

ECKERT

DAS BULLETIN

11

Themenschwerpunkt
»Konflikte nach dem Konflikt«



SOMMER 2012



Editorial

»Forschungsinfrastrukturen« und »Wissenstransfer« sind Schlüsselworte in aktuellen wissenschaftspolitischen Debatten – auch in der Leibniz-Gemeinschaft. Dem Georg-Eckert-Institut mit seinem integrativen Konzept anwendungsorientierter Forschung kommt dies entgegen: Forschung betreiben – Forschung fördern – Forschung vermitteln – dies sind gleichermaßen wichtige Komponenten unserer Arbeit. Dafür, dass uns Nachhaltigkeit und Verlässlichkeit in den Angeboten ebenso wichtig sind wie das Beschreiten neuer Wege, stehen zahlreiche Aktivitäten des GEI in den vergangenen Monaten.

Mit seinem im März während der Leipziger Buchmesse zum ersten Mal verliehenen Preis »Schulbuch des Jahres« will das GEI zur Entwicklung innovativer Schulbücher beitragen und gesellschaftliche Debatten über zeitgemäße Bildungsmedien anregen (s. Beitrag von Regina Peper).

Die Bibliothek als zentrale, auch von der DFG geförderte Forschungsinfrastruktureinrichtung des GEI hat seit Februar 2012 eine wissenschaftliche Leiterin. Dies ist allerdings nicht die einzige Neuerung; auch die technische Ausstattung und das Sammlungskonzept haben wir erheblich weiterentwickeln können: So hat die Bibliothek jüngst damit begonnen, ihre Bestände um das Sammelgebiet »Religion und Werteerziehung« zu erweitern. Seit Jahresende 2011 hat sie bereits 1300 Schulbücher und Lehrpläne der Fächer Religion, Philosophie und Ethik aus Deutschland und 15 weiteren europäischen Ländern erworben, ein Konzept zum Bestandsaufbau in diesem Bereich erstellt und eine Analyse zum Status von Religionsunterricht in unterschiedlichen Schulsystemen erarbeitet (s. Bericht von Esther Chen). Damit ist die Quellenbasis für ein Forschungsgebiet geschaffen, dem sich das Institut künftig mit systematischem und historischem Ansatz widmen will: Religion in Bildungsmedien und Bildungsmedien im Kontext unterschiedlicher Religionen. Die hier geplanten Forschungsvorhaben knüpfen an wichtige Forschungs- und Transferprojekte des GEI aus den letzten Jahren an, nähern sich dem Thema nun aber in einer erweiterten Perspektive, die uns auf ein sehr innovatives und dynamisches Forschungsfeld führen wird.

Tradition und Innovation haben sich an unserem Institut nie ausgeschlossen, sondern gegenseitig ergänzt und bereichert. Mit dem Jubiläum zum 40jährigen Bestehen der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission, das wir am 24. Mai mit einem Festakt gefeiert haben, hat eine über Jahrzehnte gewachsene Zusammenarbeit eine angemessene Würdigung erfahren – als Raum des transnationalen wissenschaftlichen Austauschs, aber auch als Motor geschichtspolitischer Abrüstung und Versöhnung in den beiden Gesellschaften (s. Beitrag von Thomas Strobel und Georg Stöber). Doch auch hier geht es weiter: Dem gemeinsamen Deutsch-Polnischen Geschichtsschulbuch, einem zentralen Projekt der Kommission, steht nichts mehr im Wege. Die Finanzierung ist gesichert, Verlage sind auf beiden Seiten gefunden. Der erste Band soll 2015 erscheinen, und das Georg-Eckert-Institut wird dafür die wissenschaftliche Koordination übernehmen. Wir freuen uns auf diese Herausforderung.

Ich wünsche Ihnen einen guten Sommer und grüße Sie im Namen aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter herzlich aus Braunschweig,

Ihre Simone Lässig

Impressum

Redaktion: Verena Radkau

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung,
Celler Straße 3, D-38114 Braunschweig, Tel.: ++ 49(0)531 590 99-56,
Fax ++ 49(0)531 590 99 99, radkau@gei.de, www.gei.de

Gestaltung und Layout: Burghardt & Tank GbR, Prinzenweg 9,
38100 Braunschweig, Tel.: ++ 49(0)531 209 47 99, info@but-design.de

Herstellung: roco druck GmbH, Neuer Weg 48, 38302 Wolfenbüttel,
++ 49 (0)5331 97 01-0, info@rocodruck.de

ISSN: 1865-7907

Inhalt

- 1 Editorial
Simone Lässig
- 4 Gastbeitrag »Festvortrag«
Judith Schalansky

Aus Wissenschaft und Forschung 9

Themenschwerpunkt »Konflikte nach dem Konflikt«

- 9 Einleitung
Georg Stöber
- 11 Vom internationalen zum historiographischen Konflikt. Der Erste Weltkrieg in der deutsch-französischen Schulbuchkommission
Romain Faure
- 15 Guerres de mémoire als postkolonialer Konflikt in Frankreich
Marcus Otto
- 18 Brüche auf dem Erinnerungsweg
Henning Hues
- 21 Angst und Gedächtnis
Natalija Bašić
- 24 Birgt Sprache in südosteuropäischen Schulbüchern heute Besonderes?
Gerd-Dieter Nebring
- 28 Konflikt, Geschichtsunterricht und didaktische Innovationen
Georg Stöber

Nachwuchsförderung am Georg-Eckert Institut 32

- 32 Frühling ist der neue Winter
Lars Müller/Lucas Garske
- 33 Unvollkommenheit erlaubt
Lucas Garske

Berichte 35

- 35 40 Jahre Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission
Thomas Strobel/Georg Stöber
- 38 Die deutsch-israelische Schulbuchkommission
Ann Katrin Düben/Dirk Sadowski
- 39 Ausgezeichnet: das »Schulbuch des Jahres«
Regina Peper
- 40 Über die Schwierigkeiten sich an die neuere Geschichte zu erinnern
Mara Puškarević

Zur Diskussion 42

- 42 Gender im Schulbuch
Sabine Lucia Müller

Personalia 46

- 46 Institutsmitarbeiter
- 49 Wissenschaftliche und studentische Hilfskräfte
- 50 Praktikanten
- 51 Erinnerungen an Karl-Ernst Jeismann
- 55 Lehrveranstaltungen
- 56 Die Stipendiaten stellen (sich) vor

Aus der Bibliothek 71

- 71 »Nun sag, wie hast du's mit der Religion...?«
Esther Chen
- 73 Alles hat seine Zeit – Hanna-Luise Lass verabschiedet sich
Brigitte Depner

Das GEI im Dialog 74

Neuerscheinungen 77

Veranstaltungen 79

AUS WISSEN- SCHAFT UND FORSCHUNG

THEMEN- SCHWERPUNKT »KONFLIKTE NACH DEM KONFLIKT«

Einleitung

Georg Stöber

Konflikte nach dem Konflikt? Der Titel dieses Themenschwerpunkts verlangt eine Erläuterung. Im Singular bezieht sich »Konflikt« hier auf (jeweils spezifische) gewaltsam ausgeprägte Konflikte – Kriege und Bürgerkriege, aber auch solche Auseinandersetzungen, die nicht die Schwelle zum Krieg überschreiten. Wird die Gewalt gestoppt, der Konflikt gar einer Lösung nähergebracht, beginnt ein Prozess des zivilen Wiederaufbaus. Eine solche »Nach-Konflikt«-Ära, die besser als »Nach-Gewalt«-Zeit bezeichnet wäre, ist selbst nicht konfliktfrei. Die Auseinandersetzung mit der gewaltsamen jüngeren Vergangenheit ist dabei eines der Felder der »Konflikte nach dem Konflikt«. Schuldfragen werden verhandelt, »Gerechtigkeit« gefordert, und es wird versucht, die Gründe und Abgründe der Gewalterfahrungen der Jahre zuvor zu verstehen. Aber es geht auch um Wege des zukünftigen Miteinanders. Wie lässt sich ein weiterer Gewaltausbruch vermeiden? Wie lassen sich Wege einer gewaltfreien Konfliktregulierung als verbindlich etablieren? Auch die Antworten darauf beinhalten Stoff für Kontroversen und weitere Konflikte.

Wenn gerade dem Bildungsbe-
reich hier Verantwortung zugewiesen
wird, bedeutet dies auch, dass er Teil
dieses Konfliktpotentials ist.

Nach den Erfahrungen beider
Weltkriege sollte die Schulbuchre-
vision einen weiteren Krieg verhin-

dern helfen. Sie sollte dazu beitragen,
Kriege nicht mehr »in den Köpfen
der Menschen beginnen« zu lassen,
wie es die Präambel der UNESCO-
Charta formuliert, und Schulbücher
von der »Drachensaat« »nationalisti-
scher Verhetzung und Verzerrung«
zu befreien, wie es die Braunschwei-
ger Zeitung im Juli 1951 anlässlich
einer britisch-deutschen Schulbuch-
konferenz ausdrückte. Welche ge-
sellschaftlichen Spannungen aus
solchen Revisionsbemühungen auf-
brechen können, wenn das Selbst-
verständnis und nationale Ansprüche
zur Disposition zu stehen scheinen,
machten die Kontroversen um die
deutsch-polnischen Schulbuchemp-
fehlungen Ende der 1970er, Anfang
der 80er Jahre in der Bundesrepublik
Deutschland deutlich.

Obwohl japanisch-chinesisch-ko-
reanische Kontroversen um die Auf-
arbeitung des Zweiten Weltkriegs
in Schulbüchern auch noch aktu-
ell ausgetragen werden, machen seit
dem letzten Jahrzehnt des 20. Jahr-
hunderts nicht mehr so sehr Kriege
zwischen Staaten Schlagzeilen.
Konflikte, die mit dem Zerfall der
Sowjetunion und Jugoslawiens auf-
brachen, der israelisch-palästinensi-
sche Konflikt, Bürgerkriege und Ge-
nozide in Afrika und andere mehr
sind keine traditionellen zwischen-
staatlichen Kriege, sondern Ause-
inandersetzungen zwischen Grup-
pen innerhalb eines Staates, auf
besetztem Territorium oder zwischen
Staatsmacht und Minderheiten, teils
mit transnationalen Verbindungen,
die häufig durch Interventionen in-

ternationalisiert wurden. Schulbucharbeit in solchen Kontexten greift, obwohl sie sich an die »klassische« Schulbuchrevision anlehnt, heute auf ein breiteres Repertoire von Arbeitsformen zurück, das die anderen Rahmenbedingungen berücksichtigt. Auch hier sind, und vielleicht stärker noch als im zwischenstaatlichen Kontext, »Konflikte nach dem Konflikt« nicht auszuschließen, ja, sie sind möglicherweise notwendiger Teil des Aushandlungsprozesses in »Nach-Konflikt/Gewalt«-Situationen.

Die folgenden Beiträge basieren auf im Arbeitsbereich »Schulbuch und Konflikt« geleisteter Forschungsarbeit. Sie machen das Spektrum deutlich, das der Beschäftigung mit Konfliktthemen im Schulbuchkontext innewohnt.

Romain Faure beschreibt in seinem Beitrag die Behandlung der Frage der Kriegsschuld am Ersten Weltkrieg in der deutsch-französischen Schulbuchzusammenarbeit, eines der umstrittensten Themen, mit denen sich die Schulbuchkommission auseinandersetzen hatte. Dass sich die Positionen von kontroversen national bestimmten Sichtweisen zu national übergreifenden unterschiedlichen historiographischen Positionen verlagerten, wird als Zeichen der Normalisierung gewertet, selbst wenn diese Positionen unversöhnlich aufeinanderprallen.

Auf innerstaatliche Konflikte um unterschiedliche Sichtweisen auf die koloniale Vergangenheit Frankreichs geht Marcus Otto ein. Die Debatten, die 2005 in einem (bzw. »dem«)

Erinnerungsgesetz gipfelten, weisen verschiedene Dimensionen auf – von der Wertung einer historischen Epoche bis zur Freiheit wissenschaftlicher Positionierung. Sie sind zudem eng mit aktuellen sozialen Konflikten verknüpft, die als Folgen der Entkolonialisierung aufgefasst werden können. Hier zeigt sich, dass öffentliche Kontroversen um Erinnerung in breitere gesellschaftliche Konfliktlagen eingebunden sind.

Bezogen auf Südafrika befasst sich Henning Hues nicht mit unterschiedlichen Positionen bei der Erinnerung an die Apartheid, sondern mit Debatten um Curriculumentwicklung seit deren Ende. Konflikte ergeben sich hier vor allem aus der neu eingeführten Kompetenzorientierung der Lehrpläne, wobei bei dieser Curriculumplanung unter anderem die weiter bestehenden Diskrepanzen zwischen Stadt und Land in der Ausstattung der Schulen und den Kompetenzen der Lehrer vernachlässigt werden. So können Debatten um Innovationen inhaltliche Auseinandersetzungen mit der Vergangenheit überstrahlen und Konflikte auf eine andere Ebene verlagern.

Natalija Bašić geht auf die Schwierigkeiten ein, »den Krieg« in Bosnien-Herzegowina zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Die Probleme sind vielgestaltig: Persönliche Erinnerungen, die das Thema auch für die meisten Lehrkräfte zu einem emotional belastenden Unterfangen werden lassen, gehören dazu, aber auch konfigrierende »Er-

innerungskulturen« der Konfliktparteien, die im Alltag die Schülerinnen und Schüler erreichen. Kann die Schule hier als Gegengewicht fungieren und eine Aufarbeitung anstoßen? Seit neustem ist der Bürgerkrieg als Unterrichtsgegenstand im Lehrplan verankert, ohne dass bereits absehbar wäre, wie die schulische Bearbeitung umgesetzt werden kann.

Die sprachliche Komplexität der Schulbuchlandschaft in Südosteuropa, v.a. in den Gebieten mit albanischsprachiger Bevölkerungsmehr- oder minderheit, macht Gerd-Dieter Nehring deutlich. Hierbei spielt nicht nur die Herkunft der Schulbücher für die verschiedenen Sprachgruppen des Raumes eine Rolle. Auch deren sprachliche Gestaltung ist unter mehreren Gesichtspunkten problematisch: seien es politisch motivierten Formulierungen im Original und in Übersetzungen, sei es eine Sprachwahl, die kaum als altersgemäß bezeichnet werden kann.

Georg Stöber schließlich thematisiert auf einer allgemeinen Ebene die Problematik von Bildungsinnovationen nach gewaltsam ausgetragenen Konflikten, Innovationen, die oftmals auf internationale Intervention zurückgehen. Hierbei sind nicht nur generelle Prozesse der Innovationsausbreitung in Rechnung zu stellen. Es ist auch zu berücksichtigen, dass solche Neuerungen mit den eigenen Rahmenbedingungen in Übereinstimmung gebracht werden müssen, was meist nicht ohne Konflikte abläuft. Der Beitrag zu Südafrika ist hierfür ein Beispiel.

Die Beiträge zeigen: Konflikte nach dem Konflikt sind zum einen Kontroversen um die »richtige« Erinnerung an ihn wie auch um die »richtige« Interpretation damit verknüpfter historischer Ereignisse. Sie sind aber auch Konflikte im gesellschaftlichen Alltag, die aus den Konfliktfolgen erwachsen. Und sie können verbunden sein mit Prozessen, die nur mittelbar dem Ausgangskonflikt zugeschrieben werden können und allgemein mit sozialen Wandlungsprozessen in Beziehung stehen. Dass sich diese Konflikte durchdringen können, macht die Analyse, aber auch die Lösung, nicht einfacher.

