Multiperspektivität.

Vorbereitung

- *Die Lehrkraft überlegt, ob sie die kurzen Ausführungen über eine historische Quellenkritik in der Einführung ggf. etwas ausführen oder auch schriftlich festhalten möchte, um sie den S*S mitzugeben. Hierdurch wird vorgebeugt, dass die S*S das Gefühl bekommen, die Kriterien zur Einschätzung der Relevanz eines Ereignisses oder einer Quelle seien umfassend und könnten eine Quellenkritik ersetzen.*
- *Die Lehrkraft liest die Hintergrundinformation über das Schiff Germanic, später auch Ottawa oder Gülcemal (Material 24), durch und hält eine Kopie bereit. Auf dieser Grundlage bereitet sie eine Präsentation vor, um den S*S die Reise nahezubringen. Sie kann hierfür auch die Abbildungen in Material 25 verwenden. Sie bereitet die technische Ausrüstung zur Präsentation der Abbildungen vor.*
- *Die Lehrkraft überlegt sich, ob sie die Hintergrundinformation (Material 24) auch an die S*S ausgeben möchte, und fertigt ggf. ausreichende Kopien davon an.*
- *Arbeitsplätze mit Internetzugang für die Gruppenarbeit stehen bereit.*

Phase	Inhalt	Sozial-form	Medien, Material
Einführung (10 Min.)	• Die Lehrkraft erinnert an die Einordnung von Schiffen als geschichtlich bedeutsam oder nicht. Sie fragt die S*S, ob andere Schiffe zwangsläufig keine bedeutende Rolle in der Geschichte gespielt haben. Sie informiert darüber, dass bei der klassischen Quellenkritik weitere Kriterien wie Ziel und Zweck der Quelle, Aktualität, Genauigkeit, Objektivität bzw. Grad der Subjektivität eine Rolle spielen und auch die Autor*innen sehr wichtig sind, um die Zuverlässigkeit der Informationen beurteilen zu können. • Sie weist darauf hin, dass die Liste der bedeutenden Schiffe von einem Chatbot erstellt wurde, und fordert die S*S dazu	LV, UG	

	auf, einzuschätzen, wie zuverlässig sie die Angaben vor diesem Hintergrund einschätzen würden. • *Hinweis:* *Im Quellenverweis zu der Liste ist diese Information offengelegt. Es wird aber auch erwähnt, dass die Redaktion die Angaben geprüft hat.* *Die Lehrkraft kann diese Information ergänzen, wenn die S*S nicht von selbst darauf kommen.*	
Arbeitsphase (20 Min.)	• Die Lehrkraft kündigt an, dass die S*S sich nun mit einem Schiff auseinandersetzen werden, das nicht in der oben genannten Liste aufgeführt ist, und stellt den S*S die vorbereitete Reise der Germanic/Ottawa/ Gülcemal mit Hilfe der bereitgestellten Materialien (24 und 25) vor. Sie bittet die S*S, besonders auf die verschiedenen Personen zu achten, die mit dem Schiff gereist sind. • Im Anschluss teilt die Lehrkraft die Klasse in vier Gruppen ein und bittet diese, sich jeweils einen Personentyp auszusuchen, der mit der Germanic/Ottawa/Gülcemal gereist ist, und sich Gedanken darüber zu machen, ob das Schiff selbst für die jeweilige Person eine Bedeutung hatte. Ggf. teilt die Lehrkraft die Hintergrundinformationen (Material 24) zur Unterstützung aus. • Beispiele für die Personen: *> Ein Einwanderer aus Deutschland, der mit der Germanic in die USA reist.* *> Ein türkischer Muslim, der im Rahmen des Bevölkerungsaustausches Griechendland verlässt und in die Türkei reist.* *> Ein deutscher Soldat, der aus Isanbul nach Hamburg verschifft wird* *> ein türkischer Grieche, der 1921 aus der Türkei nach New York auswandert.*	M24 Hintergrund-information M25 Abbildungen

	• Die Gruppen arbeiten ihre Person aus, recherchieren historische Hintergründe im Internet und bereiten eine 2-3-minütige Kurzpräsentation der Ergebnisse vor. Darin zeigen sie, was an dem Ereignis und der Person für die Geschichte bedeutsam war und welche Rolle das Schiff dabei gespielt hat. Es ist wichtig, die Perspektive, aus der hier erzählt wird, präsent zu machen.	
Ergebnis-präsentation (15 Min.)	• Die Lehrkraft bittet die S*S, sich bei den Kurzpräsentationen die jeweilige Bedeutung des Schiffes zu notieren und für die nächste Stunde zu merken. • Abschließend stellt die Lehrkraft kurz das Konzept der Multiperspektivität vor und sagt, dass in der vorangegangenen Stunde eine Bewertung aus der gegenwärtigen Perspektive im Mittelpunkt stand, die auf den Forschungsergebnissen von Historiker*innen und anderen Expert*innen basierte. In dieser Stunde wurde die Perspektive der Zeitzeug*innen beleuchtet. Die drei Perspektiven (die Bewertung mit Gegenwartsbezug, die kontroverse Auseinandersetzung damit durch Expert*innen sowie die Perspektive der Zeitzeug*innen) sind bei der Bewertung historischer Ereignisse immer relevant.	SP

4. Stunde: Gewöhnliche Menschen in der Geschichte

Lernziele:

- Die S*S verstehen die Bedeutung der Sozialgeschichte, um ein ganzheitliches Verständnis der Geschichte zu erhalten. Hierzu wird die Bedeutung von alltäglichen Erfahrungen, *agency* und Beiträgen gewöhnlicher Menschen zu historischen Prozessen hervorgehoben.

Vorbereitung

- *Der Zeitplan für diese Stunde ist sehr eng. Ggf. prüft die Lehrkraft, ob bestimmte Elemente betont und andere dafür weggelassen werden sollen. Idealerweise steht eine Doppelstunde zur Verfügung.*
- *Die Lehrkraft bereitet ein Beispiel für die Geschichtsschreibung vor, in dem die Perspektiven von gewöhnlichen Menschen als Zeitzeug*innen der konventionellen Historiografie, basierend auf Schriftquellen, die vor allem die Perspektiven hochrangiger Offizieller widergeben, gegenübergestellt werden Hier kann die Lehrkraft ggf. auch Gespräche mit Zeitzeug*innen im NS-Kontext oder anderen Zusammenhängen (in Form von persönlichen Treffen oder auch audiovisuellen Zeugnissen oder Textdokumenten) aufgreifen, sofern dies bereits mit der Klasse stattgefunden hat, und diese dann dem Masternarrativ gegenüberstellen.*
- *Die technischen Voraussetzungen zur Präsentation der Videos (Materialien 27 und 28) sind sichergestellt.*
- *Die Lehrkraft fertigt ausreichende Kopien von Material 26 sowie der Materialien für die Gruppenarbeit (29–35) in jeweils ausreichender Anzahl an.*
- *Für die Gruppenarbeit stehen hinsichtlich der Voraussetzungen für die Bearbeitung und ggf. auch erforderlichen Fähigkeiten und Begabungen der S*S drei verschiedene Quellentypen zur Verfügung. Gruppe 1 arbeitet mit Material 29, in dessen Zentrum ein Lied (ohne Text) steht. Hier arbeiten die S*S neben einer Kurzbeschreibung des Inhaltes vor allem mit der Bedeutung des Klangs. Gruppe 2 arbeitet mit den Materialien 30 sowie 31 oder 32, in denen es um den Auszug aus einem Video zu dem Bevölkerungsaustausch geht (das auch in Material 28 enthalten ist). Der Auszug enthält sehr anschauliche Beschreibungen der Härte der Fluchterfahrung auf der Gülcemal und könnte daher für S*S, die selbst Fluchterfahrungen gemacht haben, retraumatisierend wirken. Die Lehrkraft sollte daher im Blick haben, welche S*S sich dieser Gruppe zuordnet, und ggf. einen Hinweis auf dieses Risiko geben oder ggf. S*S, die davon betroffen sein könnten, im Vorwege ansprechen. Das Video ist auf Türkisch, ein Transkript des originalsprachlichen Textes wird mit Material 31 angeboten. S*S, die kein Türkisch verstehen, erhalten eine deutsche Übersetzung des Transkriptes (Material 32). Gruppe 3 arbeitet mit Material 33 sowie 34 oder 35, in deren Zentrum ein Zeitschriftenartikel steht. Die Lehrkraft sieht sich den Artikel an und überlegt, ob er sich für alle oder nur bestimmte S*S eignet, und legt sich dementsprechend eine Strategie der Gruppenzuteilung zurecht. Das Original ist auf Türkisch (Material 34), eine deutsche Übersetzung (Material 35) ist ebenfalls verfügbar.*

Phase	Inhalt	Sozial-form	Medien, Material
Einstieg (5 Min.)	• Die Lehrkraft beginnt die Stunde, indem sie das vorbereitete Beispiel zur Geschichtsschreibung mit den verschiedenen Perspektiven (Sozialgeschichte und konventionelle Historiografie) vorstellt. • Die bittet die S*S im Unterrichtsgespräch, die Unterschiede zwischen den Arten, sich der Geschichte zu nähern, herauszuarbeiten und zu überlegen, was diese zu ihrem eigenen Eindruck von dem historischen Ereignis beitragen. • Im Anschluss kündigt die Lehrkraft an, dass es in dieser Stunde um die Sozialgeschichte gehen wird, einen Ansatz, der das Leben, die Erfahrungen und Kulturen gewöhnlicher Menschen ins Zentrum stellt. Bei der Sozialgeschichte geht um das alltägliche Leben, Glauben, kulturelle Praxis und Objekte. Die Sozialgeschichte ist sehr wichtig, es um einen ganzheitlichen Eindruck historischer Ereignisse, gesellschaftlicher Strukturen und kultureller Dynamiken zu gewinnen.	LV UG LV	
Überleitung (15 Min.)	• Die Lehrkraft teilt den Text zum Bevölkerungsaustausch zwischen Griechenland und der Türkei im Jahr 1923 aus (Material 26). • Nachdem die S*S den Text gelesen haben, bittet die Lehrkraft, zusammenzutragen, was sie über den Bevölkerungsaustausch erfahren haben. • In Klassen, in denen die S*S gut Englisch verstehen, kann das Verständnis der Ereignisse durch das Abspielen eine zweieinhalbminütigen Kurzvideos (Material 27) gestützt werden. In dem hier vorliegenden Ablaufplan ist keine Zeit eingerechnet, sich damit ausführlich auseinanderzustezen, daher bietet es sich nur dann an, wenn die S*S den Inhalt	EA, UG	M26 Textquelle M27 Video

	direkt verstehen und das Ansehen des Videos allein ihr Verständnis der Ereignisse erweitert. • Die Lehrkraft bereitet die S*S darauf vor, dass sie ein Video in türkischer Sprache sehen werden. Hierbei ist es nicht wichtig, zu verstehen, was die Menschen sagen, sondern es geht darum, die Eindrücke zu sammeln, die das Video vermittelt. Auch S*S mit eingeschränktem Hörvermögen können sich an der Übung beteiligen und mitteilen, welchen Eindruck die visuellen Impulse vermitteln; ggf. fällt es ihnen sogar leichter, mit der Tatsache umgehen zu können, nicht alles vollständig zu verstehen. • Die Lehrkraft zeigt **den Ausschnitt** aus dem Video (Material 28). Sie bittet die S*S, ihre Eindrücke zu beschreiben. S*S, die die Aussagen der Zeitzeugin verstehen können, bitten die Lehrkraft, sich kurz zurückzuhalten, bevor sie hierauf eingehen. • Im Anschluss regt die Lehrkraft an, das Video mit den vorangegangenen Unterrichtsstunden in Verbindung zu setzen. • *Erwartungshorizont:* *In dem Ausschnitt werden Menschen gezeigt, die von dem Bevölkerungsaustausch betroffen waren. Diese werden verschiedenen Schiffen, mit denen sie transportiert wurden, zugeordnet, was den Schiffen selbst (in dem Video und damit vielleicht auch in der Erinnerung der Menschen) eine große Rolle zuschreibt.* *Das Video ist auch ein Beispiel für Sozialgeschichte.*	UG	M28 Video
Arbeitsphase (15 Min.)	• Die Lehrkraft teilt die S*S unter Berücksichtigung der Überlegungen, die sie sich vorab zur Gruppenzuweisung gemacht hat, in Kleingruppen ein und händigt diesen die entsprechenden Materialien aus:	GA	

	> Gruppe 1 arbeitet mit dem Lied von Salih Korkut Peker (Material 29). *> Gruppe 2 arbeitet mit einen Auszug aus einem Dokumentarfilm mit dem Titel* „Mübadele: 100 Yillik Hasret“ (Bevölkerungsaustausch: 100 Jahre Sehnsucht) (Materialien 30-32). *> Gruppe 3 arbeitet mit einem Artikel von Aytek Soner Alpan, mit dem Titel* „Böyle Bir Sey Insanin Aklina Nasil Gelir, Anlamiyo-rum“ (Ich verstehe nicht wie jemand so etwas denken kann) (Materialien 33-35).		M29 Arbeitsblatt M30 Arbeitsblatt M31 Transkript M32 Übersetzung M33 Arbeitsblatt M34 Zeitschriften-artikel M35 Übersetzung
Ergebnis-präsentation (10 Min.)	• Die Gruppen tragen kurz zusammen, welche weiterführenden Informationen sie aus ihren Quellen über den Bevölkerungsaustausch gewonnen haben. Und stellen auch die Art der sozialgeschichtlichen Quelle vor. • Zum Abschluss bittet die Lehrkraft die S*S um ihre Einschätzung, wie die Gülcemal selbst als historische Quelle betrachtet wird und welche Aspekte das Schiff zur Geschichtsschreibung zu dem Ereignis beitragen kann.	SP UG	

HINTERGRUNDINFORMATION

HISTORIKER*INNEN… LÜGEN IMMER

Der folgende Text sind zwei ins Deutsche übersetzte Auszüge aus dem Buch von Norman Davies „Europe: A History“. Die Übersetzung ist für eine bessere Lesbarkeit teilweise frei und nicht wörtlich.