Vom internationalen zum historiographischen Konflikt.

Der Erste Weltkrieg in der Deutsch-Französischen Schulbuchkommission

Romain Faure

Internationale Verständigung muss nicht zwangsläufig am Fortbestehen internationaler Spannungen scheitern. Im Jahr 1965 mündete die zwölfte Sitzung der französisch-westdeutschen Schulbuchkommission in ein Desaster – zumindest aus rein versöhnungstechnischer Sicht. Deutsche und französische Teilnehmer konnten sich mehr als fünfzig Jahre nach dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs nicht auf die Schlüsselfrage einigen, was 1914 zum Krieg geführt hatte und welches Land die Verantwortung für den Krieg zu tragen hatte.

Die französisch-westdeutsche Schulbuchkommission war 1950 ins Leben gerufen worden. In ihr waren deutsche und französische Geschichtslehrer und Historiker versammelt, die ein doppeltes Ziel verfolgten. Zum einen untersuchten sie die Schulbücher des Partnerlandes, um falsche bzw. tendenziöse Aussagen zur Geschichte der eigenen Nation zu entlarven und Verbesserungsvorschläge zu formulieren. Zum anderen bemühten sie sich, gemeinsame Thesen zur Geschichte beider Länder zu entwerfen und somit einen bilateralen geschichtswissenschaftlichen Konsens zu erreichen. Die Kommission hatte in der Zwischenkriegszeit eine Vorläuferin gehabt: 1935 hatten sich deutsche

und französische Historiker ebenfalls zusammengeschlossen, um die Schulbücher beider Länder zu »entgiften« und gemeinsame Beschlüsse zu verabschieden.

Die Frage des Ausbruchs des Ersten Weltkriegs war seit der Zwischenkriegszeit immer wieder ein Zankapfel bilateraler Beziehungen gewesen. Dieses Geschichtsproblem wies freilich eine deutliche politische Dimension auf. Im Versailler Vertrag 1919 wurde Deutschland als das einzige für den Krieg verantwortliche Land bezeichnet. Dies führte nicht zuletzt dazu, dass der Friedensvertrag in Deutschland als Diktat empfunden und die innen- und außenpolitische Nachkriegsordnung von vielen als ungerecht und illegitim betrachtet wurde.

Im deutsch-französischen Historikerdialog haben Debatten zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs stets eine große Rolle gespielt. Doch der Inhalt der Diskussion hat sich im Laufe der Jahre stark gewandelt. In dieser Hinsicht markierte der Konflikt, der 1965 entbrannte, viel weniger einen Riss in den deutsch-französischen geschichtswissenschaftlichen Beziehungen als das Ergebnis ihrer »Normalisierung«.

Paris 1935

Bemerkenswert am deutsch-französischen Schulbuchdialog ist, dass er in einem für die Diskussion nicht sonderlich günstigen Kontext zustande kam: im Kontext der NS-Zeit. In den 1920er Jahren waren an vielen Orten Kontakte zwischen Historikern und

Geschichtslehrern beider Nationen geknüpft worden, doch erst 1935 trafen sich in Paris sechs Franzosen und zwei Deutsche zu einer einwöchigen Konferenz. Hierzu hatten die Fachorganisationen beider Länder eingeladen, der Verband deutscher Geschichtslehrer und die *Société française des professeurs d'histoire*. Bemerkenswert ist auch, dass der Dialog nicht abbrach, sondern das angestrebte Ergebnis tatsächlich hervorbrachte: gemeinsame Beschlüsse zur Geschichte beider Länder. Davon wurden nach langer Verhandlung 40 verabschiedet, die die Zeit von der französischen Revolution bis in die Gegenwart umfassten. Von einem uneingeschränkten Konsens kann allerdings nicht die Rede sein: Bei ungefähr 15 Beschlüssen gab es Vorbehalte der einen oder anderen Delegation. Es darf nicht überraschen, dass solche Vorbehalte gegenüber dem Beschluss bestanden, der spezifisch dem Ausbruch des Kriegs gewidmet war. Der Beschluss XXI, um den es hier geht, war zweideutig. Er begann mit einem Satz, dessen versöhnliche Dimension im Kontext der 1930er Jahre geradezu beachtlich war:

»Der Ausschuss stimmt überein in der Feststellung:

daß die Dokumente nicht erlauben, im Jahre 1914 irgendeiner Regierung oder irgendeinem Volk einen vorbedacht planvollen (*prémédité*) Willen zu einem (europäischen) Krieg zuzuschreiben.

daß in den verschiedenen Staaten kriegerische Strömungen vorhanden waren.«¹

Allerdings folgten dieser Formulierung getrennte Ergänzungen beider Seiten, die den versöhnlichen Konsens wieder zunichte machten:

»Die französischen Mitglieder halten es außerdem für wichtig, indem sie sich auf deutsche und österreichische Dokumente stützen, daran zu erinnern, daß man auf deutscher und österreichisch-ungarischer Seite der Ansicht war, daß die Aussichten auf Erfolg 1914 größer waren, als sie es in den folgenden Jahren sein würden.

Sie meinen auch, daß die kriegerischen Strömungen in Deutschland stärker waren als in Frankreich, und daß die Wahlen von 1914 den Friedenswillen des französischen Volkes, der überdies von dem deutschen Gesandten festgestellt worden sei, erwiesen hätten.

Die deutsche Abordnung ist der Meinung, daß die aktive Politik Poincarés und Ivolskis² einen Zustand in Europa herbeigeführt habe, der eine Kriegsgefahr in sich schloß und in sorgenvollen Erwägungen und Äußerungen auf Deutschlands Seite seinen selbstverständlichen Niederschlag fand, daß ferner seit dem Winter 1913/1914 Russland den Entschluss faßte, seine historische Mission im Nahen Orient durchzuführen, auch auf die Gefahr hin, einen europäischen Krieg zu entfesseln.«³

Anders gesagt: Niemand war für den Krieg verantwortlich, auch wenn Deutschland aus französischer Sicht verantwortlicher war als die anderen, und wenn aus deutscher Sicht die Politik der Verbündeten Frankreich und

Russland mehr als jede andere auf den Krieg hindeutete.

Wie auch immer diese Formulierungen zu bewerten sind: Die Beschlüsse konnten in Bezug auf die bilateralen Beziehungen beider Länder nicht viel bewegen, denn sie wurden lediglich in der französischen Öffentlichkeit verbreitet. Die Schulbuchkommission tagte nach 1935 nicht mehr, mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs 1939 galt sie definitiv als begraben.

Mainz 1951

Bald nach 1945 wurde jedoch der bilaterale Geschichtslehrer- und Historikerdiallog wiederbelebt. So beschlossen 1950 die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände und die *Société des professeurs d'histoire et de géographie*, gemeinsam an der Revision der Geschichtsschulbücher beider Länder zu arbeiten. Neben der gegenseitigen Begutachtung der Lehrwerke gehörte die Überarbeitung der gemeinsamen Beschlüsse (nun Thesen genannt) von 1935 zu den ersten Schritten der Kooperation. Auf zwei Konferenzen in Paris und Mainz 1951 wurden die Thesen überprüft und korrigiert. Das Ergebnis der Diskussionen ließ sich als Erfolg verbuchen: sämtliche Vorbehalte, die der Text von 1935 enthielt, konnten aufgehoben werden. Nun lautete die These zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs:

»Die Dokumente erlauben es nicht, im Jahre 1914 irgendeiner Regierung oder einem Volk den bewußten Willen zu einem europäischen

Kriege zuzuschreiben. Das gegenseitige Mißtrauen war auf den höchsten Grad gestiegen, und in den leitenden Kreisen herrschte der Glaube, der Krieg sei unvermeidbar; jeder schrieb dem anderen Angriffsabsichten zu, jeder nahm die Gefahr eines Krieges hin, und eine Gewähr für die Sicherheit wurde nur in einem Bündnissystem und ständiger Aufrüstung gesehen.«⁴

Was diese Sätze nicht sagen, ist, dass der bilaterale Dialog in Mainz kurz vor dem Ausstand – ausgerechnet, als die Diskussion auf den Ersten Weltkrieg kam. Einige Jahre später schilderte der Historiker Jacques Droz die Debatten folgendermaßen:

»Wenn ich meine persönlichen Erinnerungen als Mitglied der französischen Delegation erwähnen darf, so muß ich zugeben, daß dieses Resultat [die Thesen im Allgemeinen; Anm. des Verf.] nicht leicht erreicht wurde. Ich erinnere mich an die Diskussion in Mainz, bei der sich Gerhard Ritter und Pierre Renouvin im Gespräch [...] gegenüberstanden: Es ging in der Tat um die Feststellung, inwieweit in Deutschland die öffentliche Meinung für den Krieg 1914 vorbereitet war und welches die Kräfte des Widerstandes gegen eine kriegerische Begeisterung waren. G. Ritter stellte damals heraus, wie in den Jahren, die dem Krieg vorangingen, die Sozialdemokraten bei den Massen Boden gewonnen hatten; P. Renouvin seinerseits unterstrich die Macht, über die die Armee im deutschen Staate verfügte, und den Vorrang, den sie in weit grö-

ßerem Maße als in Frankreich in der öffentlichen Meinung innehatte. War es damals nicht das Ideal jedes deutschen Bürgers, seine Tochter mit einem Offizier zu verheiraten? Keiner der beiden Gesprächspartner schien nachgeben zu wollen.«⁵

Letztendlich führte die Diskussion zwischen Ritter und Renouvin, damals beides große Namen der europäischen Historikerkunft, zur Formulierung folgender These:

»Die große Mehrheit des deutschen wie des französischen Volkes wollte keinen Krieg; doch war man in Deutschland, besonders in militärischen Kreisen, eher geneigt, den Ausbruch eines Krieges hinzunehmen, als in Frankreich. Diese Bereitschaft hängt mit der Stellung der Armee in der deutschen Gesellschaft zusammen [...].«⁶

Die geschichtswissenschaftliche Auseinandersetzung zwischen Deutschland und Frankreich in Bezug auf die diplomatische Verantwortung beider Länder beim Kriegsausbruch gehörte 1951 der Vergangenheit an. Trotz des Anscheins der Konsensbildung blieben indes die Trennlinien zwischen den nationalgeschichtlichen Sichtweisen erhalten. Sie hatten sich auf sozialhistorische Fragen verlagert und betrafen nun die Verantwortlichkeit der deutschen Gesellschaften 1914.

Dijon 1965

Die deutsch-französische Schulbuchkommission führte ihre Arbeit in den 1950er und 1960er Jahren fort. Sie tagte zunächst jedes Jahr, später alle

zwei Jahre, um Schulbuchgutachten zu besprechen und geschichtswissenschaftliche Fragen zu erörtern.

1965 in Dijon stand die Frage des Ersten Weltkriegs wieder auf der Agenda des binationalen Ausschusses. Und zum ersten Mal seit Beginn der deutsch-französischen Schulbucharbeit konnte gar kein gemeinsamer Beschluss erzielt werden. In einem Bericht hieß es: »Angesichts [der] tiefgreifenden Meinungsverschiedenheit [...] verzichtete die Konferenz darauf, neue Empfehlungen zur Behandlung des Ersten Weltkriegs im Schulunterricht zu verabschieden.«⁷

Was war geschehen? Seit den 1950er Jahren – womöglich auch dank des deutsch-französischen Schulbuchdialogs – hatte sich in der internationalen Geschichtswissenschaft die Ansicht verbreitet, dass, im Gegensatz zu dem, was im Versailler Vertrag von den europäischen Regierungen verabschiedet worden war, kein Land allein die Schuld für den Kriegsausbruch zu tragen hatte. Der Weg zum Krieg habe wie eine besonders unglückliche Verkettung von Ereignissen ausgesehen. Kein beteiligtes Land habe den Krieg gewollt und doch hätten die jeweiligen nationalen Politiken zum Konflikt geführt.

Im eklatanten Kontrast zu dieser Konsensposition stellte ein Teilnehmer der Tagung von 1965 Thesen vor, die der deutschen Diplomatie von 1914 die schwerwiegendsten Vorwürfe machte. Hier können nur Auszüge wiedergegeben werden:

1914 konnte »nur Deutschland [...] von allen Großmächten an der

Änderung des bestehenden Zustandes interessiert sein, weil es sich politisch isoliert fühlte und darum die Sprengung der Entente als wichtigste Ziel seiner Außenpolitik betrachtete. [...] Die Julikrise⁸ war der technische Ablauf der Herbeiführung des Krieges durch die deutsche Regierung: die deutsche politische Führung sah in der Mordtat von Sarajewo die Chance, den kommenden Krieg als Verteidigungskrieg zu führen und dadurch das deutsche Volk psychologisch kriegsbereit zu machen. [...] [D]ie Kontinuität des Machtanspruchs ist für die deutsche Kriegszielpolitik kennzeichnend: Deutschland hat bis in den Herbst 1918 hinein an bestimmten Forderungen hartnäckig festgehalten, zu denen insbesondere das unter deutscher Führung wirtschaftlich geeinte Mitteleuropa, die Schwächung Rußlands, die dauernde Abhängigkeit Belgiens und die Annexion von Lüttich, Longwy, Briey gehörten.«⁹

Solche Äußerungen hätten 1935 und 1951 mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Abbruch der Diskussion nach sich gezogen. Allein: 1965 stammten sie von einem deutschen Historiker: Fritz Fischer.

Mit der Veröffentlichung seines Buchs *Griff nach der Weltmacht* 1961 hatte Fischer in der deutschen Geschichtswissenschaft einen Wirbel ausgelöst, denn er stellte die Positionen, die sich bislang durchgesetzt hatten und die deutsche politische Führung von 1914 entlasteten, radikal infrage.¹⁰ Die Konferenz von Dijon 1965 war nicht zuletzt einberufen

worden, um seine strittigen Thesen im binationalen Rahmen zu diskutieren.

Was dabei geschah, stellte ein Novum dar: in Dijon standen sich nicht nationale Delegationen gegenüber, wie es in Paris 1935 und Mainz 1951 der Fall gewesen war, sondern historiographische Strömungen, denen sowohl Deutsche als auch Franzosen angehörten. Die Thesen von Fischer, die im Laufe der Jahre immer mehr Anerkennung erhielten, wurden in Dijon gemeinsam von Jacques Droz, Karl Dietrich Erdmann, Pierre Renouvin und Wolfgang Mommsen kritisiert. Die Positionen zwischen den Anhängern der einen oder anderen These waren unversöhnlich.¹¹ Doch gerade diese polemische Debatte erbrachte einen Beweis dafür, dass die Frage des Ersten Weltkriegs



Fritz Fischer, *Griff nach der Weltmacht*, Düsseldorf: Droste, 1961

nicht mehr Streitpunkt zwischen nationalen Sichtweisen war und zu einem rein geschichtswissenschaftlichen Problem geworden war.

¹ Abdruck des »Verpflichtende[n] Wortlaut[s] der Einigung der deutschen und französischen Geschichtslehrer über die Entgiftung der Lehrbücher«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht* 1, 1951, S. 46.

² Poincaré war 1914 Staatspräsident Frankreichs, Alexander Petrovitch Izvolski Botschafter Russlands in Paris.

³ *Internationale Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, a. a. O., S. 46.