Um der Begrenztheit einer*s jeden zu entgegnen, könnte zunächst eine Vielzahl von Interpretationen herangezogen und auf die „Sicherheit der Zahlen“ gebaut werden. Eine einzelne Perspektive ist riskant, aber 50 oder 60 Perspektiven – oder sogar 300 – sind eine verlässliche Basis, um eine zuverlässige Zusammenstellung zu konstruieren. Es gibt nicht DIE eine Wahrheit, sondern viele Wahrheiten, genauso wie es viele Empfindlichkeiten gibt. Schaut man sich beispielsweise die Lösung des Rätsels der Kreiszahl π an, so wusste Archimedes, dass die Länge der Kreislinie irgendwo zwischen der Summe der Seiten eines Quadrats, in das der Kreis hineinpasst, und der eines Quadrates, das in den Kreis passt, liegen muss. Da er nicht in der Lage war, die Kreiszahl direkt zu ermitteln, hatte er die Idee, eine Annäherung zu finden, indem er die Seiten eines 99-seitigen Polygons, das in den Kreis hineinpasst, addierte. Je mehr Seiten er dem Polygon gab, desto näher würde er an die Form des Kreises kommen. Ähnlich muss man sich das vorstellen: Je größer die Anzahl der erhellenden Quellen, desto kleiner wird die Lücke zwischen der historischen Wahrheit und dem Versuch von Historiker*innen, diese zu rekonstruieren. Anderswo wurde die unmögliche Aufgabe von Historiker*innen mit der von Fotograf*innen verglichen, deren statisches und zweidimensionales Bild nie eine akkurate Abbildung der beweglichen und dreidimensionalen Welt sein kann. „Historiker*innen – genauso wie Kameras – lügen immer.“ Zu diesem Vergleich könnte man sagen, dass Fotograf*innen die Plausibilität ihres Werkes erhöhen können – wenn das Ziel Plausibilität ist –, indem sie die Anzahl der Bilder von demselben Objekt erhöhen. Eine große Anzahl von Schüssen aus unterschiedlichen Winkeln, mit verschiedenen Linsen, Filtern und Filmen kann zusammen die große Selektivität eines einzelnen Schusses reduzieren. Genauso haben Filmemacher erkannt, dass eine große Anzahl an Einzelaufnahmen, die in einer Sequenz gemacht werden, eine passable Imitation von Zeit und Bewegung ergeben. Genauso können Historiker*innen Geschichte nur rekonstruieren, wenn sie die Resultate einer größtmöglichen Bandbreite an Quellen zusammenträgt. Das Ergebnis wird nie perfekt sein, aber jeder unterschiedliche Blickwinkel und jede verschiedene Technik tragen zur Erleuchtung der Bestandteile bei, die ein Ganzes bilden. Verzerrung ist eine notwendige Eigenschaft aller Informationsquellen. Absolute Objektivität ist absolut unerreichbar. Jede Technik hat ihre Stärken und Schwächen. Am wichtigsten ist es, zu verstehen, wo der Wert und die Verzerrung einer jeden Technik liegen, und dann zu einer sinnvollen Annäherung zu gelangen. Kritiker*innen, die die Verwendung von Poesie, Soziologie, Astrologie oder anderen Quellenarten durch Historiker*innen ablehnen, indem sie argumentieren, dass solche Quellen „subjektiv“, „unvollständig“ oder „unwissenschaftlich“ seien, benennen nur das Offensichtliche Genauso könnte man auch Röntgenaufnahmen des Skeletts oder Ultraschallbilder eines Körpers anzweifeln, da sie eine unvollständige Abbildung des menschlichen Körpers bieten. Mediziner*innen verwenden jedes bekannte Instrument, um den Geheimnissen des

menschlichen Gehirns und Körpers auf die Spur zu kommen. Historiker*innen brauchen eine ähnliche Bandbreite von Instrumentarien, um die Mysterien der Vergangenheit in Angriff zu nehmen.

Zur Fotografie

Ein alter Bauernhof in Chalon-sur-Saône hatte die Ehre, sein Bild auf das erste Foto der Welt zu übertragen. Eines Tages im Jahr 1826 fing Joseph Nicéphore Niépce erfolgreich ein Bild auf einer Zinnplatte ein, nachdem er sie acht Stunden belichtet hatte. Dreizehn Jahre später schaffte es Niépce's Partner Louis Daguerre (1789–1851), ein Fotosystem zu vermarkten, das eine dreizehnminütige Belichtung benötigte, auf Kupferplatten, die mit lichtempfindlicher Silberchloridschicht bedeckt waren. Das daguerresche Modell durchlief einen langen Entwicklungsprozess und brachte schließlich Boxkameras, verschiedene Arten von Filmen, Röntgenbilder, Infrarot und Miniaturfotografie und in etwas jüngerer Vergangenheit auch elektrische Videokameras hervor.

Der Einfluss der Fotografie auf Frieden und Krieg kann nicht stark genug betont werden. Sie durchbrach die Dominanz der repräsentativen Kunst. Sie führte zu einem Wandel der visuellen Selbstwahrnehmung der Menschen und der Welt um sie herum. Es stellte jedem Bereich der Wissenschaft und Kommunikation ein mächtiges Werkzeug zur Verfügung. Bilder des Krieges um die Krim lenkten die Aufmerksamkeit der Welt auf die Realität eines militärischen Konflikts, ebenso revolutionierten Familienporträts die Wahrnehmung des sozialen Lebens. Die Fotografie brachte auch eine neue Dimension der historischen Aufzeichnung mit sich. Fünfzig Jahre bevor man Tonaufnahmen machen konnte, begannen Fotosammlungen, Bilder von allen Aspekten der Vergangenheit anzuhäufen.

Der Realismus von Fotografie war täuschend. Die Kunst der Bildbearbeitung warbeispiels-weise in der offiziellen sowjetischen Fotografie notorisch. So entfernte Stalin alle Spuren der Existenz von Trotzki aus den Aufzeichnungen und GorbatschowsGorbatschows unübersehbares Muttermal wurde noch 1985 entfernt. Aber selbst die willkürlichen Blickwinkel der ehrlichsten Fotograf*in-nen, Momentaufnahmen und Schnappschüsse von Licht, Farbton und Textur und vor allem von Subjekten verderben uns mehr, als sie uns zeigen. „Kameras, wie auch Historiker*innen, lügen immer."

Quelle:

Die beiden Textauszüge sind frei übersetzt aus Norman Davies. *Europe: A History*. London: Pimlico, 1997.

HINTERGRUNDINFORMATION

DEUTSCH-TÜRKISCHE BEZIEHUNGEN WÄHREND DES ERSTEN WELTKRIEGS

Historischer Hintergrund

Erste freundschaftliche Beziehungen zwischen dem Deutschen Reich und der osmanischen Türkei gehen auf das Jahr 1761 zurück, als ein preußisch-türkischer Handelsvertrag abgeschlossen wurde. Wichtiger waren aber ihre militärischen Beziehungen. Nach der türkischen Niederlage gegen Russland und Mehmet Ali in Ägypten gewannen die Preußen an Einfluss. 1882 fragte die osmanische Türkei mehrere deutsche höhere Offiziere an, um die Armee nach deutschem Vorbild umzugestalten. Auf dieser Grundlage wurden später auch Kooperationen im Bildungsbereich geschlossen.

Direkt nach Beginn des Ersten Weltkriegs entschied sich das Osmanische Reich, seine Schulen der „feindlichen Nationalitäten“ zu schließen, wozu französische, englische, italienische und russische Schulen zählten. Außerdem baten sie das Deutsche Kaiserreich um Unterstützung bei der Reform des Schulsystems.

Die deutschen Reformziele und kulturelle Hegemonie

Die Osmanen wandten sich an die Deutschen mit der Absicht, deutsche Bildung, ökonomische Prinzipien sowie die deutsche Ordnung und Planungsprinzipien zu übernehmen, um eine unabhängige Zukunft zu ermöglichen. In erster Linie diente die Kooperation im Bildungsbereich aber deutschen strategischen Interessen. Es ging ihnen vor allem darum, die Vorherrschaft Frankreichs zu durchbrechen. Die Deutschen waren davon überzeugt, dass, wenn erst Schulen eingerichtet seien, sich automatisch auch die Handelsbeziehungen intensivieren würden. Durch die Unterstützung erhofften sie sich zudem, ihr Image in der Welt zu verbessern.

Umsetzung der Reformen

Auf die türkische Anfrage hin entsandte das deutsche Auswärtige Amt im Jahr 1915 Geheimrat Professor Dr. Franz Schmidt als Berater für das türkische Bildungsministerium. Abgesehen von dem Ersuchen der Regierung stieß das deutsche Modell aber auf internen Widerstand, da die Mehrheit der gebildeten Türk*innen stark von dem französischen Bildungssystem geprägt war.

Dr. Schmidt koordinierte die Entsendung von deutschen Lehrern an türkische Schulen sowie die Ernennung von zunächst vierzehn deutschen Professoren für türkische Universitäten. Im Idealfall sollte die Lehre in türkischer Sprache stattfinden. Die Bilanz nach dreijähriger Lehre war aber mager, so berichteten viele von ihnen beispielsweise über sehr geringe Studierendenzahlen aufgrund des Krieges. Der einzige wirkliche Erfolg der Unternehmung war wohl die Einrichtung der Institute, die jedem Professor in dem jeweiligen Fachgebiet zugestanden worden waren.

Insgesamt wurden die umfassenden Pläne von Schmidt, die die Umstrukturierung des gesamten Schulsystems nach deutschem Modell beinhalteten, weitgehend nicht in die Tat umgesetzt.

Das Ende der Mission

1918 kam die deutsche Reformarbeit zu einem abrupten Ende. Am 2. November erklärte die türkische Regierung in Übereinstimmung mit den deutschen Professoren und Lehrern, deren Verträge für widerrufen. Außerdem wurden alle Deutschen, die in türkischen Gebieten lebten, ausgewiesen.

Dr. Schidt gab zu dem Fehlschlagen der Mission an, es seien aufgrund des Krieges nur vorbereitende Aktivitäten möglich gewesen. Eine tatsächliche Umsetzung sei nur in Friedenszeiten möglich. Dennoch sei die Mission für die deutschen Lehrkräfte als Erfolg zu verbuchen, denn sie hätten einen großen Erfahrungsschatz hinzugewonnen.

Quelle:

Der Text wurde auf der Grundlage von Informationen aus folgendem Beitrag verfasst: Mustafa Ergün. „Die deutsch-türkischen Erziehungsbeziehungen während des Ersten Weltkriegs“, in: *Osmanli Tarihi Arastirmalari Mecmuasi*, 3, 1992, S. 193-210.

HINTERGRUNDINFORMATION

OSMANISCHE WAISENKINDER IN DEUTSCHLAND WÄHREND DES ERSTEN WELTKRIEGS

Der Transport von osmanischen Waisenkindern aus Deutschland in den Jahren 1917 und 1918 kann als Kinderverschickungsprojekt in großem Rahmen und über weite Distanzen während des Ersten Weltkriegs bezeichnet werden. Es handelte sich um etwa tausend Jungen, die aus dem Osmanischen Reich verschickt wurden, um als Lehrlinge in Handwerk, Minen und landwirtschaftlichen Betrieben zu arbeiten. Die Initiative war Teil der breiter angelegten Ausweitung der kulturellen und Bildungszusammenarbeit des Kaiserreiches mit dem Osmanischen Reich. Sie ersetzte die zuvor wirksame Zusammenarbeit im Bildungswesen mit Frankreich.

Die Initiative zielte nicht auf die formale Beschulung der Kinder ab, sondern darauf, ihnen eine Berufsausbildung als Lehrlinge, die in Pflegefamilien wohnten, zu verschaffen. Abgesehen davon waren die Absichten der osmanischen und deutschen Seite allerdings sehr verschieden, da sie den Kindern einen unterschiedlichen Status zugestanden.

Die jungtürkische Regierung, allen voran Enver Pascha, stand vor dem Problem, dass sie sehr viele jugendliche Waisen unterbringen und ernähren musste, da die staatlichen Waisenhäuser überfüllt waren. Mit dem Projekt brachte die Osmanische Regierung diese Überzahl jugendlicher Waisen außer Landes und der Transfer kostete sie nichts, da die Deutschen und die Deutsch-Türkische Vereinigung (DTV) die Kosten übernahmen.