⁴ Abdruck der »Deutsch-französischen Vereinbarung über strittige Fragen europäischer Geschichte« in: *Deutschland-Frankreich-Europa – Die deutsch-französische Verständigung und der Geschichtsunterricht*, Baden-Baden: Verlag für Kunst und Wissenschaft, 1953, S. 44.

⁵ Jacques Droz, »Zur Revision des deutsch-französischen Geschichtsbildes«, in: *Deutsch-Französisches Institut Ludwigsburg (Hrsg.), Deutschland-Frankreich – Ludwigsburger Beiträge zum Problem der deutsch-französischen Beziehungen*, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1957, S. 90.

⁶ *Deutschland-Frankreich-Europa*, a. a. O., S. 44.

⁷ Joachim Rohlfes, »Französische und deutsche Historiker über die Kriegsziele – Ein Tagungsbericht«, in *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 17 (3), 1966, S. 175.

⁸ Die Julikrise bezeichnet die diplomatische Krise, die die Ermordung des österreichischen Thronfolgers Franz Ferdinand am 28. Juni 1914 auslöste.

⁹ Joachim Rohlfes, a. a. O., S. 173.

¹⁰ Antoine Prost und Jay Winter, *The Great War in History – Debates and Controversies, 1914 to the Present*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005, S. 46–48.

¹¹ Joachim Rohlfes, a. a. O., S. 171–175.

Guerres de mémoires – Zur widerstreitenden Gegenwart der kolonialen Vergangenheit in Frank- reich

Marcus Otto

Einleitung: Algerienkrieg und Dekolo- nisierung

Die Geschichte des Algerienkrieges, der historisch das Fanal der Dekolonisierung darstellte, ist in Frankreich seit den 1990ern in vielfacher Hinsicht gegenwärtig. Ob es um die öffentliche Aufarbeitung der lange verdrängten systematischen Gewalttätigkeiten wie die Folter, um die gegenwärtige Rolle des Islam und des gewalttätigen Islamismus, die dauerhafte und oftmals verstörende Präsenz algerischer Immigranten und ihrer Nachkommen oder um die geschichtswissenschaftliche Beschäftigung mit dem Ende des französischen Kolonialreichs und Weltmachtanspruchs handelte, immer hat das Ereignis des algerischen Unabhängigkeitskrieges – mal mehr, mal weniger unmittelbar – eine zentrale Stellung in den Debatten eingenommen. Nachdem er lange Zeit offiziell verschwiegen und öffentlich weitgehend tabuisiert worden war, kehrte die Geschichte des Algerienkrieges seit dem Ende der 1980er zurück, und zwar als neue Herausforderung im Diskurs um die Krise nationaler Identität, der bereits durch die schmerzhafteste Aufarbeitung des Vichy-Regimes in den 1980ern herausgefordert worden war. So avancierte der Algerienkrieg in den 1990ern zu

einem zentralen kontroversen Thema der französischen Erinnerungspolitik und schlug sich dementsprechend auch als eine so genannte *question chaude* der Historiographie, des Geschichtsunterrichts und nicht zuletzt der Geschichtsschulbücher nieder. Diese öffentlichen und intensiven politischen Debatten führten schließlich dazu, dass die bis dahin offiziell so genannten »mesures à la maintien de l'ordre en Algérie« nunmehr auf Beschluss der *Assemblée Nationale* hin als veritabler Krieg bezeichnet wurden. Allerdings gingen und gehen diese öffentlichen Debatten weit über das Feld der Erinnerungs- und Geschichtspolitik hinaus, indem sie zugleich mit tiefgreifenden gesellschaftlichen Konflikten, insbesondere um Immigration und nationale Identität sowie das Verhältnis Frankreichs zu seinen ehemaligen Kolonien allgemein und zu Algerien im Besonderen, koinzidierten. Mit hin wurde Frankreich im Zuge dieser Auseinandersetzungen um den Algerienkrieg mit seiner kolonialen Vergangenheit und deren (post)kolonialen Erbe insgesamt konfrontiert. Innerhalb der damit entstehenden Arena einer postkolonialen Erinnerungspolitik ist seither die Frage der angemessenen Repräsentation und Vermittlung der korrespondierenden *questions chaudes* in Geschichtsunterricht und -schulbüchern zu einem kontroversen Thema *sui generis* geworden. In diesem Sinne werden die gesellschaftlichen Konflikte, die Frankreich bereits im Kontext der Dekolonisierung beschäftigten und

die das Ende des französischen Kolonialreiches begleiteten, in der postkolonialen Erinnerungspolitik fortgeführt.

Erinnerungspolitik als Arena postkolonialer Konflikte

Gegenwärtig ist in Frankreich mit Bezug auf die Geschichte des Kolonialismus und der Dekolonisierung vielfach von einer »guerre des mémoires« (Lecour-Grandmaison 2006, Stora 2007) die Rede. Das heißt: Aus den »realen« historischen Konflikten wird ein Konflikt der Deutungen. Dies zeigt sich paradigmatisch in den Debatten um die »lois mémorielles«, die – im Februar 2005 verabschiedet – eine positive Darstellung des Kolonialismus in französischen Schulbüchern und Schulen verordneten. Auch die Bewegung der »Indigènes de la République«, die sich dezidiert als Nachfahren der ehemaligen Kolonisierten identifizieren, artikuliert virulente postkoloniale Konfliktdiskurse der Erinnerungspolitik. Im Zentrum stehen jeweils Deutungs- und Identifikationskonflikte in unmittelbarem Bezug zur Geschichte des Kolonialismus, der Dekolonisierung sowie zur Geschichte und Gegenwart der postkolonialen Immigration in Frankreich. Es handelt sich also um eine konfliktträchtige Erinnerungspolitik, die unmittelbar das Selbstverständnis Frankreichs als republikanischer Nationalstaat mit einer inhärenten imperialistischen Vergangenheit betrifft. Die (post)koloniale Dimension ist historisch dabei nicht etwa bloßes Dekor, sondern

geradezu konstitutiv für den Diskurs der modernen Nation (Chatterjee 1993, Hardt/Negri 2001). Dies gilt für Frankreich infolge der intensiven Verflechtung zwischen republikanischer Tradition und kolonialistischer *mission civilisatrice* in besonderem Maße. Dort lässt sich daher nicht zufällig gegenwärtig beobachten, wie die Geschichte von Kolonialismus und Dekolonisierung zum Gegenstand einer konfliktträchtigen postkolonialen Erinnerungspolitik werden kann (Coquery-Vidrovitch 2009).

Dabei wird der Diskurs um Geschichtsunterricht und -schulbücher seit den 1990ern vor allem geprägt durch einen Antagonismus zwischen der nationalgeschichtlichen *patrimonialisation* wie im historiographischerinnerungspolitischen Projekt der *lieux de mémoires* einerseits und andererseits dem so genannten *devoir de mémoire*, der auf die Anerkennung der kollektiven Erinnerungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen zielt. Die zentrale Auseinandersetzung entzündet sich dabei an der Frage, inwiefern Frankreich sich gegenüber denjenigen verantworten muss, die sich als Opfer bzw. deren Nachfahren in der Geschichte Frankreichs identifizieren. In diesem Zusammenhang stehen auch und gerade die Auseinandersetzungen um die Frage, wie die koloniale Vergangenheit Frankreichs in Geschichtsunterricht und -schulbüchern vermittelt wird. Die damit einhergehende Politisierung des *fait colonial* manifestierte sich auch 2001 im *Loi Taubira*, das den kolonialen Sklavenhandel als

Verbrechen gegen die Menschheit anerkannte und diesbezüglich auch explizit auf die schulischen Lehrpläne rekurrierte: »Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent.«

Insgesamt wird deutlich, inwiefern diese weitreichende Politisierung der Erinnerung unmittelbar mit tiefgreifenden Konfliktlagen der französischen Gesellschaft zusammenhängt. Ein für diesen Konstitutionszusammenhang zwischen (post)kolonialen Konflikten und postkolonialer Erinnerungspolitik formatives und gewissermaßen emblematisches Ereignis war bereits die gewaltsame Niederschlagung der antikolonialistischen Demonstration algerischer Immigranten gegen den Algerienkrieg in Paris am 17. Oktober 1961 durch die französische Polizei, die zahlreiche Todesopfer unter den Demonstranten forderte und lange Zeit in offiziellen Geschichtsdarstellungen folgenreich verschwiegen wurde (House/MacMaster 2006). Die politische Mobilisierung der »beurs« und die damit verbundenen Konflikte in den 1980ern machten beispielsweise den Widerspruch zwischen der offiziellen Variante eines republikanischen Selbstverständnisses mit universalistischer Präntention in der Tradition kolonialistischer Assimilation einerseits und der konflikthaft artikulierten Wirklichkeit einer multikulturellen Gesellschaft infolge postkolonialer Immigration andererseits.

Dieser Widerspruch war Anlass nicht zuletzt auch des weitreichenden Konflikts um Staatsbürgerschaft, Immigration und politische Inklusion in den 1980ern und 90ern. So stellte die sogenannte »foulard«-Affäre 1989 um die Frage, ob Schülerinnen in der Schule ein Kopftuch tragen dürfen, angesichts der artikulierten Wirklichkeit einer multireligiösen Gesellschaft eine Herausforderung für die laizistische Selbstbeschreibung der französischen Republik dar. Damit steht dieser Konflikt freilich im Kontext der Auseinandersetzungen um die Präsenz des Islams als Register der Artikulation postkolonialer Identitäten in Frankreich. Die wiederkehrenden und im November 2005 vorerst kulminierenden Auseinandersetzungen in den *Banlieues* mit der durchaus symbolträchtigen Zerstörung nicht nur von Autos, sondern auch von Schulen, aktualisierten zumindest implizit die Konfrontation zwischen der Logik kolonialer Herrschaft (durch die Zuweisung subalternen Bildungs- und Inklusionschancen, sozialgeographische Segregation, polizeiliche Diskriminierung und nicht zuletzt der Ausrufung des Ausnahmestands wie seinerzeit zu Zeiten französischer Kolonialherrschaft) einerseits und postkolonialer Subjekte andererseits.

Die jüngsten Debatten um die »lois mémorielles« und die Bewegung der »Indigènes de la République« machten die Konflikte postkolonialer Erinnerungspolitik dann ganz explizit. Die Dekolonisierung und die Präsenz postkolonialer Immigration

in Frankreich seit den 1960ern bilden gewissermaßen die umfassende Matrix der Konflikte um Erinnerungspolitik in der *condition postcoloniale*. Diese Konfliktkonstellation wurde seitdem in verschiedenen Variationen expliziter und impliziter Erinnerungspolitik aktualisiert.

Die Debatten um das Erinnerungsgesetz vom 23. Februar 2005

In den 2000ern betrafen die öffentlichen Auseinandersetzungen um postkoloniale Erinnerungspolitik unmittelbar Fragen des Geschichtsunterrichts, der Lehrpläne und der Schulbücher. Die damit verbundene umfassende Politisierung kulminierte schließlich in den Debatten um das Erinnerungsgesetz vom 23. Februar 2005, das nicht zufällig von den nostalgischen Lobbyisten des vergangenen *Algérie française* initiiert wurde. Zugespitzt formuliert ist damit gleichsam der Algerienkrieg mit den Mitteln der Erinnerungspolitik wieder aufgenommen worden. Allerdings beinhaltete bereits die oben erwähnte *Loi Taubira* einen expliziten Rekurs auf die Unterrichtsprogramme für den Geschichtsunterricht. Während dies 2001 kaum kontrovers debattiert worden war, provozierte das neue Erinnerungsgesetz von 2005 intensive und in hohem Maße politisierte öffentliche Debatten, indem es eine positive Darstellung der französischen Kolonisation insbesondere in Nordafrika präjudizierte. Denn dieses Gesetz erklärte in seinem Artikel 4: »Les programmes scolaires reconnaissent en particulier

le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit.«¹

Es war insbesondere dieser Artikel, der nach der relativ lautlosen Verabschiedung des Gesetzes in der *Assemblée Nationale* die öffentliche Aufmerksamkeit in konfliktträchtiger Weise und die intensiven Proteste verschiedener Akteure auf sich zog. In den entstehenden politisierten öffentlichen Debatten engagierten sich vor allem Historiker, Lehrerverbände, migrantische Interessengruppen, verschiedene Lobbygruppen und öffentliche Intellektuelle unterschiedlicher politischer Lager. Diese anhaltenden Auseinandersetzungen entfalteten sich vor allem entlang drei dominanter Konfliktlinien: erstens dem Antagonismus zwischen pro- und antikononialem Rückgriff auf die koloniale Vergangenheit, zweitens in der Konfrontation zwischen Ansätzen einer *histoire officielle* und der Autonomie von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht sowie drittens dem gesellschaftlich weitreichenden Diskurs republikanischer Integration gegenüber der gleichsam phantasmatischen Bedrohung des Kommunitarismus.² Wie bereits erwähnt, schrieb Artikel 4 des Gesetzes vom 23. Februar 2005 eine positive Darstellung der französischen Kolonisation vor allem in Nordafrika in der geschichtswissenschaftlichen Forschung und im Ge-

schichtsunterricht vor, was unmittelbar vielfältige Proteste seitens der davon betroffenen gesellschaftlichen Gruppen und damit eine öffentliche Kontroverse über die Darstellung und Vermittlung des Kolonialismus provozierte. Darüber hinaus sorgte das neue Gesetz für eine grundsätzliche öffentliche Debatte anlässlich der wahrgenommenen Bedrohung der Autonomie von Geschichtswissenschaft und -unterricht durch etwaige Anmaßungen und Zumutungen einer staatlich oktroyierten republikanischen *histoire officielle*. Über diese unmittelbaren Zusammenhänge hinaus manifestierte sich in den öffentlichen Debatten um das neue Gesetz ein weitreichender gesellschaftlicher Diskurs, der im Namen republikanischer Integration in regelrecht obsessiver Weise das Phantasma des Kommunitarismus als gleichsam fundamentale Bedrohung der Republik und ihrer nationalen Identität heraufbeschwor. Dies zeigt, wie stark die postkoloniale Erinnerungspolitik durch tiefgreifende politische und gesellschaftliche Konflikte geprägt ist. Besonders evident wurde dieser Zusammenhang 2005 in der Koinzidenz zwischen der Debatte um das Erinnerungsgesetz und den gewaltsamen Konflikten in den *Banlieues* im November 2005, die von Akteuren und Beobachtern nicht zuletzt auch in einem (post)kolonialen Deutungsrahmen interpretiert worden sind.

Fazit

Die skizzierten öffentlichen Debatten und gesellschaftlichen Konflikte

um das Erinnerungsgesetz von 2005 entfalten sich vor allem entlang von drei grundlegenden Argumentations- und Konfliktlinien, die wiederum den Diskurs postkolonialer Erinnerungspolitik insgesamt entscheidend mit konstituieren: dem Antagonismus zwischen affirmativen und kritischen Deutungen der kolonialen Vergangenheit, der Frage einer *histoire officielle* als Bedrohung der Autonomie von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht sowie dem ideologischen Diskurs republikanischer Integration und seiner phantasmatischen Obsession des Kommunitarismus. In diesem Sinne manifestieren die *guerres de mémoires*, inwiefern die konfliktreiche koloniale Vergangenheit im Zeichen einer *condition postcoloniale* in Frankreich wieder zu tiefst gegenwärtig ist.

¹ Journal officiel du 24 février, Paris 2005, zitiert in, Claude Liauzu/Gilles Manceron (Hg.): *La Colonisation, la loi et l'histoire*, Paris 2006, 166.

² Im Kontrast etwa zur angelsächsischen Tradition gelten Multikulturalismus und Kommunitarismus, also die kulturelle, politische oder auch rechtliche Anerkennung differenter kollektiver Identitäten, in Frankreich als grundsätzliche Bedrohung des republikanischen Universalismus und Unitarismus. Daher stellt insbesondere der Begriff des Kommunitarismus ein polemisches Schlagwort dar, das den jeweiligen politischen Gegner bezichtigt, partikulare Wertvorstellungen und Gruppeninteressen über die Prinzipien der Republik zu stellen. Der Diskurs republikanischer Integration arbeitet sich mithin geradezu obsessiv an der Gefahr des Kommunitarismus ab, der damit zu einem veritablen Phantasma dieses Diskurses gerät.

Literaturhinweise

- Laurence de Cock/Emmanuelle Picard (ed.): *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone, 2009.
- Catherine Coquery-Vidrovitch: *Les enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Paris 2009.
- Partha Chatterjee: *The Nation and its fragments*, Princeton 1993.
- Blanchard, Pascal/Bancel, Nicolas/Lemaire, Sandrine (ed.): *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte, 2005.
- Michael Hardt/Antonio Negri: *Empire*, London 2001.
- Jim House/Neil MacMaster: Paris 1961. *Algerians, State Terror, and Memory*, Oxford 2006.
- Françoise Lanthéaume: *L'enseignement de la colonisation et décolonisation de l'Algérie. État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*, Paris, Diss. 2002.
- Patricia Legris: »On n'apprend plus l'histoire à nos enfants!« Retour sur la polémique de l'enseignement de l'histoire en France au tournant des années 1970–1980«, in, Julien Barroche/Nathalie LeBouedec/Xavier Pons (ed.): *Les Figures de l'Etat éducateur*, Paris, Harmattan, 2008.
- Corinne Bonafoux/Laurence de Cock/Benoît Falaize: *Mémoires et histoire à l'école de la République. Quels enjeux?*, Paris, Armand Colin, 2007.
- Johann Michel: *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*, Paris, PUF, 2010.
- Pascal Blanchard/Isabelle Veyrat-Masson: *Les guerres de mémoires. La France et son histoire. Enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques*, Paris, La Découverte, 2008.
- Claude Liauzu/Gilles Manceron (ed.): *La colonisation, la loi et l'histoire*, Paris, Editions Syllepse, 2006.
- Dino Costantini: *Mission civilisatrice. Le rôle de l'histoire coloniale dans la construction de l'identité politique française*, Paris, Editions La Découverte, 2008.
- Hüser, Dietmar (ed.): *Frankreichs Empire schlägt zurück. Gesellschaftswandel, Kolonialdebatten und Migrationskulturen im frühen 21. Jahrhundert*, Kassel, Kassel University Press, 2010.

Brüche auf dem Erinnerungsweg Südafrikas holprige Curriculum-reformen

Henning Hues

Wenn eine Gesellschaft einen innerstaatlichen Konflikt, etwa in Form eines Bürgerkrieges, eines Genozids oder einer internen Spaltung überwinden will, steht sie vor mehreren Herausforderungen. Einerseits soll der fragile Frieden mit einem optimistischen Blick in die Zukunft gewahrt werden. Die Maxime, Gemeinsamkeiten statt Unterschiede zwischen einst rivalisierenden Bevölkerungsgruppen zu betonen und Perspektiven des Zusammenlebens zu kommunizieren, wird im Sinne einer staatlichen Konsolidierung verfolgt.

Andererseits stellt sich die Frage, wie Konflikte aufgearbeitet oder diskutiert werden sollen, wie sich eine Gesellschaft also zur eigenen Geschichte verhält. Die Nachfolgestaaten Jugoslawiens, Ruanda oder Nordirland standen und stehen – trotz völlig unterschiedlicher Konflikte – gleichermaßen vor diesem Dilemma, das etwas holzschnittartig als »Vergessen vs. Erinnern« bezeichnet werden kann.

Fragen nach dem Umgang mit Konflikten spielen auch eine zentrale Rolle in der Lehrplan- und Bildungsmedienentwicklung. Nicht selten ergeben sich hierbei aus dem Umgang mit spezifischen Konfliktfeldern neue Spannungen und gereizte Debatten. Da in den seltensten Fällen die Beteiligten die gleiche Perspektive auf das oft brutale und traumatische Gesche-

hen haben, ist das Sprechen über die Vergangenheit meist ein metaphorischer Drahtseilakt. In Schulbüchern und Lehrplänen konzentrieren sich derartige Post-Konflikt-Debatten oft im Fach Geschichte. Dem eigentlichen Konflikt folgt nach einer gewissen Beruhigungsphase bisweilen eine zivilgesellschaftliche Diskussion darüber, welche Erinnerungsformen erwünscht und sinnvoll sind.

Aus derartigen Initiativen und Überlegungen werden oft Repräsentationen und Narrative für Lehrpläne und Schulbücher formuliert, die Geschichtslehrerinnen und -lehrern didaktisch und methodisch durch das Fahrwasser hochbrisanter Thematiken lotsen sollen. Zwar folgen diese Post-Konflikt-Szenarien keinem »Schema F«, weisen aber gewisse gemeinsame Grundzüge auf.

Auch die südafrikanische Gesellschaft erlebt seit dem Ende der Apartheid 1990 aufwändige und breite Debatten darüber, wie sie an die eigene Vergangenheit mit ethnischer Segregation, brutaler Unterdrückung und kontrastierenden Sichtweisen erinnert. Die Tatsache, dass Vertreter unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen weiterhin zusammenleben (müssen), bildet dabei eine große Herausforderung für die Planer und Praktiker von Geschichtsunterricht.

In Südafrika wirkte das Georg-Eckert-Institut als externer Akteur an Schulbuch- und Lehrplanentwicklungsgesprächen mit, an denen Schulbuchautoren, Lehrplaner und Praktikerverbände teilnahmen. Hierbei waren sowohl Schwarze als auch

Weißer einbezogen – nicht selbstverständlich in den frühen 1990er Jahren. So traf man sich zwischen 1993 und 1995 insgesamt drei Mal zu gemeinsamen Konferenzen, deren Ziel zunächst war, Vertreter vermeintlich unterschiedlicher Narrative an einen Tisch zu bringen. »Ein Tisch« ist hierbei wörtlich zu nehmen: ganz bewusst sollte nicht in unübersichtlichen Arbeitsgruppen, Panels und Themenfeldern diskutiert werden, sondern in relativ überschaubarem Rahmen Austausch möglich sein. Die Organisatoren hatten klug erkannt, dass vor allem Vertrauen und gegenseitiges Kennenlernen wichtige Voraussetzungen für einen konstruktiven Neustart des Geschichtsunterrichts waren. Die Ergebnisse der Diskussionen wurden im Rahmen von deutschen und südafrikanischen Zeitschriften der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Ab 1994 engagierte sich auch der südafrikanische Staat im Feld der Schulbuch- und Lehrplanreform, während zuvor vor allem zivilgesellschaftliche und akademische Foren aktiv waren. Die neue politische Führung des Landes unter Nelson Mandela sah sich dabei in einem Dilemma: Einerseits sollte die vermeintlich gute schulische Infrastruktur für weiße Kinder inklusive des Lehrplans beibehalten werden. Andererseits erschien es wichtig und erstrebenswert, deutliche Veränderungen im Reformations- und Demokratisierungsprozess des Landes einzuleiten. Was folgte, war ein typisch südafrikanischer Spagat: Unabdingbar war ras-

sistisch geprägte Bildungsmedien zu reformieren und sie in den Kontext einer neuen und demokratischen Gesellschaft einzubetten. Zugleich aber wurde großer Wert darauf gelegt, alte Schulbücher weiterhin nutzen zu können und die Lehrpläne lediglich zu modifizieren – etwa bezüglich sexistischer und rassistischer Inhalte.

Ob und wie weit in diesem Lehrplan das Engagement des Georg-Eckert-Instituts seine Entsprechung fand, lässt sich retrospektiv nur schwerlich sagen. Fest steht jedoch, dass die sehr frühen Gespräche unter der Beteiligung des Instituts gesellschaftlich hochbrisante Fragen um die Dimension des historischen Erinnerns bereichert haben. Gerade vielen südafrikanischen Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern in akademischen Kreisen ging die Reform von 1995 nicht weit genug.

Einen unverhofft deutlichen und für manche wohl zu krassen Bruch mit der schulpädagogischen Vergangenheit erlebte das Land 1997, als *Curriculum 2005* vorgestellt wurde. Der Name muss in den späten 90er Jahren innovativ und futuristisch geklungen haben, er signalisierte das geplante Zieljahr für die Umsetzung des Curriculums. *Curriculum 2005* war in vielerlei Hinsicht bemerkenswert und für viele ein regelrechter Schock: Motiviert durch den global diskutierten Kompetenzansatz, der weniger auf Faktenwissen als auf nutzbare Fertigkeiten blickte, stellte *Curriculum 2005* eine geschichtsdidaktische Zäsur dar. Inhal-

te wurden zugunsten von *Outcomes* bzw. *Skills* deutlich vernachlässigt. Nicht wenige Geschichtslehrer und -lehrerinnen waren recht orientierungslos in ihrem Unterricht angesichts eines Lehrplans und der dazu gehörigen Schulbücher, aus denen sie nicht erkennen konnten, welches Wissen und welche Erinnerungsformen gelehrt werden sollten. Fehlende Lehrerfortbildungen und eine hastige Implementierung an den Schulen des Landes taten ihr Übriges. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die südafrikanische Schullandschaft eine heterogene ist: Während vor allem ehemals weiße Schulen auf eine hervorragende Infrastruktur und gut ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen bauen konnten, waren viele schwarze und/oder ländliche Schulen hoffnungslos unterentwickelt und weder personell oder sprachlich noch bezüglich der vorhandenen Bildungsmedien in der Lage, das ambitionierte *Curriculum 2005* umzusetzen.

Es folgte eine Zeit heftiger politischer Debatten, an deren Ende im Jahr 2000 ein *Review*-Komitee gebildet wurde, das die Schwachstellen von *Curriculum 2005* benennen und Alternativvorschläge unterbreiten sollte. Zu jener Zeit herrschte ein außergewöhnlich großes öffentliches Interesse an der Curriculumentwicklung, selbst Tageszeitungen berichteten über die Fortschritte und Berichte der *Review*-Komitee-Arbeitsgruppen. Diese mussten einen gewissen Balanceakt vollbringen: Einerseits galt es, *Curriculum 2005*, das als Symbol für einen radikalen Neu-

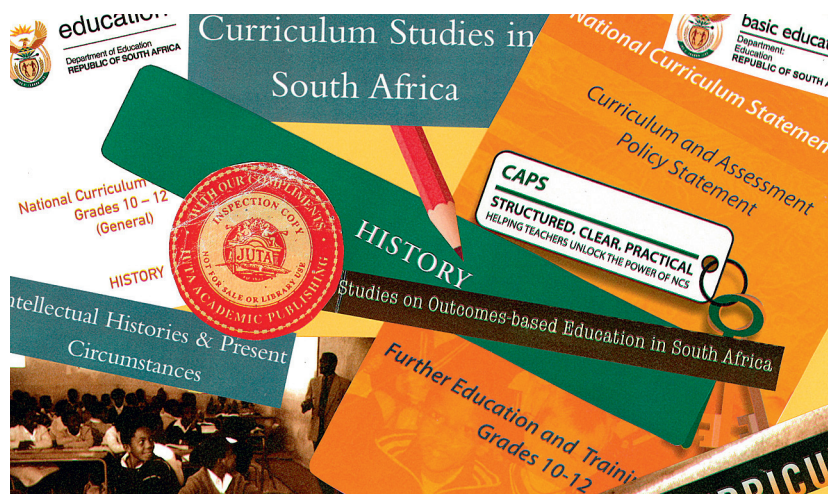
beginn im Schulwesen fungierte, zu erhalten. Auf der anderen Seite sollten vor allem akademische Kritiker beruhigt und vormalige Aspekte des Lehrplans wiederbelebt werden. Für das Fach Geschichte wurde dringend eine Rückkehr zu historischen Inhalten gefordert – statt ständig die Frage (in *Curriculum 2005* implizit) zu stellen, wie historisches Wissen eigentlich nutzbar sei und welcher Mehrwert sich für Schüler ergebe.

Aus den *Review*-Empfehlungen wurde in den Jahren 2002 und 2003 ein neuer Lehrplan unter dem Namen *National Curriculum Statement* gebastelt – der dritte innerhalb von nur 8 Jahren! Zunächst gab es einen Rahmenlehrplan, der zügig um Richtlinien für die Fächer ergänzt wurde. Der neue Geschichtslehrplan erschien als letztes im Fächerkanon, da an ihm besonders ausgiebig und kontrovers über Formen der Erinnerung diskutiert wurde. Die Meinungen gingen hierbei weit auseinander. Was den einen als »communistisch« erschien, war für die anderen

hoffnungslos reaktionär. Und was für manche eine starre Beschränkung auf Inhalte darstellte, fanden andere inhaltslos und schwammig.

Der neue Lehrplan war also wieder ein Kompromiss: immer noch kompetenzbasiert, aber inhaltlich wesentlich konkreter als sein Vorgänger. Auch war die Terminologie vereinfacht und das Dokument durch verschiedene Handbücher zugänglicher gestaltet. Immer noch fühlten sich viele Lehrer zwar etwas allein gelassen – gerade im Fach Geschichte. Aber durch ein verlangsamtes Implementierungstempo und ein besseres Fortbildungsangebot fielen die Reaktionen weit positiver aus als für das Experiment *Curriculum 2005*.

Als sei nicht schon genug passiert, wurde im Sommer 2011 ein viertes Curriculum erlassen. Der innovative Name lautete diesmal *Curriculum and Assessment Policy Statement*. Dieses Dokument entfernte sich noch weiter vom leidigen Kompetenzansatz und versuchte, auch gering qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern



einen Zugang zum Unterrichten schwieriger Stoffe zu ermöglichen. Auch war man bestrebt, alle Handreichungen in einem Dokument zu bündeln und den wichtigen Bereich der Bewertung besser zu erklären. Was daraus wird, ist noch offen. In Südafrikas besonderer, historisch bedingter und immer noch tief zerklüfteter Bildungslandschaft setzen sich neue Lehrpläne und die zugehörigen Schulbücher nur langsam durch.

Diese Trägheit des Lehrplans ist in Post-Konflikt-Gesellschaften nicht selten zu beobachten. Zusätzlich zu administrativen und Herausforderungen auf der Ebene der Implementierung stellt für die Lehrerinnen und Lehrer die Arbeit mit u. U. radikal neuen Narrativen eine Herausforderung dar: Ehemalige Feindbilder funktionieren nicht mehr und der Versöhnungsgedanke dreht bisherige Modi des Geschichtsunterrichts um 180°. Überhöhte Erwartungen an schnelle Versöhnung und interethnische Kommunikation sind offenbar problematisch – alles braucht seine Zeit.

Südafrika ist sicher noch nicht am Ziel, was die Erziehung seiner Schülerinnen und Schüler zu vergangenheitsbewussten und historisch kompetenten Bürgerinnen und Bürgern betrifft. Vermutlich wäre der Weg zum neuen Geschichtscurriculum aber wesentlich weniger holprig gewesen, wenn die bisweilen aktionistischen Visionen von Bildungsplanern und die Bedürfnisse der Nutzer des Lehrplans nicht derart stark auseinander geklafft hätten.