Die Deutschen mussten vor allem die Knappheit an Arbeitskräften bekämpfen, die durch die Einberufung junger Männer ins Militär entstanden war. Sie erhofften sich, stille, treue und hartarbeitende Arbeiter zu bekommen.

Die Deutsch-Türkische Vereinigung war von einer kolonial geprägten Einstellung gekennzeichnet. Ihnen ging es vorrangig um eine moralische Eroberung, um das Ansehen des Deutschen Reiches zu verbessern und die Osmanen dazu zu bringen, die deutsche Kultur und den deutschen Fleiß zu bewundern. Die Vereinigung strebte an, die besten Köpfe aus den türkischen Schulen zu bekommen, die dann zu führenden Persönlichkeiten in der glorreichen türkischen Zukunft ausgebildet werden sollten.

Doch die übereilte Auswahl durch die Osmanen führte zu einer tiefen Enttäuschung bei den Deutschen, die für die Umsetzung der Pläne zuständig waren. Viele der Jugendlichen wurden für körperlich schwach befunden und den deutschen Standards nicht entsprechend. So wurden während der ersten zwei Monate ein Viertel der Jugendlichen zurückgeschickt.

Viele der Jugendlichen wurden schlecht über das Vorhaben informiert. Einige, die in Minen geschickt wurden, hatten damit gerechnet, in Handwerksbetriebe zu kommen. So kam es dazu, dass Jugendliche die Arbeitsaufträge verweigerten oder sogar wegliefen. Die Herren beschwerten sich und die Lehrlinge stellten Forderungen für eine finanzielle Vergütung und freie Tage, was wiederum dem deutschen Ausbildungswesen nicht entsprach.

Auch kamen viele der Jugendlichen mit dem Essen nicht zurecht, misstrauten den dunklen Suppen aus Sorge, sie könnten Schweinefleisch enthalten. Auch unterschieden sich die Hygienegewohnheiten. Beispielsweise fehlten Waschmöglichkeiten, wie Wassereimer in den Toiletten.

Die deutschen Herren erklärten regelwidriges Verhalten in der Regel basierend auf kolonialistischem Gedankengut. Sie interpretierten regelwidriges Verhalten der Jugendlichen, indem sie diese als ungezähmte Naturkinder darstellten.

Nach Kriegsende blieben einige der Jugendlichen, was zumindest zeigt, dass es nicht für alle schlecht lief.

Quelle:

Der Text wurde auf der Grundlage von Informationen aus folgendem Beitrag verfasst: Nazan Maksudyan. „Refugee Ottoman Orphans in Germany during the First World War“, in: Helmut Bley und Anorthe Kremers (Hg.) *The World During the First World War*, 2014, S. 151-166.

VISUELLE QUELLE

TÜRKISCHE LEHRLINGE

Bildunterschrift: Die 300 türkischen Handwerklinge, die in Deutschland ausgebildet werden sollen, nach ihrer Ankunft in Berlin

Quelle:

Berliner Tagesblatt und Handelszeitung, 6. Mai 1917, S. 2.

KARTE

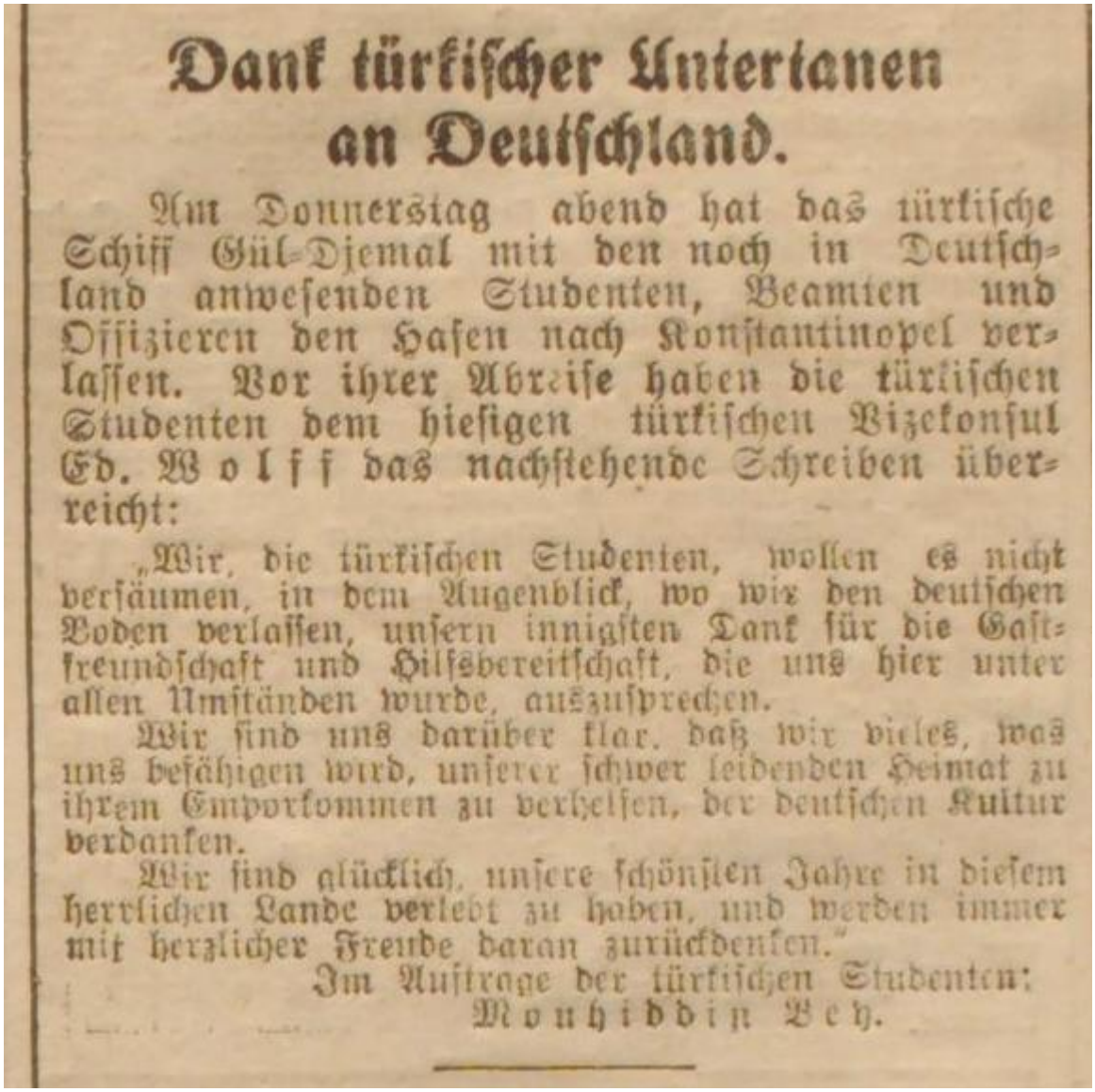
WOHIN KAMEN DIE TÜRKISCHEN SCHÜLER*INNEN?

Source:

Hamburgischer Correspondent Abendausgabe, 15. Januar 1917, S. 3.

TEXTQUELLE

DANKESSCHREIBEN



Dank türkiſcher Untertanen an Deutſchland.

Am Donnerstag abend hat das türkiſche Schiff Gül-Djemal mit den noch in Deutſchland anweſenden Studenten, Beamten und Offizieren den Hafen nach Konſtantinopel verlaſſen. Vor ihrer Abreiſe haben die türkiſchen Studenten dem hieſigen türkiſchen Vizekonſul Ed. Wolff das nachſtehende Schreiben überreicht:

„Wir, die türkiſchen Studenten, wollen es nicht verſäumen, in dem Augenblick, wo wir den deutſchen Boden verlaſſen, unſern innigſten Dank für die Gaſtfreundſchaft und Hilfsbereitſchaft, die uns hier unter allen Umſtänden wurde, auszuſprechen.

Wir ſind uns darüber klar, daß wir vieles, was uns befähigen wird, unſerer ſchwer leidenden Heimat zu ihrem Emporkommen zu verhelfen, der deutſchen Kultur verdanken.

Wir ſind glücklich, unſere ſchönſten Jahre in dieſem herrlichen Lande verlebt zu haben, und werden immer mit herzlicher Freude daran zurückdenken."

Im Auftrage der türkiſchen Studenten:
Mouhiddin Bey.

Quelle:

Hamburger Fremdenblattes-Abend, 9. August 1919, S. 5.

TRANSKRIPT

DANKESSCHREIBEN

Dank türkischer Untertanen an Deutschland.

Am Donnerstag abend hat das türkische Schiff Gül-Djemal mit den noch in Deutschland anwesenden Studenten, Beamten und Offizieren den Hafen nach Konstantinopel verlassen. Vor ihrer Abreise haben die türkischen Studenten dem hiesigen türkischen Vizekonsul Ed. Wolff das nachstehende Schreiben überreicht:

„Wir, die türkischen Studenten, wollen es nicht versäumen, in dem Augenblick, wo wir den deutschen Boden verlassen, unsern innigsten Dank für die Gastfreundschaft und Hilfsbereitschaft, die uns hier unter allen Umständen wurde, auszusprechen.

Wir sind uns darüber klar, daß wir vieles, was uns befähigen wird, unserer schwer leidenden Heimat zu ihrem Emporkommen zu verhelfen, der deutschen Kultur verdanken.

Wir sind glücklich, unsere schönsten Jahre in diesem herrlichen Lande verlebt zu haben und werden immer mit herzlicher Freude daran zurückdenken."

Im Auftrage der türkischen Studenten:

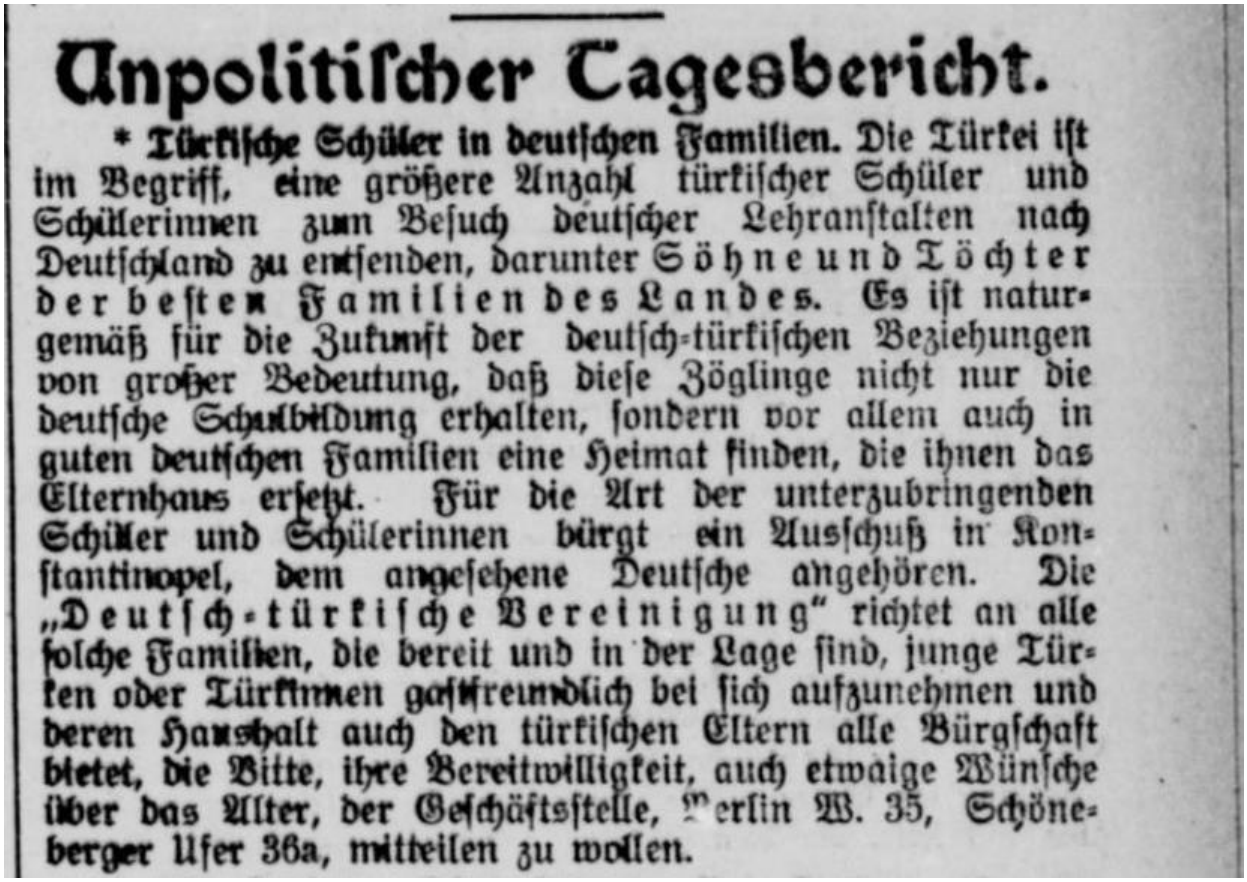
Mouhiddin Bey

Quelle:

Hamburger Fremdenblattes-Abend, 9. August 1919, S. 5.

TEXTQUELLE

TÜRKISCHE SCHÜLER*INNEN IN DEUTSCHEN GASTFAMILIEN



Unpolitischer Tagesbericht.