Angst und Gedächtnis

Natalija Bašić

Das »Kriegsthema« im bosnischen Geschichtsunterricht anzusprechen ist auch fast zwei Jahrzehnte nach Ende der Kriegshandlungen keine Selbstverständlichkeit. Dabei sollte sehr bald nach Kriegsende von internationalen Organisationen in Bosnien-Herzegowina eine Revision von Schulbüchern und Lehrplänen für das Fach Geschichte durchgeführt werden. Zahlreiche Bildungsinterventionen fanden zu diesem Zweck statt, insbesondere durch den Stabilitätspakt für Südosteuropa und die EU. Auch das GEI engagierte sich von 2000–2009 im Rahmen des Paktes bei den Entwicklungen neuer Inhalte. Es förderte die Vernetzung in der Region, unterstützte Stipendiaten und die Entwicklung des »Leitfadens für ein gutes Schulbuch«, lud zu Workshops zum Thema »Teaching War« ein und trug zuletzt zur Erarbeitung alternativer Unterrichtsmaterialien bei, die »Bilder der jüngeren Vergangenheit – Ergänzungsmaterial zu Bosnien-Herzegowina in den Jahren 1992–1995«.

Diese »Bilder« wurden 2009 in ganz Bosnien-Herzegowina verteilt. Multiperspektivisch angelegt und mit Primärquellen versehen, sollten sie als eine Art Erstausrüstung für den Geschichtsunterricht dienen. Diese mit den geplanten Reformen im Schulbuch- und Curriculumsbereich verbundene Publikation zum Thema Krieg in Bosnien-Herzegowina setzte sich jedoch lange Zeit nicht

einmal bei den Autoren – die selbst Lehrer vor Ort sind – durch. Dies hatte verschiedene Gründe – gestalterische, konzeptionelle, organisatorische, »dienstrechtliche«, politische, aber eben auch psychologische. Angesprochen auf den Gebrauch dieser Materialien, erklärte uns in einem Interview eine junge Lehrerin einmal folgendes:

»Ich würde es noch nicht machen. Es ist viel zu schwierig diesen, unseren letzten Krieg zu unterrichten. Etwas was wir völlig akzeptieren und verstehen, stellt sich für die Kinder und erst recht für ihre Eltern ganz anders dar. Es ist heikel, dieses Thema zu unterrichten. Es erfordert eine enorme Vorbereitung. Dabei muss auf jedes »Komma« geachtet werden, weil es in der Schule Kinder verschiedener religiöser Anschauungen gibt. Und das macht es sehr, sehr schwierig. Ich habe schlichtweg Angst. Ich habe Angst vor dieser Periode und davor, diese Periode zu unterrichten, und hoffe, dass ich drum herum komme. Da ich nicht die 9. Klasse unterrichte, kann ich auch darauf hoffen. Das würde mir überhaupt nicht leicht fallen. Ich glaube nicht, dass irgendein Lehrer behaupten kann, ihm würde es leicht fallen, dieses Thema zu unterrichten. Das ist meine Meinung.«

Mimi Antolic, der Name ist ein Pseudonym, ist seit vier Jahren im Schuldienst tätig. Sie ist Lehrerin an einer Volksschule, relativ gut ausgebildet und hat diverse Fortbildungsseminare u.a. zum Prinzip der Multiperspektivität absolviert. Als

bosnische Kroatin arbeitet sie im überwiegend von Muslimen bewohnten Teil des Landes. Das Zusammenleben im städtischen Gebiet gestaltet sich mittlerweile friedlich. Mimi Antolic kommen aber gerade deswegen Bedenken: Abgebildet werden muss der Krieg als vielschichtiges und komplexes Ereignis, als kontroverser Gegenstand und so natürlich auch der Deutungskampf, der um »diesen Krieg« weiterhin geführt wird. Frau Antolic hat Angst, dass kaum verheilte Wunden aufreißen könnten.

Die Angst der Lehrerin und die hohe Sensibilität des Themas werden durchaus verständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Eltern, die ihre eigenen Kriegserfahrungen durch Ressentiments, Stereotype und Feindbilder ausdrücken, ihre Kinder zu demselben Verhalten anregen können. Ein junger Geschichtslehrer aus der Republika Srpska, nennen wir ihn Petar Jugovic, erzählt das so:

»Wenn wir das Thema meiden, werden Probleme in der Gesellschaft folgen. Jeder Schüler begegnet der Geschichte der Kriege von 1992–1995 durch die Vorstellungen der Alten. Es gibt keinen Schüler, dessen Eltern nicht Kriegsteilnehmer waren, sei es als Flüchtlinge oder als Soldaten oder Invaliden, oder in Familien, wo jemand gestorben oder Kriegsprofiteur ist. Die meisten Ansichten zum Krieg, die die Kinder in Konversationen aufschnappen, fußen auf persönlichen Traumata und Interessen. Es ist die subjektive Sicht, kalkuliert, manipulierend und falsch. Kinder wachsen mit Interpretatio-

nen auf, die Stoff künftiger Konflikte sind.«

Allgemein gilt die Aufarbeitung des Krieges als wichtigster Ansatz der Friedenssicherung in der Region. Es gibt jedoch kein gesichertes Wissen darüber, wann dafür die Zeit reif ist, was der bosnischen Gesellschaft nachhaltig »gut tut« und was »kontraproduktiv« sein könnte. Insbesondere in den Familien werden Geschichtsbilder intensiv tradiert. Bei den Geschichtslehrern überwiegt die Befürchtung, dass Schüler mit Geschichtsmymen, Feindbildern und Stereotypen aufwachsen und deshalb dringen ein Korrektiv benötigen. Sie sehen sich hierbei in der Rolle der Klarsteller und Vermittler.

Von bosnischen Geschichtslehrern wird viel erwartet. Dass die Auseinandersetzung mit dem Thema keine eindimensionalen Deutungsweisen zulässt, erleben die meisten als ambivalent. Insbesondere können biographische Erfahrungen als »unbewusste Quellen intensiver Angst«¹ eine Ablehnung des Themas bewirken. Angst vor nationalistischen Provokationen, Angst vor einer Etikettierung als Verräterin, Angst vor der eigenen Unbeliebtheit, dem Vorwurf des Relativierens oder des Aufrechthaltens kann dann nicht anders bewältigt werden. Allerdings steckt nicht hinter jeder ablehnenden Haltung ein persönliches Trauma – auch die nationalistische Haltung großer Teile der Bevölkerung spielt eine kaum zu unterschätzende Rolle.

Kollektive Selbst- und Fremdbilder stehen letztlich nicht nur in Bos-

nien-Herzegowina einer nüchternen Auseinandersetzung mit der Geschichte im Wege. Die fehlende zeitliche Distanz, das bestätigen Untersuchungen in anderen Kontexten, ist fast immer problematisch. Vielen Lehrern z.B. in der Bundesrepublik, die in der DDR aufgewachsen sind, fehlt bis heute der Abstand zu den Ereignissen, die sie unterrichten müssen.

Die oben genannten »Bilder« waren die ersten Materialien, die in Bosnien-Herzegowina zu dieser Thematik entwickelt wurden. Die meisten Autoren wiesen auf deren Konfliktpotential hin. Einer Autorin, Smilja Mrdja – sie nennen wir ausnahmsweise bei ihrem richtigen Namen – macht das Kriegsthema jedoch vergleichsweise wenig aus. Sie verteidigt die multikulturelle Gesellschaft bis heute, unterrichtet ethnisch gemischte Klassen und lebt als Serbin in der Föderation, in Sarajevo. Sie hält es aus, an die eigenen Kriegserinnerungen erinnert zu werden und daran, wie furchtbar es war. Wir haben sie gebeten, für uns das von ihr selbst verfasste Kapitel für die »Bilder« über so genannte »Kriegsschulen« zu demonstrieren. Kriegsschulen heißen in Bosnien-Herzegowina Schulen, die während des Krieges autonom organisiert wurden. Der Unterricht fand im städtischen Gebiet meist in Unterführungen und Haustoren statt.

Ein Film, Fotos und die Erzählungen der Lehrerin strukturieren den Unterricht. Alles zielt auf Lehr- und Lernprozesse ab, die Emotionen fördern sollen. Der Fokus richtet sich

bewusst nicht auf kontroverse Themen, sondern auf Protagonisten wie z.B. Schüler. Auf diese Weise liefert Frau Mrdja Einblicke in den Ernst der Lage; dabei muss sie nicht auf Täterfiguren, Fragen von Schuld und Verantwortung rekurren. Stattdessen erzählt sie, berichtet sogar von eigenen Kriegserfahrungen, macht sich potentiell verletzlich.

Kriegsschulen sind vielleicht das harmloseste Thema in der Auseinandersetzung mit dem bosnischen Krieg. Der Umstand aber, dass die Lehrerin Emotionen zulässt, ihre eigenen und die ihrer Schüler, ist bemerkenswert und spricht dafür, über die »emanzipatorische Kraft von Emotionen«² weiter nachzudenken.

Durch die Schulreform dürfte die Thematisierung des bosnischen Krieges erheblich leichter fallen, da die

»dienstrechtliche« Barriere nun wegfällt. Die neu überarbeiteten Lehrpläne für die Föderation ab dem Schuljahr 2012/2013 sehen das Thema Krieg der 1990er Jahre vor und empfehlen ausdrücklich Multiperspektivität im Unterricht. Leider wird zur Zeit noch keine klare Definition und ebenso wenig ein pädagogisches Unterrichtskonzept mitgeliefert. Dass der Zugang über Primärquellen erfolgen sollte, wird nicht mal erwähnt. Neue Schulbücher werden eine eigene Betrachtung verdienen, sie sind aber noch nicht zugelassen.

Was im Lehrplan steht, spielt zweifellos eine maßgebliche Rolle, möglicherweise die entscheidende für die Schulbuch- und Unterrichtsgestaltung. Das schulische Aufarbeitungs- und Vermittlungsproblem des bosnischen Krieges ist damit aber al-

les andere als vom Tisch. Nicht nur auf die Reform generell ist zu achten, sondern in Zukunft verstärkt auch darauf, wie das »Kriegsthema« multiperspektivisch unterrichtet wird und was bei den Schülern überhaupt ankommt.

¹ Joseph LeDoux, *Das Netz der Gefühle: Wie Emotionen entstehen*, München 2001.

² Peter Schulz-Hageleit, *Zur emanzipatorischen Kraft von Emotionen. Denkanstöße zum Verhältnis von Verstand und Gefühl in der historisch-politischen Bildung* in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 2, 2011, Heft 1, 10–27.



Klar und selbstbewusst berichtet Smilja Mrdja von ihren persönlichen Erfahrungen in den »Kriegsschulen« und macht den Geschichtsunterricht so zum Erlebnis.

Birgt Sprache in südost-europäischen Schulbüchern heute Besonderes?

Gerd-Dieter Nebring

Der Wandel südosteuropäischer Bildungssysteme litt nach den Kriegen und Konflikten der 1990er und beginnenden 2000er Jahre nicht nur an einem Mangel an Ressourcen, sondern auch an überholten Denkmustern vieler Pädagogen, die einem fest gefügten Weltbild verhaftet blieben. Schulsysteme sollten die vorherrschenden politischen Visionen in Hinblick auf die Region und Europa legitimieren helfen. Allerdings spielten sprachliche Fragen, die in der Vergangenheit Grenzen markieren halfen, dabei bis heute öffentlich nahezu keine Rolle. Was wurde aber erreicht? Die folgende Antwort auf diese Frage bezieht sich exemplarisch auf die Gebiete Südosteuropas, in denen das Albanische den Status einer Amtssprache hat. Hierbei handelt es sich um Albanien, Kosova, Makedonien, Montenegro und Serbien. Betrachtet werden die Schulbücher für den Geschichtsunterricht an staatlichen Schulen, die in diesen Ländern gegenwärtig zur Anwendung gelangen.

Nach allgemeiner Auffassung und Kenntnis ist zunächst davon auszugehen, dass Sprache auch in südosteuropäischen Schulbüchern keine Besonderheiten birgt, denn sie wendet sich idealtypisch, da staatlich gebraucht, immer an alle Mitglieder moderner Sprachgemeinschaften und Staaten, zu denen zweifelsfrei auch die albanischsprachigen Gebiete ge-

hören. Sprache hat deshalb auch für alle in gleicher Weise verständlich zu sein. Das gilt sowohl für Südosteuropa als auch für andere Regionen. Hier betrachten wir aber zwei für das Bildungsgeschehen wichtige andere Aspekte von Sprache: die Bereitstellung von Geschichtsbüchern in multiethnischen Staaten und, ausgehend von dem Recht auf Bildung in der Muttersprache, die Rolle von Sprache in ihnen. Dabei stellen sich zum Beispiel nicht in erster Linie Fragen nach der Bildung von Termini und der Bewahrung von Archaismen, denn hier birgt jede Sprache zu einem gewissen Prozentsatz Besonderes. Vielmehr geht es um Aspekte der Sprachverwendung durch Sprachträger, die sprachliche Mittel funktional nutzen. Sie sind für Bildungsprozesse und die Beantwortung der Fragen nach sprachlichen Besonderheiten von Geschichtsbüchern wesentlich.

Auch südosteuropäische Schulbücher verfolgen vornehmlich in nationalen Fächern, zu denen Geschichte immer noch gehört, das Ziel, Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler aufzubauen und zu entwickeln, damit sie, wie es heißt, »aktive Teilhaber an der Errichtung einer demokratischen Gesellschaft«¹ werden. Charakteristisch für die Staaten, in denen das Albanische offiziell Verwendung findet, ist dabei vor allem der Aufbau eines aus postsozialistischen Verhältnissen stammenden demokratischen Gesellschafts- und Bildungssystems, aber auch – trotz mancher Erfolge in der Vergangenheit – das Weiterbestehen ungelöster

ethnisch-sozialer Zerwürfnisse zwischen einzelnen Individuen und Bevölkerungsteilen. Auf relativ kleinem Raum stoßen nicht nur sehr unterschiedliche Sprachen aufeinander, die in Nationsbildungsprozessen und in der jüngsten Vergangenheit auf unterschiedliche Weise politisch genutzt wurden. Es begegnen sich häufig damit verbundene spezifische ethnonationale Sichtweisen und Intentionen, die insbesondere Sprache tangieren. So gehören zu den offiziellen Sprachen albanischsprachiger Gebiete Südosteuropas gegenwärtig in Albanien Albanisch, in Kosova Albanisch und Serbisch (sowie Englisch), regional auch Türkisch, Bosnisch und Romanes, in Makedonien Makedonisch, Albanisch, Romanes, Serbisch und Türkisch sowie in Montenegro Montenegrinisch, regional auch: Albanisch, Bosnisch, Kroatisch und Serbisch. In Serbien zählt u. a. Albanisch zu einer anerkannten Sprache, neben Serbisch als Hauptsprache. Somit haben in den ehemaligen Gebieten Jugoslawiens ausschließlich Albanisch und Serbisch einen unterschiedlichen amtlichen Status. Sie fungieren hier jeweils einmal als Sprache der Mehrheitsbevölkerung (Albanisch auf Kosova, Serbisch in Serbien) sowie andererseits jeweils dreimal als Sprache von Mitgliedern eines Staates, die nicht zur Mehr- und/oder Hauptbevölkerung zählen. Hieraus sowie bei Berücksichtigung anderer Sprachen der Region resultiert eine komplizierte Sprachsituation und Sprachenpolitik. Allein durch sie werden hohe Anforderungen und Erwartungen an

die Entwicklung der jeweiligen Bildungssysteme gestellt.

Ausgehend von dem Recht auf Bildung in der Muttersprache, wäre im Idealfall anzunehmen, dass Unterrichtsmaterialien albanischsprachiger Gebiete für das Fach Geschichte in sehr unterschiedlichen Sprachen bestehen, auch in den Sprachen, deren Träger nicht zur Mehrheitsbevölkerung zählen, die zumindest aber den Status einer Amtssprache erworben haben.

Die Realität ist aber in dieser Frage vielgestaltig und nicht einheitlich. Geschichtsbücher gibt es außer auf Albanisch (in Albanien, Kosova) auch auf Makedonisch (in Makedonien), Montenegrinisch und Serbisch, die die Sprachen der Mehrheits- und/oder Hauptbevölkerung in den entsprechenden Ländern darstellen. Es gibt jedoch in Fragen der staatlich gelenkten Bereitstellung von Schulbüchern spezifische Teillösungen und Kompromisse für einige ausgewählte Nichtmehrheitskommunitäten in den einzelnen Staaten, zumeist für die Albaner. Hintergrund des Status quo sind jahrelang vernachlässigte Interessen von Angehörigen der Nichtmehrheitsbevölkerung durch vorherrschende ethnozentristische politische Bestrebungen und Gegensätze als Ergebnis von Entwicklungen der Vergangenheit und auch der Gegenwart sowie einsetzende Demokratisierungsprozesse und die Begrenztheit finanzieller Mittel. Im Falle Serbiens und Kosovas bestehen für die entsprechende albanische bzw. serbische Minderheitsbevölkerung

sogar Überspannungen und explosives Konfliktpotential. Das Recht auf Bildung in der Muttersprache in nationalen Fächern ist somit selbst in den Amtssprachen albanischsprachiger Gebiete nicht verwirklicht.

Angehörige der Nichtmehrheitsbevölkerung nutzen Geschichtsbücher sprachlich geringstenfalls auf 5 verschiedene Arten. Sie verfügen erstens über Unterrichtsgrundlagen ihres Staates in ihrer Sprache, so die Albaner in Makedonien und Montenegro, teilweise auch die Bosnier und Türken in Kosova. Zwischen den makedonischen und montenegrinischen einerseits und den bosnischen und türkischen Geschichtsbüchern andererseits besteht allerdings der Unterschied, dass nur albanische Sprachträger gleiche Geschichtsmaterialien anwenden wie die Angehörigen der jeweiligen Mehrheits- bzw. Hauptbevölkerung. Auf Bosnisch und Türkisch wurden teilweise spezielle Geschichtsbücher entwickelt, die keine Übersetzungen darstellen. Allgemein gilt aber auch zweitens, dass die nichtalbanische Bevölkerung eines Staates, sofern sie zum Sprachgebiet einer Mehrheitsbevölkerung in einem anderen Staat gehört, dessen Geschichtsbücher übernimmt. Das gilt für serbische Bevölkerungsteile in Kosova, geringfügig auch für die makedonische und griechische Bevölkerung in Albanien. Anders wiederum gestaltet sich drittens die Situation bei serbischen und anderen slawischen Bevölkerungsteilen in Makedonien und auch in Montenegro. Sie verwenden makedonische bzw. mon-

tenegrinische Unterrichtsgrundlagen. Im Unterschied hierzu bestehen viertens auch die Praxis und das Recht, die Sprache der Schulbücher zu wählen. Das gilt insbesondere für Angehörige nichtalbanischer Kommunitäten in Kosova und Makedonien. Sie können sich entweder für Serbisch oder Albanisch in Kosova bzw. für Makedonisch oder für Albanisch in Makedonien entscheiden. Die Sprachentscheidung in Kosova bedeutet allerdings auch die Wahl zwischen verschiedenen Schulsystemen. Kroatische Sprachträger Kosovas entschieden sich beispielsweise aufgrund von gewachsenen Beziehungen zum Serbokroatischen trotz Differenzen ihres Mutterlandes zu Serbien für das serbische Schulsystem, Roma besuchen albanische oder serbische Schulen. Es besteht fünftens schließlich auch die Möglichkeit, Lehrmittel aus anderen Staaten, so zum Beispiel aus Bosnien im Falle der Bosnier von Kosova, einzusetzen. Albanische Schulen in Südserbien arbeiten im Geschichtsunterricht vorwiegend mit Büchern aus Kosova. Allerdings erhält die albanische Bevölkerung hier, sofern sie albanischsprachigen Geschichtsunterricht anstrebt, und das macht sie vorbehaltlos, nach Aussagen von Bildungsexperten weder (ausreichend) Unterstützung durch Kosova, noch durch Albanien, geschweige denn durch Serbien. Da Curricula hier nur auf Serbisch bestehen, arbeiten Geschichtslehrer zunehmend auch mit serbischen Büchern. In Makedonien dürfte der Gebrauch koso-

varischer Lehrmittel zurückgegangen sein. Aufgrund des geöffneten Marktes werden dafür hier wie auch in Kosova selbst Lehrbücher aus Albanien, so vom Verlag Albas, offiziell vertrieben und verwendet.

Aus diesem Grunde findet allein durch Marktgegebenheiten das Albanische, das in Albanien verwendet wird, und mit ihm die Geschichtsvermittlung Albanien in ehemals jugoslawischen Gebieten Verbreitung. Beides trägt wie auch analog bosnische Schulbücher auf spezifische Weise zur weiteren Festigung der transnationalen Einheit der Albaner bzw. Bosnier bei.

Eine Besonderheit bietet zudem Montenegro. Aus traditionellen und sprachenpolitischen Gründen sind seine Geschichtsbücher bis zur zweiten Gymnasialklasse auf Kyrillisch, hernach mit lateinischen Lettern verfasst. Dieser Umstand kommt von nicht-montenegrinischen Schülern insbesondere serbischen zu gute, berücksichtigt man, dass das Kyrillische nach den Umbrüchen in Serbien eine Aufwertung erfuhr. Auch hierin offenbart sich die transnationale Funktion von südosteuropäischen Schulbüchern. Sie erschwert aber die Geschichtsbuchlektüre für Nichtmuttersprachler in Montenegrinisch und Serbisch, da das Kyrillische von ihren nationalen Alphabeten stark abweicht.

Obwohl in gegenwärtigen südosteuropäischen Geschichtsbüchern im Ganzen die Tendenz überwiegt, historische Ereignisse sprachlich möglichst neutral darzustellen, kommt eine politisch motivierte Sprache

zum Einsatz. Häufig wird beispielsweise der Begriff »Staat« im Zusammenhang mit Geschehnissen der Vergangenheit verwendet, obwohl es eine solche territoriale Einheit, vergleichbar den heutigen Staaten, nicht gab. Statt an den Verstand appelliert die Sprache von Geschichtsbüchern, insbesondere aus Serbien und Kosova, zudem oft bewusst an das Gefühl und erschwert Verständigungsprozesse. Wie die Serben neigen die Kosovo-Albaner dazu, eine permanente Opferrolle für sich zu beanspruchen: Man war aus diesem Blickwinkel immer von Feinden umzingelt, die die Freiheit (und die Einheit des Volkes) bedrohten.² Es werden deshalb typische Ausdrücke bevorzugt, wenn, was häufig geschieht, über Ungerechtigkeiten gegen das albanische Volk berichtet wird. Albaner sind deshalb zum Beispiel gefallene Märtyrer, Freiheitskämpfer, Helden, Patrioten, ein wackeres und ein mutiges Volk. Gegen sie werden Terror, Mord sowie Genozide von Aggressoren, Eroberern und Okkupanten verübt. Serbischerseits stehen für Verbrechen gegen die Serben nach Stojanović³ Hammer, Axt, Eisenstab, Krematorium u. a. Auch makedonische Geschichtsbücher berichten bei der Darstellung der makedonischen Geschichte oft von Tod, Mord, Vertreibung, von reaktionären politischen Kräften, von Denationalisierung und Assimilation. Im Ganzen verbindet sich hiermit die in südosteuropäischen Gebieten ungelöste Frage, wie die Sprache von Geschichtsbüchern alters- und schultypenspezifisch ei-

gentlich sein sollte, damit Bildungs- und Erziehungsziele bestmöglich erzielt werden.

Die jeweiligen Sprach- und damit Bildungssituationen in albanischsprachigen Gebieten werden noch komplizierter infolge regionaler albanischer Idiome; die gegenwärtigen unterschiedlichen Einflüsse des Englischen insgesamt, des Italienischen (mehrheitlich in Albanien) und teilweise auch des Deutschen, besonders in Kosova sowie in anderen Gebieten des ehemaligen Jugoslawiens spielen in diesem Zusammenhang weniger eine Rolle. Die regionalen Varianten beeinflussen insbesondere den mündlichen Gebrauch des albanischen Standards und seine Verwendung an Schulen. Unterschiedliche Gesichtspunkte zur Gestaltung des albanischen Standards sind auch gegenwärtig in der Diskussion. Die Festigkeit des Gebrauchs des albanischen Standards konzentriert sich aber weiterhin, auch infolge von Traditionen in der albanischen Geschichte und Ausbildung, vor allem auf Albanien. Schulfähige Kinder und Jugendliche in anderen Gebieten müssen den albanischen Standard neben ihrem einheimischen Idiom nicht selten erst als Zweitsprache erwerben. Trotz aller Widersprüche fungierte in der Vergangenheit das Standardalbanische dennoch, da oft auch politisch gewollt, identitätsstiftend und transnational. Schule und damit auch Geschichtsbuchentwicklung tragen hierzu bei, denn sie gebrauchen den albanischen Standard. Sie funktionieren unabhängig von ih-

ren konkreten Inhalten als nationales Bindeglied über Staatsgrenzen hinweg. Hierin unterscheiden sich albanische Sprachträger in gewisser Weise von ihren Nachbarn. Die Frage des Gebrauchs eines Standardromani ist beispielsweise in südosteuropäischen Schulen nicht gelöst. Der neue montenegrinische Standard befindet sich in der Entwicklung und ist, abgesehen von der Diaspora, ohnehin auf Montenegro beschränkt. Und auch das Standardserbische kann aufgrund relativ später sprachpolitischer Veränderungen nach dem Zerfall des Serbokroatischen nicht in vollem Maße, d. h. spezifisch begrenzt außerhalb serbischer Grenzen auf Kosova und mit anderer dialektaler Grundlage auf die Serbische Republik, diese Funktion ausüben. Das Standardmakedonische hat dagegen trotz seiner relativ kurzen Entwicklungsgeschichte stabile Normen, wird aber, sieht man von den wenigen Fällen in der makedonischen Diaspora ab, nicht an Schulen in anderen Staaten verwendet. Für alle genannten Nachfolgesprachen des Serbokroatischen bzw. Kroato/-isch(-)Serbischen gilt zudem, dass die Veränderungen, die als sprachpolitisches Ergebnis intendierter standardsprachlicher Differenzierungen vollzogen worden sind, oftmals gelernt und gefestigt werden müssen. Leider mangelt es jedoch an hierfür ausreichenden sprachpflegerischen Aktivitäten, selbst der Lehrenden.

Lehrer und andere Bildungsverantwortliche berichteten in Interviews zudem, dass die albanischen

Geschichtsschulbücher, die in Makedonien und Montenegro staatlicherseits zur Verfügung gestellt werden, oft nicht die Anforderungen von Schulen und von modernen Bildungsprozessen erfüllen. Sie sind direkte, oft fehlerhafte Übersetzungen aus dem Makedonischen bzw. Montenegrinischen. Nachstehend Beispiele aus dem Makedonischen ins Albanische in einem Geschichtsbuch der 6. Klasse⁴:

- ... (und) »der Fall unter die osmanische Herrschaft sind im 6. Thema enthalten« → ... (und), »der Fall der osmanischen Herrschaft werden im 6. Thema miteinbezogen«; ... »Albanien als ein Staat, in dem das slawische Element stufenweise verdrängt wurde«... → ... »Albanien als ein Staat, in dem das slawische Element permanent unterdrückt wurde«...; ... »Die Schaffung des slawischen Schrifttums«... → ... »die Schaffung der slawischen Schrift«...; ... »Balkanländer«... → ... »Balkanstaaten«...

- »Die Erfolge der Aufständischen nach Schaffung der Liga von Lezha« → »Die ersten Erfolge der vereinigten Albaner«, »Die Armee Skanderbegs«... → »Die Bündnisarmee«...

Auch die CDRSEE-Zusatzbücher für den Unterricht der neueren Geschichte Südosteuropas, die in vielen Sprachen des Balkans als Übersetzung vorliegen,⁵ erfahren in Verbindung mit ihrer sprachlichen Gestaltung Kritik. Ihre Ausgangstexte sind auf Englisch verfasst. Auf schlechte bosnische und türkische Übersetzungen aus dem Albanischen in Kosova verweist die OSCE.⁶

Die Situation von Sprache in heutigen südosteuropäischen Schulbüchern ist sehr komplex. Sprache wird auf komplizierte Weise geformt und verwendet. Sie stimmt, im Vergleich zur Sprache von Schulbüchern in anderen Staaten, in vielem überein, so in der Nutzung der Standardsprache, in der Bereitstellung von Geschichtsbüchern für Angehörige unterschiedlicher Kommunitäten und in der Nutzung von funktionalen Stilmittelem, die für historisches Schulmaterial charakteristisch sind. Gemeinsam ist den Geschichtsbüchern in und außerhalb der Region sicherlich auch, dass Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft sprachlich noch nicht optimal vermittelt werden und dass das Recht auf Bildung in der Muttersprache nicht verwirklicht worden ist. Dennoch birgt die Sprache in Schulbüchern Südosteuropas auch Außerordentliches. Es offenbart sich nicht allein in der Spezifik konkreter sprachlicher Mittel und deren Auswahl, sondern vor allem in den eigenständigen transnationalen Zügen von Sprache, insbesondere des Albanischen in fünf Staaten. Besonderes zeigt sich auch in der widersprüchlich demokratisierenden Funktion von Sprache in der komplexen Situation des Balkans, in der hiermit verbundenen gesellschaftliche Egalisierung und Differenzierung von sehr unterschiedlichen Sprachträgern sowie nicht zuletzt in der Rolle von Übersetzungen, die teilweise auch politisch motiviert zu sein scheinen.

Leider wurden viele Aspekte von Sprache bei der Schulbuchforschung

bislang unzureichend untersucht. Die Behandlung der Situation südosteuropäischer Schulbücher fordert aber zur Verbesserung des Geschichtsunterrichtes neue und weitergehende Forschungen und Diskussionen zur Sprache, auch wegen der Konsolidierung von Konfliktpotential zwischen Sprachträgern und ihren Staaten. Birgt nicht auch deshalb heute Sprache in südosteuropäischen Schulbüchern wenigstens als Protagonist Besonderes?

¹ MASHT: *Standarde për tekste të Republikës së Kosovës. draft/bazë diskutimi. Versioni parapërfundimtar* (Standards für Schultexte der Republik Kosova. Entwurf/Diskussionsgrundlage). Prishtinë 2009, S. 49.