* **Türkische Schüler in deutschen Familien.** Die Türkei ist im Begriff, eine größere Anzahl türkischer Schüler und Schülerinnen zum Besuch deutscher Lehranstalten nach Deutschland zu entsenden, darunter Söhne und Töchter der besten Familien des Landes. Es ist naturgemäß für die Zukunft der deutsch-türkischen Beziehungen von großer Bedeutung, daß diese Zöglinge nicht nur die deutsche Schulbildung erhalten, sondern vor allem auch in guten deutschen Familien eine Heimat finden, die ihnen das Elternhaus ersetzt. Für die Art der unterzubringenden Schüler und Schülerinnen bürgt ein Ausschuß in Konstantinopel, dem angesehene Deutsche angehören. Die „Deutsch-türkische Vereinigung" richtet an alle solche Familien, die bereit und in der Lage sind, junge Türken oder Türkinnen gastfreundlich bei sich aufzunehmen und deren Haushalt auch den türkischen Eltern alle Bürgschaft bietet, die Bitte, ihre Bereitwilligkeit, auch etwaige Wünsche über das Alter, der Geschäftsstelle, Berlin W. 35, Schöneberger Ufer 36a, mitteilen zu wollen.

Quelle:

Tägliche Rundschau, 3. Juli 1916, S. 3.

TRANSKRIPT

TÜRKISCHE SCHÜLER*INNEN IN DEUTSCHEN GAST-FAMILIEN

Türkische Schüler in deutschen Familien

Die Türkei ist im Begriff, eine größere Anzahl türkischer Schüler und Schülerinnen zum Besuch deutscher Lehranstalten nach Deutschland zu entsenden, darunter Söhne und Töchter der besten Familien des Landes. Es ist naturgemäß für die Zukunft der deutsch-türkischen Beziehungen von großer Bedeutung, daß viele Zöglinge nicht nur die deutsche Schulbildung erhalten, sondern vor allem auch in guten deutschen Familien eine Heimat finden, die ihnen das Elternhaus ersetzt. Für die Art der unterzubringenden Schüler und Schülerinnen bürgt ein Ausschuß in Konstantinopel, dem angesehene Deutsche angehören. Die „Deutsch-türkische Vereinigung“ richtet an alle solche Familien, die bereit und in der Lage sind, junge Türken oder Türkinnen gastfreundlich bei sich aufzunehmen und deren Haushalt auch den türkischen Eltern alle Bürgschaft bietet, die Bitte, ihre Bereitwilligkeit, auch etwaige Wünsche über das Alter, der Geschäftsstelle, Berlin W. 35, Schöneberger Ufer 36a, mitteilen zu wollen.

Quelle:

Tägliche Rundschau, 3. Juli 1916, S. 3.

TRANSKRIPT

TÜRKISCHE JUGENDLICHE IN DEUTSCHLAND

Dies sind transkribierte Auszüge aus einem Zeitugsartikel, der 1918 in der Deutschen Levante-Zeitung veröffentlicht wurde:

Türkische Jugend in Deutschland

Von Dr. Hans Hermann Russack

I.

„Ein zusammenfassendes Urteil im Terdschüman I Hakikat[1] vom 21. Dezember 1917 in dem Aufsatz: ‚Das Studium in Europa", besagt: „Auch der für längere Zeit bemessene Studienaufenthalt junger Türken mußte unfruchtbar bleiben und ist es – zuerst in Frankreich und neuerdings auch in Deutschland – vielfach geblieben, weil die Studierenden mit ungenügenden Unterweisungen, die den tatsächlichen Verhältnissen des Landes keine Rechnung tragen, mit unklaren Zielen und ungenügenden Sprachkenntnissen ausgerüstet waren. In der Regel kehren die Studierenden vorzeitig zurück, weil ihnen zu einem längeren Aufenthalt die Mittel fehlten, mit denen sie bei ungenügender Beaufsichtigung nicht haushälterisch umzugehen verstehen.'

Die Entsendung von Studenten […] scheint vor allem an zwei Grundübeln zu kranken. Es fehlt fast allen die Möglichkeit einer gefahrlosen geistigen Akklimatisation und eine genügende methodische Grundlage der Arbeit.

[…] Die Verhältnisse sind zu andersartig, zu neu, als daß sei einer ständigen Aufsicht entraten[2] können.

Als daher die Deutsch-Türkische Vereinigung im Verlaufe ihrer Bestrebungen, das militärische Bündnis mit der Türkei kulturell zu vertiefen, daranging, jugendliche Türken zur Ausbildung nach Deutschland zu überführen, nahm sie die jungen Türken schon drei, vier Jahre vor dem Beginn ihrer akademischen Studien herüber, als Schüler, die in deutschen Familien allmählich akklimatisiert werden. Unmerklich wird dabei auch die zweite Grundlage für späteres erfolgreiches Studium geschaffen: die methodische Durchbildung[3] und Vorbildung für ein wirklich erfolgreiches akademisches Studium. […]

II.

[1] Anmerkung der Redaktion: Terdschüman I Hakikat (im Original Tercümân-ı Hakîkat) war eine osmansichen Zeitung. Übersetzt heißt der Name „Interpret der Wahrheit".
[2] Anmerkung der Redaktion: Der Begriff „entraten" ist veraltet. Er bedeutet „auf etwas verzichten können" oder „ohne etwas auszukommen".
[3] Anmerkung der Redaktion: „Durchbildung" bedeutet „gründlich, bis ins Einzelne bilden oder formen".

Im August 1916 begann die Deutsch-Türkische Vereinigung mit der Übernahme der ersten Schüler, im Mai 1917 mit der Übernahme der ersten Lehrlinge nach Deutschland. […] Die Vereinigung läßt zurzeit rund 300 türkische Schüler höherer Schulen auf deutschen Oberrealschulen und als Volontäre in Fabrikbetrieben ausbilden […]. Die Schüler sind zurzeit in 90 Städten aller deutschen Gaue[4] untergebracht, von Tilsit bis Konstanz, von Gleiwitz bis Emden. […]

Die Deutsch-Türkische Vereinigung hat ferner im Jahre 1917 rund 350 türkische Knaben, Zöglinge türkischer Waisenhäuser in Konstantinopel und Anatolien, mit Volksschulbildung als gewerbliche Lehrlinge in Deutschland untergebracht, von denen die größere Hälfte bei Handwerksmeistern, der Rest als Bergwerkslehrlinge in den verschiedenen Gruben eingestellt sind. […]

III.

[…] Unter beiden Schülern und Lehrlingen wurde scharfe Auslese gehalten. Knaben, die nicht einschlagen, werden durch ein vielseitiges Überwachungs- und Kontrollsystem herausgelesen und zurückbefördert. So ergab sich ein Resultat, das die Erwartungen weit überstieg.

Von den Schülern werden als gut (nach Leistungen, Fleiß und Betragen) ungefähr 57 %, als gut bis genügend 7 %, als genügend 16 % charakterisiert. Ungünstig beurteilt werden nur 2 %; über den Rest läßt sich ein sicheres Urteil noch nicht abgeben.

Über die Handwerkslehrlinge ist neuerlich eine ähnliche Erhebung angestellt. Danach sind als gut 43 %, als genügend 50 %, als ungenügend 3 % bezeichnet. Der Rest von 4 % ist noch nicht sicher zu beurteilen. Die über die Bergwerkslehrlinge vorliegenden Berichte der Oberbergämter lauten ebenfalls im allgemeinen günstig.

IV.

Von Interesse ist noch die Frage, welche Kreise der Türkei ihre Söhne nach Deutschland entsenden. Dann die zweite, ob die Berufswahl der Söhne den Lebensnotwendigkeiten der Türkei entspricht.

Bei den Lehrlingen, die vom türkischen Staat, vom Unternehmensministerium aus den staatlichen Waisenhäusern nach Deutschland entsandt werden, ist die erste Frage nicht zu beantworten; die zweite ohne weiteres zu bejahen; besser können diese Knaben ihrer eigenen wirtschaftlichen Zukunft und der des türkischen Staates nicht dienen als durch eine gründliche gewerbliche Schulung in Deutschland.

Der Nationalität nach […] sind die Schüler größtenteils Türken; die übrigen Nationalitäten des Osmanischen Reiches, wie die syrischen Araber und Griechen, sind wenig, die Juden mit einem verschwindend kleinen Prozentsatz die Armenier gar nicht vertreten.

[…] Ungefähr 46% der Schüler beabsichtigen Ingenieure und Techniker zu werden, insgesamt 130 junge Leute, von denen wieder rund 50 sich später der Elektrotechnik widmen wollen. Stark vertreten sind weiter die künftigen Maschinen- und Bergingenieure. […] Zu den Schützlingen der Deutsch-Türkischen Vereinigung gehören auch 10 Türkinnen, von denen die

[4] Anmerkung der Redaktion: „Gau“ ist die Bezeichnung für eine Verwaltungseinheit, die sich grob mit „Bezirk“ übersetzen lässt.

Hälfte Ärztin, der Rest Lehrerein, Malterin, Musikerin usw. werden will. Etwa 8 % der Schüler haben sich noch für keinen Beruf entschlossen.

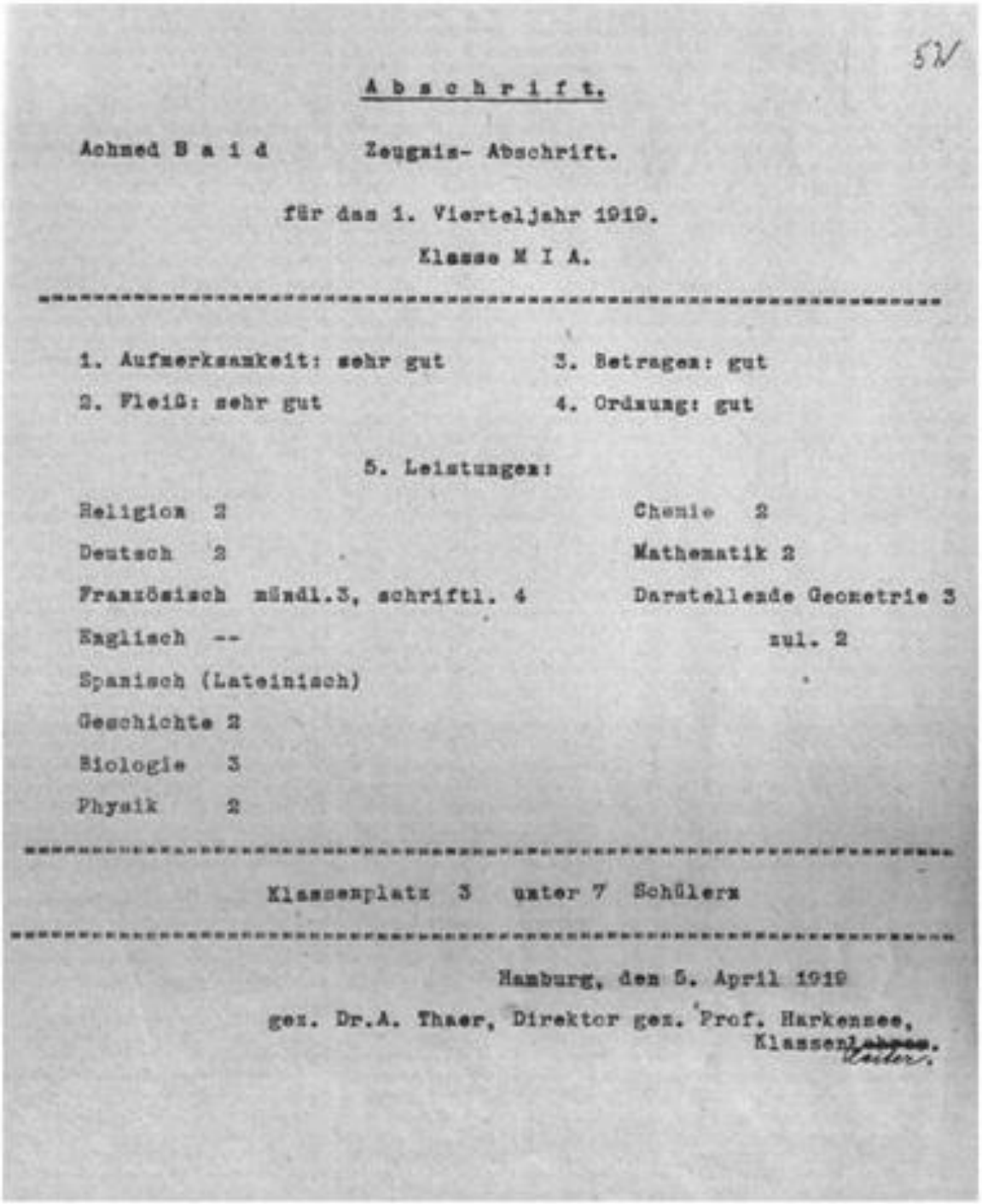
Im ganzen kann man der Türkei zur Berufswahl ihrer Söhne nur Glück wünschen, da die Aufgaben dieser Generation neben den Aufgaben der Staatsverwaltung vorwiegend technischer und wirtschaftlicher Natur sein werden. Für Deutschland aber ist zu hoffen, daß diese Jugend des verbündeten Landes schon in einem knappen Jahrzehnt nach ihrer Rückkehr in die Heimat eine breite und sichere Brücke wirtschaftlicher und geistiger Beziehungen zu ihrer zweiten Heimat, Deutschland, sein wird.