² Dragidella, L.: *Neue Entwicklungen des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsbücher des Kosovo*. In: Eckert. Beiträge 2010/12, S. 8, 11.

³ Stojanović, D.: *Slow Burning. History Textbooks in Serbia 1993–2008*. In: »Transition« and the Politics of History Education in Southeast Europe. Hrsg. v. A. Dimou. Göttingen 2009, S. 146f.

⁴ Boškosi, M. et al.: *Istorija za VI oddelenie* (Geschichte für die 6. Klasse). Skopje 62010 (12005), S. 1, 107.

⁵ Vgl.: http://www.cdsee.org/jhp/download_eng.html, abgerufen am 17.04.2012.

⁶ *OSCE Mission in Kosovo: Kosovsko nevećinske zajednice u sistemu osnovnog i srednjeg obrazovanja* (Kosovas Nichtmehrheitskommunitäten im System der Grund- und Mittelschulbildung). o. O., 2009, S. 6.

Konflikt, Geschichtsunterricht und didaktische Innovationen

Georg Stüber

Nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs machten sich verschiedene Experten, unter ihnen Georg Eckert, und Institutionen wie die UNESCO Gedanken über neue Formen und Inhalte im Geschichtsunterricht, die dem Ziel, keine ideologische Munition für zukünftige Kriege bereitzustellen, zuträglicher sein mochten als die traditionellen, an der Nationalgeschichte ausgerichteten Unterrichtsthemen. Diese Ansätze wurden von den Schulbehörden und Lehrern nicht aufgegriffen; sie orientierten sich weiterhin an hergebrachten Mustern. Erst mit der Curriculumreform seit Ende der 1960er-Jahre erreichten neue Themen, Lehr- und Lernformen den (geschichts-)unterrichtlichen *mainstream*. Auch die Schulbuchrevision stellte das landesspezifische Herangehen nicht infrage und beschränkte sich auf die Kritik von Darstellungsformen. Die internationale Schulbuchforschung machte dann die nationalen Unterrichtsweisen, die Rahmenbedingungen der Revisionsprojekte, zum Teil zum Gegenstand ihrer Reflexionen, aber nicht zur Zielrichtung ihrer Aktivitäten.

Seit den 1990er Jahre veränderten die »neuen Kriege«, aber auch die Staatsbildungsprozesse nach dem Zerfall der Sowjetunion dieses Anknüpfen der Schulbucharbeit an (Alt-) Hergebrachtes. Im Zuge der Transformationsprozesse im Baltikum und

Mittelosteuropa war die Hinwendung zu Neuem Programm; im Gefolge kriegerischer Auseinandersetzungen, so nach dem Zerfall Jugoslawiens, führte die Intervention der »internationalen Gemeinschaft« dazu, dass zur Konfliktentschärfung und -überwindung Konzepte eingebracht wurden, die westeuropäischen Diskursen entstammten, im lokalen Bildungszusammenhang aber häufig als Fremdkörper erscheinen mussten.

Im Rahmen des Geschichtsunterrichts, dem aufgrund seiner Tradierung und Legitimierung von Konfliktlinien ein besonderes Augenmerk gilt, spielen hierbei Konzepte eine Rolle, die beispielsweise als *new history approach* in Großbritannien oder unter dem Stichwort »Multiperspektivität« in Deutschland seit den 1970er Jahren entwickelt und die in Nordirland vor dem Hintergrund der Konfliktbedingungen reflektiert und weiterentwickelt wurden. Sie setzen auf einen Wandel des Geschichtsunterrichts vom »Lern-« zum »Denkfach« mit Quellenarbeit als Grundlage belegter Analyse, Voraussetzung für die Ausbildung eines eigenen Geschichtsbildes, mit der Berücksichtigung der Perspektivität von Aussagen und dem Einbezug von Themen der Sozial-, Kultur- und Alltagsgeschichte. Diese Konzepte gehen aber über den Geschichtsunterricht weit hinaus, indem sie interaktive Lernformen und »entdeckendes Lernen« fordern und fördern, die von allgemeiner unterrichtsmethodischer Relevanz sind.

In Post-Konflikt-Zusammenhängen werden diesen Modellen ver-

schiedene positive Effekte zugewiesen: Alltags- und Kulturgeschichte lenken den Blick von der politischen Auseinandersetzung zu Gemeinsamkeiten im Zusammenleben der Konfliktgruppen. Quellenarbeit vermeidet eine autoritative (ggf. nationalistische, Konfliktlinien verschärfende) Narration, die keinen Raum lässt für eine eigene Meinungsfindung der Lernenden wie für Divergenzen und Ambivalenzen. Der Einbezug verschiedener Sichtweisen macht die Rolle von Interessen sichtbar, die Abhängigkeit des Bildes eines Ereignisses von Interpretation; sie erlaubt das Kontrastieren unterschiedlicher Meinungen und schärft die Urteilsfähigkeit. Lässt man eine andere Position zu, auch ohne sie zu teilen, ist dies ein erster Schritt, sich damit auseinanderzusetzen und ggf. den eigenen Standpunkt zu revidieren. Moderne Formen des Lernens, die den Schülerinnen und Schülern ein höheres Maß von Handlungsmacht zubilligen als ein reines Aufnehmen von »Wissen«, mögen mit der Hoffnung verbunden sein Indoktrination zu erschweren und günstige Bedingungen für die Ausbildung eines kritischen Bewusstseins zu schaffen.

Die neuen Formen treffen jedoch in den Transformations- und »Post-Konflikt«-Gesellschaften auf ein Umfeld, das nicht bereit ist, die Neuerungen mit offenen Armen aufzunehmen. Zwei Punkte bereiten vor allem Schwierigkeiten: Zum einen erfordern die Neuerungen eine Abkehr vom gewohnten lehrerzentrierten Unterricht (mit einem hohen Anteil von

Frontalunterricht) und damit eine Revision der Praxis des Lehrens. Zum anderen stellt der neue Unterricht das Verständnis von Geschichte in Frage: Ein multiperspektivischer Unterricht scheint die Rolle historischer Wahrheit zu relativieren, die im Konfliktfall jede Seite für sich beansprucht. Schon die Beschäftigung mit der Position des Gegners wird oftmals als nicht akzeptabel empfunden. Die Auffassung von Geschichtsunterricht als Vermittlung historischer Wahrheit gerät in Konflikt mit einem neuen Verständnis, das das Ziel in einem reflektierten Umgang mit Geschichtsbildern und Interpretationen sieht.

Die genannten Aspekte erschweren die Verbreitung eines »neuen Geschichtsunterrichts« in den »Post-Konflikt«-Gesellschaften. Wir wollen aber nicht vergessen, dass es auch einer längeren Zeit bedurfte, bis sie in Westeuropa zum didaktischen Mainstream wurden und in den Schulen (und Schulbüchern) Verbreitung fanden. Die Diffusionsforschung, die seit mehr als einem halben Jahrhundert die Ausbreitung unterschiedlichster Neuerungen untersucht, hat gezeigt, dass die Verbreitung von Innovationen spezifischen Mustern folgt und abhängig ist von Faktoren, die in den Innovationen selbst liegen, in den Akteuren und dem Umfeld, in dem der Prozess abläuft. Dieser selbst vollzieht sich mehr oder weniger schnell, benötigt aber in jedem Fall Zeit – ob sich eine Innovation durchsetzt oder nicht.*

Die oben erwähnten problematischen Aspekte betreffen die Innova-

tion selbst, die hiermit jedoch nicht erschöpfend behandelt ist. Aus Diffusionsperspektive sind weitere Gesichtspunkte eher hinderlich: Die Innovation ist hochkomplex und besteht aus diversen Teilen. Sie berührt damit sowohl die »Schule« als Organisation wie auch die individuellen Lehrer. Die Organisation »Schule« mag hierbei den neuen Ansatz propagieren, kann aber auch ein retardierendes Moment darstellen. Kosten-Nutzen-Erwägungen können hierbei eine Rolle spielen. Um internationale Geldgeber zu befriedigen, scheinen zumindest Lippenbekenntnisse zu deren Konzepten angebracht. Andererseits mag eine Förderung kritischen Denkens als kontraproduktiv für den sozialen Zusammenhalt und die Akzeptanz der bestehenden Ordnung angesehen werden, und Verfechter des neuen Ansatzes riskieren es, in die Schusslinie »national«-orientierter Medien und Interessengruppen zu geraten.

Aus Lehrersicht kommt hinzu, dass die neuen Lehrmethoden Verhaltensänderungen voraussetzen – vom Frontalunterricht hin zu größerer Schülerorientierung. Auch sind die Rahmenbedingungen für einen Einsatz oftmals ungünstig (fehlende geeignete Lehrmittel, überfrachtete, stofforientierte Curricula und Prüfungsordnungen). Zudem ist die Umsetzung der neuen Ansätze in der Unterrichtspraxis für mögliche Nachahmer auf Seite der Lehrer nicht leicht zu beobachten, da diese Praxis im geschlossenen Klassenraum stattfindet. All dies spricht für

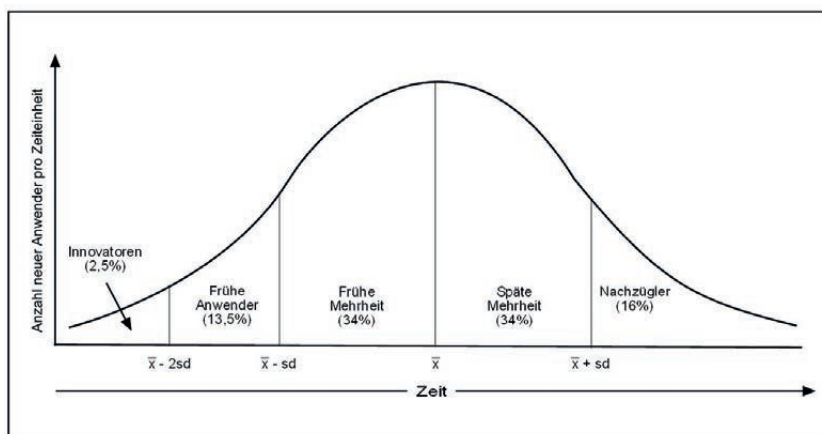
ein eher geringes Tempo der Ausbreitung.

In unserem Kontext werden die Bildungsinnovationen von externen »Innovationsagenturen« propagiert. Hierzu zählen unter anderem der Europarat, die OSZE und – als Internationale Nichtregierungsorganisation – die Dachorganisation europäischer Geschichtslehrerverbände EUROCLIO. Die Neuerungen müssen jedoch von einheimischen Innovatoren aufgegriffen und weitergegeben werden, wobei vor allem zu Beginn Multiplikatoren mit engen Kontakten ins Ausland eine wichtige Rolle spielen. Wenn sich Organisationen wie nationale Lehrerverbände der Innovationsvermittlung verschreiben, Fortbildungsmaßnahmen u.ä. organisieren, zum Beispiel der Verband der Geschichtslehrer im ehemaligen Jugoslawien (EUROCLIO-HIP), wird zumindest Kenntnis darüber vermittelt, wenn auch die Teilnehmerinnen nicht unbedingt die Innovation annehmen. Weiter verbreitet werden solche Innovationen vor allem über professionelle und individuelle Netze. Bestehende Netzwerke können nun die Diffusion fördern, aber auch behindern: Nach gewaltsamen Konflikten ist damit zu rechnen, dass Kommunikationsstrukturen weiterhin die Konfliktlinien spiegeln, dass Netzwerke sich vor allem an der »eigenen Gruppe« ausrichten. Diese Netzwerkgrenzen behindern unter Umständen die Innovationsausbreitung. Die politische und soziale »Umwelt« der Innovation formt ganz spezifische Rahmenbedingungen für ihre Verbreitung.

Der Diffusionsprozess besitzt zeitliche (wie auch räumliche) Aspekte. So wird zwischen Kenntnisserwerb, versuchsweiser Übernahme, Entscheidung für (oder gegen) die Innovation, Anwendung und schließlich Bekräftigung unterschieden. Jede einzelne Übernahme ist in sich selbst ein Prozess. Die Zahl der Übernahmen pro Zeiteinheit folgt dabei häufig einer Glockenkurve. Zu Beginn übernehmen nur einige wenige »frühe Anwender« die Neuerung. Die Verbreitung steigt, bis die Hälfte der Zielgruppe die Innovation übernommen hat. Dann geht die Zahl der Neuübernahmen wieder zurück, und zum Schluss bleiben wenige Nachzügler übrig. Die Zeitspanne, die dieser Diffusionsprozess in Anspruch nimmt, variiert dabei von Innovation zu Innovation, aber wohl auch von Kontext zu Kontext. In den verschiedenen Stadien verändern sich zudem die Merkmale der Personengruppen, die die Innovation neu übernehmen.

Während die Innovatoren als Personen mit kosmopolitischen Einstellungen beschrieben werden, sind die »frühen Anwender« häufig gut vernetzte Meinungsführer in ihrem sozialen Umfeld. Im Konfliktkontext muss allerdings damit gerechnet werden, dass Meinungsführer nicht positiv eingestellt oder neutral sind. Wenn sie es nicht dabei bewenden lassen, die Innovation nicht zu übernehmen, sondern ihr Gewicht gegen von ihnen als negativ bewertete Neuerungen in die Wagschale werfen, können sie den Ausbreitungsprozess empfindlich behindern.

Bei Innovationen, die längerfristig ablaufen – und hiervon ist bei den hier diskutierten Bildungsinnovationen auszugehen – ist ferner in Rechnung zu stellen, dass sich die Akteure ändern. Ältere Lehrkräfte werden pensioniert, jüngere kommen aus der Lehrerbildung nach. Sofern die Lehrerbildung die innovativen Ansätze aufgreift und selbst vermittelt, kann



Modell der Ausbreitung von Innovationen und Anwenderkategorien (nach Rogers 2003, 281)
 Die Grenzen zwischen den Anwenderkategorien sind statistisch definiert: \bar{x} = Durchschnitt, sd = Standardabweichung.

ein Teil des Diffusionsprozesses so vonstatten gehen, dass ältere Nicht-Anwender zugunsten jüngerer Anwender ausscheiden. Dies lenkt das Augenmerk auf die Ausbildung der Lehrkräfte – in Konfliktregionen oftmals ebenfalls ein Schwachpunkt.

Zudem ändern sich möglicherweise während des Ablaufs der Diffusionsprozesse, die Inhalte der Innovation. Ansätze mögen durch neue Vorstellungen ersetzt werden, noch bevor sie sich ganz durchgesetzt haben. Vor allem aber ist zu beachten, dass die Innovationen immer im jeweiligen System anschlussfähig sein müssen, wenn sie sich durchsetzen sollen. Die Impulse von außen müssen »vereinnahmt« werden. Das kann bedeuten, dass sie angepasst, re-interpretiert und umgestaltet werden. Dies erhöht voraussichtlich ihre Akzeptanz und sichert die weitere Verbreitung, führt aber auch zu einer Auseinanderentwicklung der Konzepte und Abweichung von den ursprünglichen Vorstellungen.