Quelle:

Hans Herman Russack, „Türkische Jugend in Deutschland“, in: *Deutsche Levante-Zeitung* 13, 8 (1918), S. 372-373.

TEXTQUELLE

ZEUGNISABSCHRIFT



5V

A b s c h r i f t.

Achmed S a i d Zeugnis- Abschrift.

für das 1. Vierteljahr 1919.

Klasse M I A.

1. Aufmerksamkeit: sehr gut
2. Fleiß: sehr gut
3. Betragen: gut
4. Ordnung: gut

5. Leistungen:

Religion	2	Chemie	2
Deutsch	2	Mathematik	2
Französisch	mündl.3, schriftl. 4	Darstellende Geometrie	3
Englisch	--	zul.	2
Spanisch (Lateinisch)			
Geschichte	2		
Biologie	3		
Physik	2		

Klassenplatz 3 unter 7 Schülern

Hamburg, den 5. April 1919

gez. Dr.A. Thaer, Direktor gez. Prof. Harkensee, Klassenlehrer.

Quelle:

„Zeugnis des Schüler Achmed Said für das erste Vierteljahr 1919 Staatsarchiv Hamburg“, Signatur: 361-2V/618b Band 2, 52; in: Yavuz Köse. *Osmanen in Hamburg: Eine Beziehungsgeschichte zur Zeit des Ersten Weltkriegs*, Hamburg: Hamburg University Press, 2016, S. 211.

TRANSKRIPT

ZEUGNISABSCHRIFT

A b s c h r i f t

Ahmed SAID Zeugnis- Abschrift.

Für dsa 1. Vierteljahr 1919.

Klasse M I A.

---

1. Aufmerksamkeit. Sehr gut
2. Fleiß: sehr gut
3. Betragen: gut
4. Ordnung: gut

5. Leistungen:

Religion	2		Chemie:	2	
Deutsche	2		Mathematik	2	
Französische	mündli. 3,	schriftl. 4	Darstellende Geografie	3	
Englisch:	--		zul.	2	
Spanisch (Lateinisch)					
Geschichte	2				
Biologie	2				
Physik	2				

Klassenplatz 3 unter 7 Schülern

Hamburg, der 5. April 1919
gez. Dr. A. Thaer, Direktor gez. Prof. Harkensee

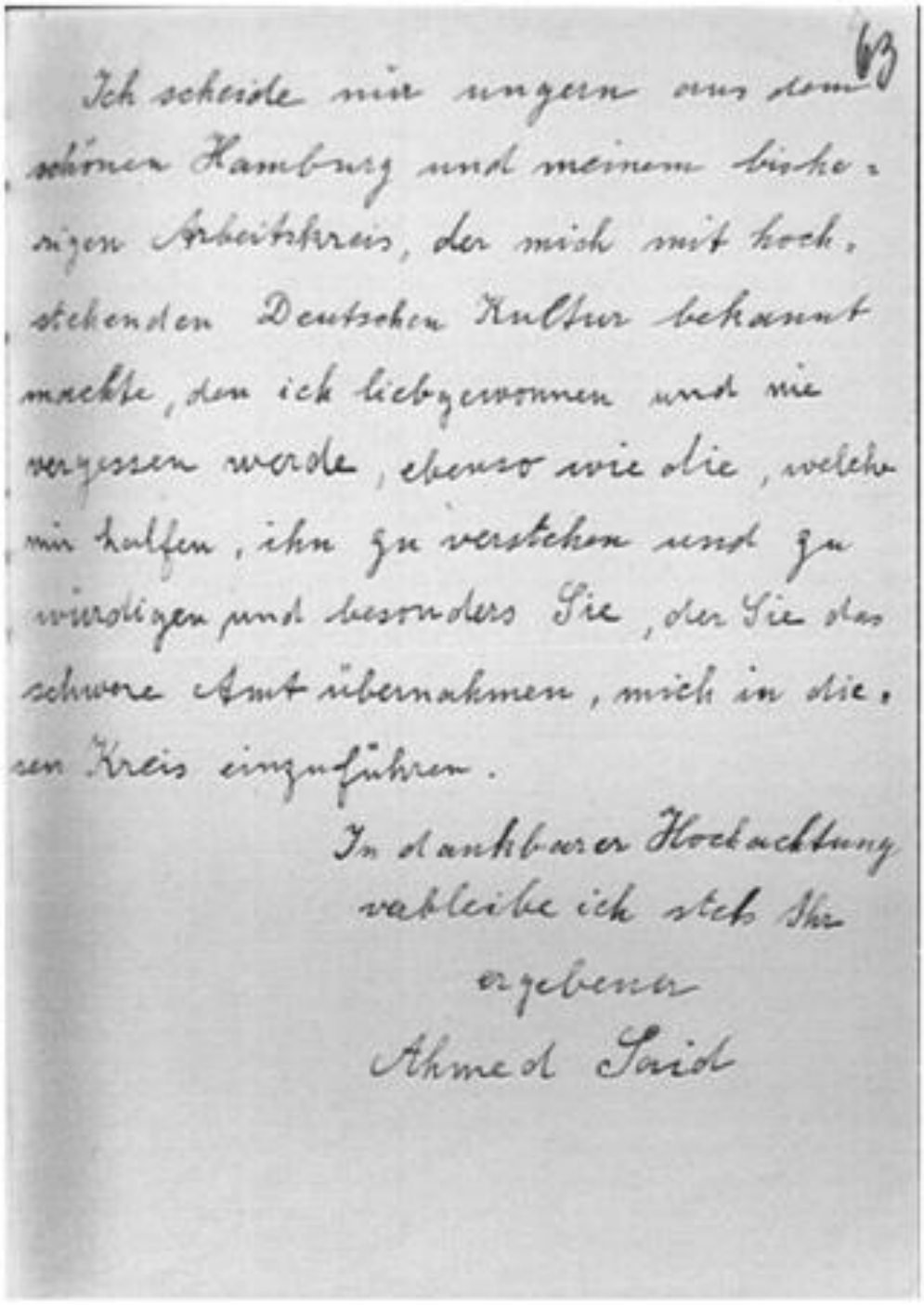
Klassenlehrer

Quelle:

„Zeugnis des Schüler Achmed Said für das erste Vierteljahr 1919 Staatsarchiv Hamburg“, Signatur: 361-2V/618b Band 2, 52; in: Yavuz Köse. *Osmanen in Hamburg: Eine Beziehungsgeschichte zur Zeit des Ersten Weltkriegs*, Hamburg: Hamburg University Press, 2016, S. 211.

TEXTQUELLE

BRIEF EINES TÜRKISCHEN STUDENTEN



Ich scheide nur ungern aus dem
schönen Hamburg und meinem liebe-
ren Arbeitskreis, der mich mit hoch-
stehenden Deutschen Kultur bekannt
machte, den ich liebgewonnen und nie
vergessen werde, ebenso wie die, welche
mir halfen, ihn zu verstehen und zu
würdigen und besonders Sie, der Sie das
schwere Amt übernahmen, mich in die-
sen Kreis einzuführen.

In dankbarer Hochachtung
verbleibe ich stets Ihr
ergebener
Ahmed Said

Quelle:

„Dankesbrief des Schülers Achmed Said an seinen Betreuer, Schulrat Schober Staatsarchiv Hamburg, Signatur: 361-2V/618b Band 2, 62–64, in: Yavuz Köse. *Osmanen in Hamburg: Eine Beziehungsgeschichte zur Zeit des Ersten Weltkriegs*, Hamburg: Hamburg University Press, 2016, S. *212.*

TRANSKRIPT

BRIEF EINES TÜRKISCHEN STUDENTEN

Ich scheide mir ungern aus dem schönen Hamburg und meinem bisherigen Arbeitskreis, der mich mit hochstehender Deutscher Kultur bekannt machte, den ich liebgewonnen und nie vergessen werde, ebenso wie die, welche mir hlfen, ihn zu verstehen und zu würdigen und besonders Sie, der Sie das schwere Amt übernahmen, mich in diesen Kresi einzuführen.

In dankbarer Hochachtung

verbleibe ich stets Ihr

ergebener

Ahmed Said

Quelle:

„Dankesbrief des Schülers Achmed Said an seinen Betreuer, Schulrat Schober Staatsarchiv Hamburg, Signatur: 361-2V/618b Band 2, 62–64, in: Yavuz Köse. *Osmanen in Hamburg: Eine Beziehungsgeschichte zur Zeit des Ersten Weltkriegs*, Hamburg: Hamburg University Press, 2016, S. *212.*

ARBEITSBLATT

EIN PROJEKT DER OSMANISCHEN UND DEUTSCHEN REGIERUNG

Arbeitsauftrag:

1. Untersucht eure Quelle(n) sorgfältig und diskutiert in der Gruppe, welche Informationen über das Projekt, auf das sich die osmanische und die deutsche Regierung geeinigt hatten, ihr daraus gewinnen könnt. Notiert eure Ergebnisse.
2. Seht euch den Zeitpunkt der Veröffentlichung genauer an und macht euch Gedanken darüber, ob euch weltgeschichtliche Ereignisse einfallen, die zu jener Zeit stattfanden.
3. Nachdem ihr die Informationen zusammengetragen habt, überlegt euch…
    a. … welche Art(en) von Quelle(n) ihr untersucht habt und was diese auszeichnet.
    b. … warum/zu welchem Zweck die Quelle(n) veröffentlicht wurde.
    c. … wie gut sich mit dieser/diesen Quelle(n) historische Informationen dokumentieren lassen.
    d. … wie zuverlässig die Quelle(n) ist/sind.

IMPULS

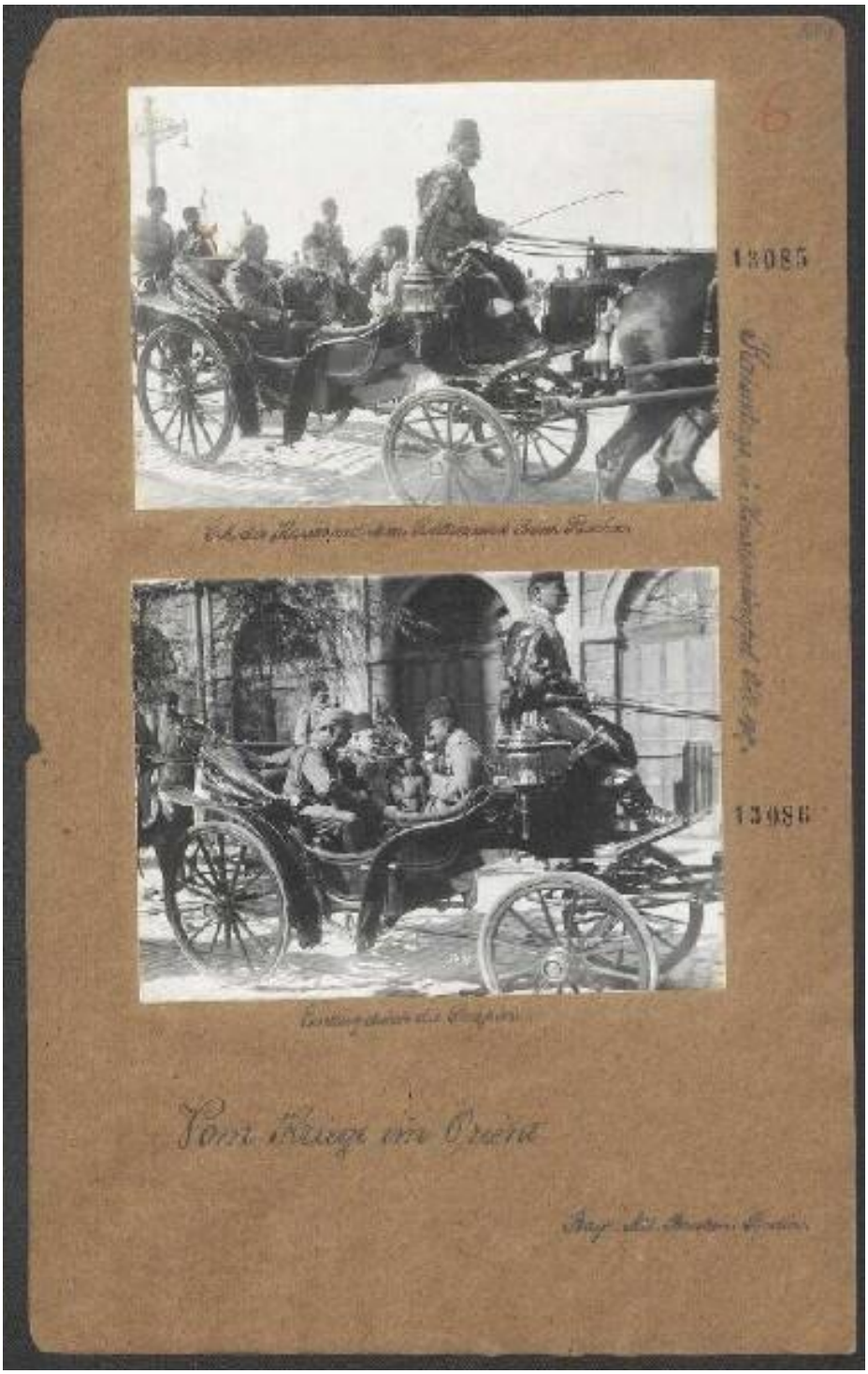
ENVER PASCHA

Enver Pascha in Uniform, Schärpe, Hut mit Orden, Brustbild in Halbprofil

Quelle: Landesarchiv Baden Württemberg, Hauptstaatsarchiv Stuttgart, https://www2.landesarchiv-bw.de/ofs21/bild_zoom/zoom.php?bestand=6592&id=110733&screenbreite=1920&screenhoehe=1152, zuletzt geprüft am 15. Dezember 2025.

IMPULS

DER KAISER MIT DEM SULTAN UND ENVER PASCHA



Quelle: Bayerisches Hauptarchiv, Signatur BayHStA, Staudinger Sammlung 1385 https://dfg-viewer.de/show?id=9&tx_dlf%5Bid%5D=https%3A%2F%2Fwww.gda.bayern.de%2Fmets%2F8f9d9941-0ec8-450a-b69c-655211b320c3&tx_dlf%5Bpage%5D=1, zuletzt geprüft am 15. Dezember 2025.

VIDEO

ENVER PASCHA BESUCHT GENERAL VON WINKLER

In dem Video werden verschiedene Sequenzen alter Filmaufnahmen gezeigt. Die dritte Szene zeigt den „türkischen Kriegsminister, Vizegeneralissimus Enver Pascha“, der „Seine Exzellenz General von Winkler, Führer einer Armee an der mazedonischen Front“ besucht. Das Video ist frei über das filmportal.de zugänglich, das, eigenen Angaben zufolge, die zentrale Internet-Plattform zum deutschen Film ist.

ACHTUNG: Es ist wichtig, die entsprechende Szene vorab einzustellen, da das Video mit einer Szene beginnt, die in ihrem Titel eine rassistische Bezeichnung enthält, die nicht Teil der Unterrichtsstunde sein sollte.

Link zum Video:

https://www.filmportal.de/video/messter-woche-einzelsujets-nr51

Dauer: 2 Min. 39 Sek.

Auszug: Min. 00:53 - 02:33.

Abgesehen von dem Titel enthält das Video weder geschriebene noch gesprochene Sprache.

Quelle:

„Messter-Woche – Einzelsujets (1916)“, 10. November 2014, in: *filmportal.de*, https://www.filmportal.de/video/messter-woche-einzelsujets-nr51, zuletzt geprüft am 15. Dezember 2025.

VIDEO

DER KAISER BEI DEN TÜRKISCHEN ALLIIERTEN (1917)

Das Video zeigt verschiedene Szenen von dem Besuch des Kaisers in der Türkei im Jahr 1917. Es wird auf filmportal.de bereitgestellt, was eigenen Angaben zufolge die zentrale Internetplattform für deutsche Filme ist.

Link zum Video:

https://www.filmportal.de/video/der-kaiser-bei-unseren-tuerkischen-verbuendeten

Dauer: 34 Min. 04 Sek.

Abgesehen von dem Titel enthält das Video weder geschriebene noch gesprochene Sprache.

Quelle:

„Der Kaiser bei unseren türkischen Verbündeten (2017)“, 7. Juni 2013, in: *filmportal.de*, https://www.filmportal.de/video/der-kaiser-bei-unseren-tuerkischen-verbuendeten, zuletzt geprüft am 15. Dezember 2025.

HINTERGRUNDINFORMATION

EINSCHLÄGIGE ENTWICKLUNGEN IM 19. JAHRHUNDERT

Im 19. Jahrhundert fand ein großer Wandel in den Bereichen Transport und Kommunikation statt, der wiederum die Weltwirtschaft veränderte. Die Produktivität der Städte erhöhte sich, die interkontinentalle Kommunikation wurde beschleunigt und die Handelsprofite stiegen an. Hier die größten Linien dieser Entwicklung:	
Kanalbau (1825-1914)	Die Industrielle Revolution löste einen Boom im Kanalbau aus, wodurch tausende Kilometer neue Binnenwasserstraßen entstanden und sich durch diese die globalen Transportwege und -zeiten stark reduzierten. So wurden beispielsweise 1869 der Suez-Kanal eröffnet und der Panamakanal 1914.
Elektrische Telegrafen (1844-1904)	Elektrische Telegrafen ermöglich(t)en es, Botschaften über hunderte von Kilometern zu verschicken. Kabel am Meeresboden revolutionierten die weltweite Kommunikation, so reduzierte die Altlantikverbindung die Sendezeit der Nachrichten zwischen Europa und den USA von Tagen auf Stunden. Bald vernetzten Unterseekabel die ganze Welt.
Massentransport in den Städten (1863-1914)	London war 1863 die erste Stadt mit einer U-Bahn. Die große Zahl an Passagieren, die transportiert werden konnten, inspirierte auch andere Städte nachzuziehen. Die Wirtschaft profitierte von den neuen Transportnetzen, da der Transport von vielen Arbeiter*innen stark erleichtert wurde.
Der Beginn der Überseeschiffahrt (1830-1914)	Seit den frühen 1930er Jahren überquerten Ozeandampfer den Atlantik. Mitte des 20. Jahrhundert erhöhten sich ihre Reichweiten und reduzierten so die Reisezeiten stark. Auch der Handel über weite Strecken wurde so erleichtert und profitabler.
Technologie und Export (1836-1914)	Die neu entwickelten Kühlschiffe und die erweiterung der Bahnstrecken förderten die Entwicklung neuer Exportmärkte. So konnte beispielsweise Rind- oder Schafsfleisch von den großen Farmbetrieben in Amerika, Australien und Neuseeland in die gesamte Welt verschifft werden und auch der Export von Früchten profitierte von der Möglichkeit, diese gekühlt zu verschiffen, enorm.

Quelle:

Die Angaben sind übernommen aus *History of the World Map by Map*, München: Dorling Kindersley, 2023, S. 236-237.

VISUELLE QUELLEN

BERÜHMTE SCHIFFE

Santa María

Ölgemälde von Christoph Kolumbus auf der Santa María im Jahr 1492.

Quelle:

“Christopher Columbus on Santa María in 1492, oil”, in: *Wikipedia*, https://en.wikipedia.org/wiki/Santa_Mar%C3%ADa_(ship)#/media/File:Christopher_Columbus_on_Santa_Maria_in_1492..jpg, zuletzt geprüft am 15. Dezember 2025.

Mayflower

Quelle:

„Copyrighted and Published by A S Burbank, The Mayflower at Sea“, in: *Wikipedia*, https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:Copyrighted_and_Published_by_A_S_Burbank,_The_Mayflower_at_Sea_(NBY_21340).jpg, zuletzt geprüft am 15. Dezember 2025.

Einwander*innen kommen im “gelobten Land“ an

Quelle:

„Emigrants coming to the ‘Land of Promise’”, William Herman Rau, 3. Mai 1902, in: *Library of Congress*, https://tile.loc.gov/storage-services/service/pnp/cph/3a00000/3a09000/3a09900/3a09957v.jpg, zuletzt geprüft am 15. Dezember 2025.

New York – Willkommen im Land der Freiheit

Ein Ozeandampfer passiert die Freiheitsstatue. Szene an Deck.

Quelle:

Frank Leslie's illustrated newspaper, 2. Juli 1887, S. 325, in: *Library of Congress,* https://tile.loc.gov/storage-services/service/pnp/ppmsca/51900/51996v.jpg, zuletzt geprüft am 15. Dezember.

1.340 Vermisste nach dem Sinken der Titanic

New-York Tribune.

NEW-YORK, TUESDAY, APRIL 16, 1912—FOURTEEN PAGES. PRICE ONE CENT

1,340 PERISH AS TITANIC SINKS; ONLY 886, MOSTLY WOMEN AND CHILDREN, RESCUED

CROWD BESIEGES WHITE STAR OFFICE

Line Officials Only Able to Tell Inquirers That but 675 of 2,200 Were Saved.

VINCENT ASTOR SEEKS NEWS

DIAGRAMMATIC MAP SHOWING POSITION OF THE TITANIC WHEN SHE STRUCK THE ICEBERG AND LINERS RUSHING TO HER ASSISTANCE.

Wireless from Olympic's Captain Gives News and Weeping Women Gather at White Star Offices to Learn Fate of Relatives —1,323 Passengers on Ship and Crew of 890.

SURVIVORS EIGHT HOURS IN BOATS

No Word from Virginian or Parisian, Which Vice-President Franklin Hopes Saved Others—Disaster Greatest in History, if Hope Is Unfounded—Captain Believed to Have Gone Down at His Post of Duty.

NAMES OF SURVIVORS ON THE CARPATHIA

Wireless Brings Partial List of First Cabin Passengers Saved from Titanic.

"LOSS 1,800 SOULS," OLYMPIC'S MESSAGE

Belief Here That Estimated Number Is Too Large by 300—Rescuers Find Wreckage.

TITANIC TWO MILES DEEP

$630,000 IN PEARLS ABOARD

Quelle: „1,340 perish as Titanic sincs: Only 886, mostly women and children, rescued“, in: *New York Tribune*, 16. April 1912, Library of the Congress, https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83030214/1912-04-16/ed-1/seq-1/, zuletzt geprüft am 15. Dezember 2025.

TABELLE

BERÜHMTE SCHIFFE

Santa María	Das Schiff auf dem Christoph Kolumbus seine erste Reise in Richtung Amerika im Jahr 1942 antrat. Es ist eines der berühmtesten Schiffe, das mit der europäischen Eroberung der „Neuen Welt“ assoziiert wird.
Mayflower	Das Schiff brachte 1620 Pilgerreisende von Plymouth nach Virginia und legte damit die Grundsteine für die Besiedlung von New England durch Europäer*innen.
HMS Victory	Das Schiff von Admiral Horatio Nelson in der Schlacht von Trafalgar im Jahr 1805, in der es eine wichige Rolle bei der Sicherung der britischen Vormachtstellung auf See gegen die Franzosen und Spanier spielte.
USS Constitution	Ein Dreimaster aus Holz der US Marine, getauft im Jahr 1797. Sie erhielt während des Britisch-Amerikanischen Krieges im Jahr 1812 den Spitznamen „Old Ironsides“ (alte Eisenflanken) für ihre beeindruckende Leistung und Standhaftigkeit in der Schlacht.
RMS Titanic	Dieses britische Passagierschiff versank 1912 auf seiner Jungfernfahrt, nachdem es einen Eisberg gerammt hatte. Die Tragödie führte dazu, dass die maritimen Sicherheitsregularien grundlegend verschärft wurden.
USS Monitor and CSS Virginia (Merrimack)	Diese gepanzerten Kriegsschiffe kämpften in der Schlacht von Hampton Roads während des Amerikanischen Bürgerkriegs im Jahr 1862. Es war der erste Einsatz von gepanzerten Kriegsschiffen in der Geschichte, was die Kriegsführung auf See revolutionierte.
Endeavour	Das Schiff stand unter dem Kommando von Captain James Cook während seiner ersten Reise auf dem Pazifik (1768–1771). Es spielte eine entscheidende Rolle in der Kartierung der Küsten von Neuseeland und der Ostküste Australiens.
Cutty Sark	Der britische Klipper (Frachtsegelschiff) wurde im Jahr 1869 für den chinesischen Teehandel gebaut. Als einer der letzten Tee-Klipper dient er heute als Museumsschiff in Greenwich, London.
HMS Beagle	Das Schiff transportierte Charles Darwin auf seiner berühmten Reise um die Welt von 1831 bis 1836. Darwins Beobachtungen auf der Reise trugen zur Entwicklung seiner Evolutionstheorie durch natürliche Selektion bei.
USS Missouri	Auf dem Vordeck des Kampfschiffes Missouri kapitulierten die politischen und militärischen Vertreter Japans Ende des Zweiten Weltkriegs im Jahr 1945. Heute ist die Missouri ein Musumsschiff in Pearl Harbor, Hawaii.

Quelle: Die Auswahl der Schiffe wurden mit Hilfe des KI-Chatbots ChatGPT getroffen, der auch die Angaben zu ihnen bereitgestellt hat. Letztere wurden von der Redaktion geprüft und in Einzelfällen korrigiert.

TABELLE

KRITERIEN FÜR DIE BEWERTUNG VON HISTORISCHEN EREIGNISSEN UND QUELLEN

Folgende Kriterien dienen der Einschätzung historischer Ereignisse und Quellen, ob diese zuverlässig und relevant sind:

wissenschafts-interne Relevanz	Hierbei geht es darum, inwieweit ein Ereignis oder eine historische Quelle einen Beitrag zur Geschichtswissenschaft leisten kann und die Wissensbasis erweitern kann. Dabei spielt die Anschlussfähigkeit eine Rolle, also die Frage, ob sich das Ereignis oder die Quelle mit der bestehenden Forschung, aktuellen Debatten oder Methoden verbinden lässt und von der Fachcommunity anerkannt wird.
wissenschafts-externe Relevanz	Hierbei geht es darum, ob ein Bezug zu gesellschaftlichen, politischen oder kulturellen Herausforderungen besteht und das Ereignis oder die Quelle für öffentliche Debatten oder die Auseinandersetzung einer Gesellschaft mit ihrem eigenen Selbstverständnis eine Bedeutung hat.
gesellschaftliche und demokratische Funktion	Hierbei geht es darum, ob das Ereignis oder die Quelle einen Beitrag zur Stärkung demokratischer Werte, Freiheit sowie der Menschen- und Bürgerrechte leisten Auch wird eingeschätzt, ob sie der Förderung einer kritischen Orientierung dient, dabei hilft, Zusammenhänge und Bedeu-tungen zu erkennen, und zu einer reflektierten Identitätsbildung beiträgt.
Aktualitäts-bezug	Hierbei geht es darum, ob das Ereignis oder die Quelle für aktuelle Fragestellungen oder gesellschaftliche Interessen relevant ist und sich ein Bezug zu gegenwärtigen Entwicklungen herstellen lässt.

Bei den Kriterien handelt es sich um eine Auswahl der Kriterien, die in folgender Quelle thematisiert werden:

Habbo Koch. „Relevanz der Geschichte“, in: *zeitgeschichte | online*, https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/2522/file/zo_knoch_relevanz_der_geschichte_2022.pdf, zuletzt geprüft am 9. Januar 2026.

HINTERGRUNDINFORMATION

DIE GESCHICHTE EINES SCHIFFES

- Im Jahr 1874 schickte die Harland and Wolff Werft in Belfast, Nordirland, für die White Star Line, Besitzer der berühmten Titanic, ein Schiff mit dem Namen „Germanic“ auf Jungfernfahrt.
- Die „Germanic“ startete im Jahr 1875 auf der Route zwischen Queenstown/Liverpool und New York. Sie beförderte auf seiner Jungfernfahrt insgesamt 1.513 Migrant*innen nach New York City.
- Im Februar 1876 wurde sie mit dem „Blauen Band“ ausgezeichnet, einer Ehrung für das schnellste Passagierschiff auf der Transatlantik-Route. Bei einer durchnittlichen Geschwindigkeit von 15,79 Knoten benötigte das Schiff durchschnittlich 7 Tage, 15 Stunden und 17 Minuten von New York nach Queenstown.
- Zwischen 1875 und 1904 überquerte sie insgesamt 486 Mal den Atlantik zwischen Liverpool und New York.
- Von 1905 bis 1909 wurde sie in „Ottawa“ umbenannt und fuhr auf der Kanada-Route.
- Von 1875 bis 1910 transportierte sie Hunderttausende Migrant*innen in die USA, die Neue Welt.
- Im Jahr 1910 kaufte die osmanische Regierung das Schiff und benannte es in „Gülcemal“ um.
- Der osmanische Sultan Mehmed V. nutzte sie auf seinen Reisen in die Balkanregion im Jahr 1911, vor Ausbruch der Balkan- oder Jugoslawienkriege.
- Während der Balkankriege beförderte die Gülcemal osmanische Soldaten aus der Schwarzmeerregion nach Istanbul, die von dort aus in die Kriegsgebiete geschickt wurden. Nach den Kriegen brachte sie die Soldaten von Istanbul aus in ihre Heimatregionen am Schwarzen Meer.
- Im Jahr 1914 reisten rumänische Student*innen auf dem Schiff.
- Während des Ersten Weltkriegs wurde das Schiff unter anderem für den Transport von Soldaten nach Gallipoli verwendet.
- o Nach dem Waffenstillstand wurde sie dafür eingesetzt, russische Kriegsgefangene von Istanbul nach Sewastopol zu bringen, auch diejenigen, die in Deutschland gefangengehalten wurden. Sie transportierte außerdem deutsche und österreichische Kriegsgefangene aus Griechenland und Ägypten nach Hamburg und Wilhelmshaven.

- Auf der Rückfahrt aus Hamburg brachte sie im Jahr 1919 Osmanen nach Istanbul, darunter auch Jugendliche, die 1917 nach Deutschland geschickt worden waren, um dort als Lehrlinge oder gemeinsam mit russischen Kriegsgefangenen in Minen zu arbeiten.
- Von 1920 bis 1921 brachte sie Auswander*innen über den Atlantik in die USA.
- Im Rahmen des Bevölkerungsaustausches transportierte sie nach dem türkischen Unabhängigkeitskrieg in den Jahren 1923 und 1924 Muslim*innen zwischen Griechenland und der Türkei.
- Anschließend wurde sie für den Postverkehr aus Istanbul in der Schwarzmeerregion eingesetzt.
- Der Gründer und erste Präsident der Türkischen Republik, Mustafa Kemal Atatürk nutzte sie in den Jahren von 1926 bis 1934 für verschiedene Reisen.
- 1937 stellte sie ihre aktiven Schifffahrtsdienste ein.
- 1949 dient sie im Hafen liegend als Lagerschiff.

ABBILDUNGEN

EIN SCHIFF, VERSCHIEDENE NAMEN UND FLAGGEN

GERMANIC

Quelle:

„SS Germanic", in: *Library of Congress,* http://loc.gov/pictures/resource/det.4a15895/, zuletzt geprüft am 9. Dezember 2024.

GÜLCEMAL

Quelle:

„A Passenger Stream Ship, Gülcemal“, Salt Research, 16. Juli 2014, in: *flickr,* https://www.flickr.com/photos/saltonline/14667010374/, zuletzt geprüft am 9. Dezember 2024.

TEXTQUELLE

DER GRIECHISCH-TÜRKISCHE BEVÖLKERUNGSAUSTAUSCH

Die folgenden Auszüge stammen aus einer Konvention zum Austausch griechischer und türkischer Bevölkerung, die am 30. Januar 1923 in der schweizerischen Stadt Lausanne von Vertretungen der türkischen und griechischen Regierung unterzeichnet wurde:

„Artikel 1

Vom 1. Mai 1923 an soll ein verpflichtender Bevölkerungsaustausch von türkischen Staatsbürgern, die der griechisch-orthodoxen Religion anhängen und sich auf türkischem Territorium niedergelassen haben und griechischen Staatsbürgern, die dem Islam anhängen und sich auf griechischem Territorium niedergelassen haben.

Diese Personen sollen jeweils nicht ohne die Erlaubnis der türkischen oder griechischen Regierung in die Türkei oder nach Griechenland zurückkehren, um dort zu leben.

Artikel 2

Die folgenden Personen sollen von dem in Artikel 1 dargestellten Austausch ausgenommen werden:

a) Die griechischen Bewohner von Konstantinopel.
b) Die muslimischen Bewohner von Thrakien.

Alle Griechen, die sich vor dem 30. Oktober 1918 in den Gebieten unter der Präfektur der Stadt von Konstantinopel, gemäß der Gesetzgebung von 1912, niedergelassen haben, gelten als griechische Bewohner von Konstantinopel.

Muslime, die sich in der Region östlich der 1918 im Vertrag von Bucharest festgelegten Grenze niedergelassen haben sollen als muslimische Bewohner von Thrakien angesehen werden.

Artikel 3

Die Griechen und Muslime, die bereits die Gebiete griechischer und türkischer Bewohner, die untereinander ausgetauscht werden sollen, verlassen haben, auch seit dem 18. Oktober 1912, sollen als von dem in Artikel 1 beschriebenen Austausch betroffen angesehen werden.

[…]

Artikel 7

Die Migranten verlieren die Staatsangehörigkeit des Landes, das sie verlassen und erhalten die Staatsbürgerschaft des Ziellandes direkt bei Ankunft in dem Gebiet von letzterem.

[…]

Es bleibt den Migranten überlassen, jeglichen beweglichen Besitz mitzunehmen oder dessen Transport zu organisieren, ohne für die Zahlung jeglichen Exportzolls oder anderer Steuern aufkommen zu müssen.

Artikel 9

Unbeweglicher Besitz, ob auf dem Land oder in der Stadt, der Besitz der Migranten oder Gemeinschaften, die in Artikel 8 genannt werden und die beweglichen Güter, die von diesen Migranten zurückgelassen werden, sollen liquidiert werden […].“

Quelle:

Bei den Auszügen aus dem Vertrag handelt es sich um deutsche Übersetzungen des englischen Textes, der auf folgender Internetseite veröffentlicht ist: „Lausanne Peace Treaty VI“, Republic of Türkiye, Ministry of Foreign Affairs, https://www.mfa.gov.tr/lausanne-peace-treaty-vi_-convention-concerning-the-exchange-of-greek-and-turkish-populations-signed-at-lausanne_.en.mfa, zuletzt geprüft am 15. Januar 2026.

VIDEO

DER VERTRAG VON LAUSANNE

Das Video “Treaty of Lausanne Explained” verschafft einen kurzen Überblick über Hintergründe und Folgen des Vertrags von Lausanne. Es kann die S*S dabei unterstützen, den Vertrag und die damit zusammenhängenden geschichtlichen Ereignisse zu kontextualisieren.

Link zum Video:
https://www.youtube.com/watch?v=x2qy3J6w778

Dauer: 2 Min. 26 Sek.

Das Video ist auf Englisch und eignet sich daher für Klassen, in denen die S*S gute bis sehr gute Englischkenntnisse (in Bezug auf das Hörverstehen) haben. Automatisch erzeugte Untertitel lassen sich einstellen und automatisch ins Deutsche übersetzen. Die Qualität ist gut, allerdings sollte die Lehrkraft darauf hinweisen, dass der Name des Ortes „Lausanne“ in den Untertiteln nicht richtig wiedergegeben wird.

Quelle:

„Treaty of Lausanne explained: How It Redefined Turkey and the Middle East“, in: *YouTube*, 26. August 2024, https://www.youtube.com/watch?v=x2qy3J6w778, zuletzt geprüft am 16. Januar 2026.

VIDEO

DER BEVÖLKERUNGSAUSTAUSCH

Bei dem Video handelt es sich um einen Dokumentarfilm, der zum hundertsten Jahrestag des Bevölkerungsaustausches zwischen der Türkei und Griechenland zum Gedenken daran produziert wurde. Das Ereignis hinterließ auf beiden Seiten tiefe Spuren.

Link zum Video:
https://www.youtube.com/watch?v=LBBV1k5CMck

Dauer: 20 Min. 37 Sek.

Ausschnitt: 00:00-1:50 min.

Das Video ist auf Türkisch, allerdings ist es nicht erforderlich, dass die S*S verstehen, was gesagt wird. Untertitel lassen sich zwar einstellen, werden aber nicht angezeigt. Die S*S haben den Auftrag, den Eindruck, den der angegebene Ausschnitt von den Erfahrungen des Bevölkerungsaustausches vermittelt, zu beobachten und zu beschreiben Daher sind die Inhalte der Aussagen der Zeitzeugin nicht entscheidend.

Quelle:

„Mübadele 100 Yıllık Hasret", Konak Belediyesi, in: *YouTube*, 2. Februar 2023, https://www.youtube.com/watch?v=LBBV1k5CMck, zuletzt geprüft am 16. Januar 2026.

ARBEITSBLATT

GÜLCEMAL‘DE

Arbeitsauftrag:

Hört euch folgendes Lied an und lest den unten angeführten Kommentar dazu. Ihr müsst das Lied nicht vollständig hören, sondern könnt auch einfach nur einen Ausschnitt auswählen oder den Rest im Hintergrund weiterlaufen lassen. Charakterisiert es als historische Quelle:

1. Beschreibt euren ersten Eindruck, wenn ihr das Lied hört.
2. Arbeitet heraus, ob dieses Lied und Musikstücke generell als historische Quellen angesehen werden können?
    a. Was können Menschen von Liedern im Allgemeinen und diesem im Speziellen lernen?
    b. Welche Perspektive reflektiert dieses Lied?
3. Das Lied heißt „Gülcemal’de“. Diskutiert, welche Atmosphäre der Musiker ausdrücken will.

Link zum Video:
https://www.youtube.com/watch?v=P1Kk7m0VIYo

Dauer: 4 Min. 1 Sek.

Kommentar von Salih Korkut Peker (der Musiker):

1924 Kreta … Die Flüchtlinge von Lausanne kamen an Bord von massiven Schiffen und – nachdem sie das Land, in dem sie für Generationen gelebt hatten, verlassen hatten – brachen auf zu einem neuen Leben in einer „Heimat“, die sie zuvor nie gesehen hatten.

Eines dieser Schiffe war die Gülcemal … Das massive Schiff, das bereits verschiedene Kontinente gesehen und Kriege erlebt hatte, transportierte nun eine Welt von Menschen, eine Welt von Träumen, eine Welt von Sorgen.

Das Schiff schaukelt, die Seekrankheit, die Angst hält dich wach, Hoffnung ist hinter den Worten „Land in Sicht“ verborgen. Die Reise der Migrant*innen hat ein Ende und nun beginnt die Reise in ein neues Leben. Lass „Gülcemal“ ein Gruß von Herzen an die Heimat jener sein, die vertrieben wurden …

Quelle: “Gülcemal’de”, Salih Korkut Peker, in: *YouTube*, 29 October 2020, https://www.youtube.com/watch?v=P1Kk7m0VIYo, last access 13 August 2025.

Der Kommentar stammt von dieser YouTube-Seite und wurde von der Redaktion ins Deutsche übersetzt.

ARBEITSBLATT

BEVÖLKERUNGSAUSTAUSCH

Arbeitsauftrag:

Seht euch den angegebenen Auszug aus dem Video an, bearbeitet Aufgabe 1 und lest anschließend das Transkript (auf Türkisch, Material 31) oder dessen deutsche Übersetzung (Material 32) und bearbeitet Aufgaben 2 und 3.

1. Tragt eure ersten Eindrücke zusammen.
2. Charakterisiert den Videoauszug als Quelle für die Sozialgeschichte und notiert eure Überlegungen.
    a. Welche Arten von Quellen sind in dem Videoauszug zu finden?
    b. Welche Stärken haben diese Quellen jeweils? Welche Aspekte tragen sie zusätzlich zu dem, was ihr bereits über den Bevölkerungsaustausch gelernt habt, bei?
    c. Welche Schwächen haben die Quellen?
3. Beschreibt die Rolle des Schiffes in dem Videoauszug.

Link zu dem Auszug aus dem Video:
https://www.youtubetrimmer.com/view/?v=LBBV1k5CMck&start=319&end=465&loop=0

Dauer des Videos: 20 Min. 37 Sek.

Auszug: Min. 05:19 - 07:44

Quelle:

„Mübadele 100 Yıllık Hasret“, Konak Belediyesi, in: *YouTube*, 2. Februar 2023, https://www.youtube.com/watch?v=LBBV1k5CMck, zuletzt geprüft am 16. Januar 2026.

Der Auszug wurde mit Hilfe des Werkzeugs YouTube Trimmer geschnitten und ist unter folgendem Link zu erreichen: https://www.youtubetrimmer.com/view/?v=LBBV1k5CMck&start=319&end=465&loop=0.

TRANSKRIPT

BEVÖLKERUNGSAUSTAUSCH

Dies ist das Trankript des Auszugs aus dem Video „Mübadele 100 Yıllık Hasret“ über den Bevölkerungsaustausch, der im Vertrag von Lausanne vereinbart wurde:

Fahrettin Varol (Esrefpaşa Giritliler Derneği Başkan Yardımcısı)

-1923, 30 Ocak´ta imzalanan Lozan Antlaşması, Mübadele Antlaşması ile buradaki Ortodoks Rumlar Girit´e gönderiliyor, ve adalara; oradaki Giritli Müslümanlar da, Osmanlılar da buraya gönderiliyor. Geldiklerinde çok acı çekmişler, Türkçe bilmiyorlar. Öyle bir şey ki, kadın, ocakta yemeği var; Yunan jandarması gidiyor, askeri: ´Hadi Türkiye´ye gidiyorsunuz!´ Kadın, ocağın altını söndürüyor ve yemeğini ocakta bırakıyor. Kapılarını kitliyorlar, bir daha gideceklermiş gibi, anahtarlarını ceplerine sokuyorlar, günlerce limanda bekliyorlar, Gülcemal vapurunu.

Hasan Çetinyol (Ailesi Girit Mübadili)

-Yani annemin babası gibi, çoğu, şeyini Girit´te bırakmış; geri döneceğim demiş, annemin babası, ben geri döneceğim demiş, satmamış, etmemiş, öyle bırakmış, gelmiş. Babamın babası bir kısmını vermiş, bir kısmını vermemiş, verememiş, daha doğrusu aceleye gelmiş. Çünkü, o gün Gülcemal vapuru gelecek diye demişler bugün gelecek gitmeyin bir tarafa falan filan. O da hayvanları otlatmaya getirirmiş babam, geri getirmiş. Gitmişler, üç beş gün mü ne, deniz kenarında Gülcemal vapurunu beklemişler.

Fahrettin Varol (Esrefpaşa Giritliler Derneği Başkan Yardımcısı)

-Soğukta ölenler oluyor, oraya çabucak defnediyorlar. Sonra Gülcemal´le Türkiye gelirlerken annesi ölüyor, eliyle annesini denize atıyor; çocuğu ölüyor, elin(y)le çocuğunu denize atıyor. Ve aileler parça parça, kimini Mersin´de kimini Tarsus´ta kimini Adana´ya gidiyor, kimi İzmir´e geliyor, kimisi Mudanya´ya gidiyor. Bütün aileler dağılmış. O zamanlar telefon yok, iletişim yok…

Quelle:

„Mübadele 100 Yıllık Hasret“, Konak Belediyesi, in: *YouTube*, 2. Februar 2023, https://www.youtube.com/watch?v=LBBV1k5CMck, zuletzt geprüft am 16. Januar 2026.

ÜBERSETZUNG

BEVÖLKERUNGSAUSTAUSCH

Dies ist die deutsche Übersetzung des Trankripts eines Auszugs aus dem Video „Mübadele 100 Yıllık Hasret“ über den Bevölkerungsaustausch, der im Vertrag von Lausanne vereinbart wurde:

Fahrettin Varol (Vizepräsident von Eşrefpaşa, der Verband der Kreter*innen)

Mit der Unterzeichnung des Vertrags von Lausanne am 30. Januar 1932, der Übereinkunft über den Bevölkerungsaustausch, werden die Griech*innen von hier nach Kreta und auf andere Inseln geschickt; und die kretischen Muslim*innen, die Osman*innen, werden von dort hierher verschickt. Wenn sie ankommen leiden sie sehr, sie können kein Türkisch sprechen. Es geht so weit, dass wenn eine Frau eine Mahlzeit auf dem Herd kocht, der griechischen Gendarm kommt, der Soldat: „Mach schon, du gehst in die Türkei!“ Die Frau löscht das Feuer unter dem Herd und lässt das Essen darauf stehen. Sie verschließen ihre Türken, stecken die Schlüssel in die Taschen als würden sie wiederkehren, sie warten tagelang im Hafen auf das Schiff Gülcemal.

Hasan Çetinyol (Nachkomme einer Familie von kretischen Vertriebenen)

Ich meine, wie der Vater meiner Mutter ließen die meisten ihr Hab und Gut in Kreta; sie sagten „Ich werde wiederkommen,“ der Vater meiner Mutter sagte „Ich werde wiederkommen,“ er verkaufte gar nichts, tat nichts, sondern hinterließ alles so wie es war und kam. Der Vater meines Vaters gab einiges weg, aber den Rest nicht, er konnte es nicht weggeben, genauer gesagt, er zögerte die Entscheidung bis zur letzten Minute hinaus. An jenem Tag sagten sie, dass das Schiff Gülcemal kommen werde, sie sagten, es wird heute kommen, geh‘ nirgends hin und tue nichts. Mein Vater hätte eigentlich die Tiere zum Weiden gebracht, aber er brachte sie zurück. Sie gingen und warteten an der Küste drei oder fünf Tage lang auf das Schiff Gülcemal.

Fahrettin Varol (Vizepräsident von Eşrefpaşa, der Verband der Kreter*innen)

Einige starben in der Kälte, sie beerdigten sie schnell. Wenn auf der Reise in die Türkei die Mutter von jemandem starb, dann warf man seine Mutter mit den eigenen Händen ins Meer; wenn ein Kind starb, dann war man sein Kind mit den eigenen Händen ins Meer. Familien wurden auseinandergerissen, einige kamen nach Mersin, andere nach Tarsus, andere nach Adana, einige nach Izmir, einige nach Mudanya. Alle Familien waren zerstreut. Damals gab es keine Telefone, keine Kommunikation…

Quelle:

„Mübadele 100 Yıllık Hasret“, Konak Belediyesi, in: *YouTube*, 2. Februar 2023, https://www.youtube.com/watch?v=LBBV1k5CMck, zuletzt geprüft am 16. Januar 2026.

ARBEITSBLATT

UNFASSBAR

Arbeitsauftrag:

Lies den Zeitschriftenartikel von Aytek Soner Alpan entweder auf Türkisch (Material 34) oder in deutscher Übersetzung (Material 35) und bearbeitet folgende Aufgaben:

1. Halte deine ersten Eindrücke fest und teile sie mit deiner Arbeitsgruppe.
2. Charakterisiert den Artikel als sozialgeschichtliche Quelle und notiert eure Überlegungen.

ZEITSCHRIFTENARTIKEL

UNFASSBAR

Dies ist ein Auszug aus dem Artikel „Böyle Bir Şey İnsanın Aklına Nasıl Gelir, Anlamıyorum“, der von Aytek Soner Alpan geschrieben und in der Zeitschrift *Toplumsal Tarih* veröffentlicht wurde:

„Bahse konu sözlü tarih tanıklıklarını toplayan ve onlara ev sahipliği yapan Atina'daki Küçük Asya Araştırmaları Merkezi'nin bizzat bu tanıklıkları toplayan ekibinde yer almış bir etnografı olan Hristos Samuilidis, muhtemelen sayısız kez şahitlik ettiği bu sahneye, kaleme almış olduğu Karamanites- Kapadokya'nın Son Elenleri başlıklı romanında yerverir. Samouilidis, Elia Kazan'ın da memleketi olan Kayseri Kermira'ya (Germir) mübadele haberinin gelişini şöyle anlatır:

- Lozan'da antlaşma imzalandı ve nüfus mübadelesine karar verildi.

- Nüfus mübadelesi!

Bu iki sözcük ağızdan ağıza dolandı.

- Bu da ne ola ki?

- Nüfusların mübadelesi mi, ne diyorlar yahu?

- "Nüfus mübadelesi" ne manaya geliyor? dedi Kâhya sinirli şekilde ve metni bir kere daha okudu: "Tüm Hristiyanlar olarak bizlerin Türkiye'yi terk edeceğimizi ve Yunanistan'a gideceğimizi söyleyen bir belge paylaşıldı. Yunanistan'da oturan Müslümanların tamamı da oradan buraya gelecektir."

- Fakat biz neyiz? Bizi koyunmuşuz gibi mübadele mi edecekler?, diye bağırdı Dimitris öfkesiyle, sadece hayvanlar trampa edilir pazar yerlerinde celepler tarafından.

[...] Türkler de merakla bu konuya dair konuşmaya başladılar. [...] Muhtar, Dimitris'in yamacına gelip şöyle dedi:

- Böyle bir şey insanın aklına nasıl gelir, anlayamıyorum! (abç)

Mübadele edilme fikri ya da mübadele ediliyor olma hali karşısında şaşkınlık ve öfke barındıran benzer hikayelere Türk cenahında bulunan sınırlı sayıdaki tanıklıkta ve edebî eserde de rastlarız.“

Quelle: Aytek Soner Alpan. „Böyle Bir Şey İnsanın Aklına Nasıl Gelir, Anlamıyorum“, in: *Toplumsal Tarih*, 349 (Januar 2023), S. 2-9, hier S. 2.

ÜBERSETZUNG

UNFASSBAR

Dies ist ein Auszug aus dem Artikel „Böyle Bir Şey İnsanın Aklına Nasıl Gelir, Anlamıyorum“, der von Aytek Soner Alpan geschrieben und in der Zeitschrift *Toplumsal Tarih* veröffentlicht wurde:

„Christos Samuilidis, ein Ehtnolograph, der als Teil eines Teams für das Center for Asia Minor Studies in Athen Oral History[5] Zeugnisse sammelte, beschrieb in seiner Monographie mit dem Titel „Karamanites – Kapadokya'nın Son Elenleri“ [Karamnites – Die letzten Griechen von Kappadokien] folgende Szene, die er wahrscheinlich unzählige Male gehört hatte: Samuilidis beschreibt die wie die Neuigkeit über den Bevölkerungsaustausch describes the arrival of the news of the population exchange to Kermira (Germir) in der Nähe der Stadt Kayseri, die auch die Heimat von Elia Kazan war:

- Es wurde ein Abkommen in Lausanne unterzeichnet und damit war Entscheidung über den Austausch der Bevölkerung besiegelt.
- Ein Bevölkerungsaustausch!

Folgende Fragen wanderten von Mund zu Mund:

- Was sollte das sein?
- Ein Bevölkerungsaustausch!? Was sagen sie da?
- ‚Was soll Bevölkerungsaustausch bedeuten?' sagte der Verwaltungsangestellte ärgerlich und las den Text noch einmal durch: ‚Es wurde ein Dokument zirkuliert, in dem es hieß, dass Christen die Türkei verlassen und nach Griechenland gehen sollten. Alle Muslime, die in Griechenland leben, werden von dort aus hierher kommen.'
- ‚Aber was sind wir eigentlich? Werden sie uns wie Schafe austauschen?' schrie Dimitris in seinem Ärger, nur Tiere werden auf dem Marktplatz von Viehhändlern getauscht.

[…] Die Türken begannen die Angelegenheit neugierig zu diskutieren. […] Der Dorfvorsteher kam zu Dimitris und sagte:

- ‚Ich kann nicht verstehen, wie jemand überhaupt so etwas denken kann!“

Ähnliche Geschichte, die von Verwirrung und Wut über die Idee ausgetauscht zu werden oder den Zustand ausgetauscht zu werden können auch in der nur in begrenztem Umfang vorhandenen Zeugnissen und Werken über die türkische Seite gefunden werden. ”

Quelle:

Aytek Soner Alpan. „Böyle Bir Şey İnsanın Aklına Nasıl Gelir, Anlamıyorum“, in: *Toplumsal Tarih*, 349 (Januar 2023), S. 2-9, hier S. 2. (Übersetzt durch die Redaktion, mit kleineren didaktischen Anpassungen zur besseren Verständlich- und Lesbarkeit)

[5] Anmerkung der Redaktion: Oral History ist eine Methode der Geschichtswissenschaft, bei der Erzählungen von Zeitzeug*innen möglichst authentisch, unter so wenig Einwirkung der Historiker*innen wie möglich aufgezeichnet werden.