Zusammenfassend erscheint es fruchtbar, den Innovationscharakter von Bildungsinterventionen in ihren Zielgruppen zu betonen und den Diffusionsansatz der Innovationsforschung mit der Konfliktperspektive zu verbinden: Hierbei werden die Prozesshaftigkeit und die Rolle der zeitlichen Dimension deutlich wie auch der Einfluss allgemeiner Charakteristika solcher Prozesse, wie Diffusionsnetzwerken, Entscheidungsprozessen etc. Die Konfliktsituation wirkt sich auf diese Prozesse aus. Sie mag beispielsweise Akteure

veranlassen von außen eingebrachte Neuerungen im Konfliktrahmen zu kontextualisieren (und abzulehnen) und mag den Ausbreitungsprozess durch Kommunikationsbarrieren behindern. Auch die mangelhafte Verbreitung der anfangs erwähnten Neukonzeption des Geschichtsunterrichts durch Georg Eckert lässt sich wohl in im Rahmen eines solchen Diffusionsansatzes analysieren.

* Vgl. hierzu z.B. Everett M. Rogers, *Diffusion of Innovations*, 5th ed., New York Free Press 2003; Barbara Wejnert, *Integrating Models of Diffusion of Innovations: A Conceptual Framework*, *Annual Review of Sociology* 28 (2002), 297–326.

NACHWUCHS- FÖRDERUNG AM GEORG- ECKERT-INSTITUT

Frühling ist der neue Winter

Lars Müller / Lucas Garske

Nicht alle Wissenschaftler haben die Gelegenheit sich im jährlichen Rhythmus zu einer Winter School zu treffen und sich über ihre Arbeit auszutauschen – insbesondere nicht im Frühjahr. Angespornt von den guten Erfahrungen des letzten Jahres fuhr der wissenschaftliche Nachwuchs des Georg-Eckert-Instituts zum zweiten Mal auf gemeinsame Klausur. Der Weg führte uns in das schon bekannte Bildungshaus in Alterode, in dem wir am 8. und 9. März 2012 inmitten der Harzer Berge und fernab des Institutsalltags genügend Raum und Zeit hatten, um uns ergiebig Themen der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zu widmen.

Im Fokus des nicht mehr ganz so winterlichen Workshops stand die Beschäftigung mit und der Austausch über die eigenen Forschungsvorhaben. Über Vorträge und Diskussionen, aber auch gemeinsame Interviewanalysen und Textbesprechungen näherten wir uns so einer ganzen Spannweite von Themen, die uns von Berliner Schulen über Polen, Jemen, Spanien und Mexiko bis nach Südafrika führten. Aber nicht nur regional, sondern auch was die Forschungsfragen belangt, setzten wir uns mit einer Vielzahl von Schauplätzen auseinander. So beschäftigten wir uns sowohl mit konkreten Punkten, wie dem Verhältnis von Text und Karten oder der Erhebung und Auswertung von Daten bei Interviews und teilnehmender Beobachtung. Vor



allem auch die allgemeinen inhaltlichen und methodische Perspektiven der Schulbuchforschung wurden im Rahmen der Vorstellungen diskutiert. Trotz der thematischen und theoretischen Unterschiede wurde dabei deutlich, dass der intensive Austausch nicht nur die eigenen Forschungsprojekte mit Perspektiven von außen befruchtet, sondern überdies zur Vernetzung der Arbeit am Institut beiträgt.

Neben der Beschäftigung mit den eigenen Forschungsvorhaben bestand Zeit gemeinsame Projekte der Nawis am GEI wie künftige Weiterbildungsmaßnahmen und die nahende Summer School zu diskutieren. Die Intensität der Zusammenarbeit auf der Winter School zeigte sich nicht zuletzt daran, dass die fachlichen Gespräche mit dem Abendessen nicht abbrachen, sondern weit darüber hinaus diskutiert wurde; für die notwendige Abwechslung sorgten Tischtennis-Wettkämpfe oder ein langer Spaziergang, auf dem wir der Harzer Natur näher kamen.

Auch wenn sich der Nachwuchs diesmal aufgrund von Dissertationsabschlussphasen und Krankheit nur in kleinerer Runde auf Klausur begab, so fanden wir doch, dass die diesjährige Winter School wieder ein voller Erfolg war und wir freuen uns darauf sie im nächsten Jahr zu wiederholen.

Unvollkommenheit erlaubt

Lucas Garske

Das Verfassen längerer, zusammenhängender Texte ist eine Fertigkeit, die für alle Wissenschaften, zentral ist. Insbesondere trifft dies jedoch für die Geisteswissenschaften zu, in denen Verschriftlichungen nicht nur der Mitteilung dienen, sondern oftmals auch Gegenstand der Untersuchung sind. Interessanterweise ist das Erlernen wissenschaftlicher Textproduktion traditionell kein integraler Bestandteil der universitären Ausbildung: Nach Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten, die mitunter dem korrekten Zitieren und der Verwendung von Recherchedatenbanken gewidmet sind, wird von den Studenten erwartet, dass sich diese das Handwerk der Wissensproduktion weitgehend autodidaktisch aneignen. Da sich spätestens wenn die erste längere Arbeit ansteht, eine Reihe von Fragezeichen über den Köpfen abzeichnen, bieten die meisten Institute optionale Kurse an. Crashkurse, die wiederum nicht selten propädeutischen Charakter haben und sich vor allem mit Form und Inhalt auseinandersetzen, weniger dagegen mit dem Autor und seiner Beziehung zum Text. Schreibblockaden und Organisationsprobleme werden dagegen in universitätseigenen psychologischen Abteilungen ausgelagert. Wenngleich hier durchaus versucht wird zur Enttabuisierung beizutragen (*»Schwierigkeiten mit dem Schreiben sind normal«*), bestätigt eben dieses Bestreben zugleich wie sehr

Schreibhemmnisse bereits in der Ausbildungsphase pathologisiert werden.

Insbesondere in den letzten Jahren haben einzelne Universitäten versucht, dieser Tendenz mit der Einrichtung von Schreibzentren zu begegnen. An etwa 20 Standorten in Deutschland bieten Universitäten Workshops und Arbeitskreise an, die das Verschweigen von Blockaden als grundlegendes Problem ansehen, die Schreibausbildung dagegen als zentralen Bestandteil des wissenschaftlichen Lernprozesses. Praktiker wie Daniela Liebscher vom Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina berichten davon, dass Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten alles andere als ein Problem arbeitsfauler Studenten sei, sondern ein Phänomen, das sich durch den gesamten Wissenschaftsbereich ziehe und dabei auch Promovierte und Professoren nicht ausschließe. Ganz im Gegenteil seien hier Tendenzen der Tabuisierung umso ausgeprägter. Der auf Idealvorstellungen beruhende Druck nach Perfektion, behindere den zwar wenig »runden«, dafür aber kreativen und kontingenten Denkprozess. Dieser sei jedoch notwendiger Teil einer jeden Forschung. Tatsächlich scheint das Angebot der Schreibzentren auf rege Nachfrage zu stoßen: die Kurse der Zentren sind nicht nur gut besucht, sondern werden von externen Teilnehmern auch entsprechend entlohnt.

Wie Schreibberatung in der Praxis aussieht, konnten sich die Nachwuchswissenschaftlern des Georg-Eckert-Instituts im Rahmen des

zweitägigen Workshops »Und täglich grüßt die Dissertation« am 25. und 26. Januar 2012 erlernen. Der von Daniela Liebscher geleitete Kurs war grundlegenden Herausforderungen beim Ins-Schreiben-kommen gewidmet. Nach einem langen Dabei stellen sich in der Theorie trivial erscheinende, aber in der Praxis alles andere als triviale Konklusionen heraus, so beispielsweise, dass eine Dissertation in 15 Minuten pro Tag geschrieben werden kann, oder anders: kontinuierliches Schreiben führt auch in kleinen Einheiten zum Ziel, wenn es denn konsequent verfolgt wird. Der tatsächliche Mehrwert der Veranstaltung bestand jedoch weniger in den durchweg interessanten, zumeist spielerischen Methoden, als in den Diskussionen, die im Rahmen des Workshops initiiert wurden. Hier wurde deutlich, dass Schreibblockaden in vielerlei Hinsicht durch Mut zur Im-

perfektion und einem offenen Austausch darüber gelöst werden können. Angeregt wurden daher auch die Bildung von Schreibgemeinschaften, die nicht nur zur Verstärkung der Textproduktion beitragen, sondern auch die Hemmschwelle, vermeintlich Unfertiges gegenlesen zu lassen, sukzessive senken und hierdurch neue Formen des Umgangs mit der eigenen Forschung ermöglichen. Unfertige Texte, so die These, können zuweilen mehr zur Forschungsdynamik und zur Herausbildung eines selbstbewussten Forschungsstils beitragen kann, als eine antizipierte Redaktionsperspektive. Man muss nur bereit sein sie zu schreiben – und zu lesen.

* http://www.fu-berlin.de/sites/studienberatung/psychologische_beratung/texte/aengste_und_blockaden.html



40 Jahre Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission

Thomas Strobel / Georg Stöber

Exakt zum vierzigsten Geburtstag der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission ist das Projekt eines gemeinsamen Schulbuches in seine nächste Phase gestartet. Nunmehr steht fest, dass der größte polnische Schulbuchverlag WSiP (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne) und der Universum-Verlag Wiesbaden die beiden Partner des Verlagstandems sein werden, das die Schulbuchreihe für die Sekundarstufe I in den kommenden Jahren erarbeiten wird. Und deshalb legte die Jubiläumsveranstaltung der Schulbuchkommission Ende Mai

am Georg-Eckert-Institut, auch ganz bewusst den Fokus auf die Aufgaben der Kommission im Rahmen des Schulbuchprojektes. 2015–2018 werden die vier Bände erscheinen, die die klassischen Lehrplaninhalte Polens und der deutschen Länder aus neuen Perspektiven behandeln und dabei die historischen Erfahrungen des Nachbarlandes deutlich stärker als bisher mit einfließen lassen. Mit dem Missverständnis, es handle sich hierbei um ein Buch zur deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte, mussten die Projektverantwortlichen auch im Rahmen des Treffens in Braunschweig immer wieder aufräumen und klarmachen, dass hier ein curriculares Geschichtsbuch der europäischen und globalen Geschichte von

deutschen und polnischen Autoren geschrieben wird.

Die Jubiläumsveranstaltung bestand aus zwei Teilen: der XXXIV. Deutsch-Polnischen Schulbuchkonferenz und einem Festakt im Braunschweiger Altstadtrathaus. 200 geladene Gäste hörten an dem Ort, an dem Georg Eckert und Władysław Markiewicz im Oktober 1972 die Gründungsurkunde der Schulbuchkommission im Rahmen der UNESCO unterzeichnet hatten, die Einschätzungen von Vertretern aller wichtigen an der Kommission beteiligten Institutionen. So würdigte etwa Staatsministerin Cornelia Pieper (AA) die Kommission als »bleibendes, herausragendes Beispiel dafür, wie sich auch in Zeiten politisch



Festakt in der Dornse

verhärteter Verhältnisse Formen der Kooperation gestalten lassen, wenn man sich auf gesellschaftlicher Ebene zu einem offenen Dialog zusammensetzt.« Auch der polnische Botschafter Marek Prawda oder die Vertreter der Deutschen bzw. der Polnischen UNESCO-Kommission, Verena Metzke-Mangold und Sławomir Ratajski, würdigten den Pioniercharakter der Arbeit der Kommission in den 1970er Jahren. Auf das »Leuchtturmprojekt« (Pieper) des gemeinsamen Geschichtsbuches und seinen Einsatz in den deutschen Ländern bezogen sich vor allem der Generalsekretär der Kultusministerkonferenz, Udo Michallik und der Vertreter des niedersächsischen Kultusministeriums Heiner Hoffmeister. Letzterer gab dem Projekt mit auf den Weg: »Wir hoffen, dass mit vereinten Kräften das ehrgeizige Ziel erreicht wird: ein gemeinsames

deutsch-polnisches Schulbuch, das in allen Bundesländern im Unterricht zum Einsatz kommt.«

Mit ganz neuen Perspektiven auf die Schulbuchkommission und das gemeinsame Schulbuchprojekt wartete Adam Michnik in seinem Festvortrag auf, der als Herausgeber von *Gazeta Wyborcza* zu den wichtigsten Journalisten und Intellektuellen Polens zählt. Die Schulbuchkommission sei für einen historiographischen Dialog über den Eisernen Vorhang hinweg zwar sehr beachtlich gewesen, offen in Widerspruch mit dem nationalen Selbstverständnis getreten sei aber erst etwa Jan Józef Lipski 1981 mit seinem Essay »Zwei Vaterländer – Zwei Patriotismen«. Michnik riet – auch in aktuellen Diskussionen – dazu, bei der Beurteilung des deutsch-polnischen Verhältnisses dieses nicht zu stark zu verengen, sondern etwa um die Faktoren Russland und Ukraine zu erweitern.

Dass die Schulbuchkommission trotz ihres Engagements im Projekt »Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch« auch weiter bestrebt ist, fachwissenschaftliche Impulse zu setzen, zeigte sie mit ihrer Konferenz unter dem Titel »Religiöse und konfessionelle Räume in den deutsch-polnischen Beziehungen. Forschung und Darstellung im Unterricht«. Lange Zeit waren auch in der Geschichtswissenschaft konfessionelle Elemente als Momente der nationalen Abgrenzung begriffen worden. Doch die Parameter der Analyse haben sich verändert und ins Zentrum des Interesses gerückt sind konfessionelle Räume, die nicht deckungsgleich mit nationalen Räumen sind. Die von Michael G. Müller eingeführten Ordnungsbegriffe waren erstens die der Handlungsräume, die – etwa bei der Kirchenorganisation oder bei konfessionellen Bewegungen –



Deutsch-Polnische Schulbuchkonferenz

in engem Zusammenhang zu politischer Gemeinschaftsbildung stehen und fast immer transnational funktionieren. In den Kontext von Handlungsräumen gehört etwa der Faktor Religion im Zuge der Herrschaftsbildung und die Bedeutung der Annahme des Christentums bei der Modernisierung gesellschaftlicher und staatlicher Strukturen. Zweitens wurde nach virtuellen Räumen gefragt – nach Räumen der Projektion und der imaginierten Gemeinsamkeit. Beispiel hierfür waren die sog. Jüdischen Räume des »Ghettos« und des »Shetlets«, die im steten Wechselspiel von Zuschreibung und Aneignung standen und nicht zuletzt von innerjüdischen Diskussionen geprägt waren.

Elemente von beiden Raumbegriffen fanden sich in Panels, wie etwa dem zu Glaubenskonflikten. Bei der Untersuchung der evangelischen Gemeinden im Polen des 18. Jahrhunderts wurde deren diasporischer Charakter herausgearbeitet, anhand des Thorner Tumults von 1724 das Konfliktpotential konfessioneller Raumkonstruktionen und -besetzungen. In dem Panel zu »Konfession und nationale Gesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert« wurde anhand einer Untersuchung über Polen in der Zwischenkriegszeit deutlich, dass vor allem in den polnischen Ostgebieten nationale und religiöse Zugehörigkeiten häufig nicht identisch waren. Maßnahmen der konfessionell homogenen Konstruktion nationaler Institutionen wirkten eher desintegrierend bzw. waren Nährboden für die Mobilisierung der ukrai-

nischen und jüdischen Nationalbewegung innerhalb religiöser Räume.

Methodologisch konstitutiv für die Konferenz war es, die Akteure ins Zentrum der Untersuchungen zu stellen und nach den Logiken ihres Handelns bei der Entstehung und dem Wandel konfessioneller Räume zu fragen. Anhand von Fallbeispielen aus den verschiedenen Kontexten kann geschlossen werden, dass konfessionelle Räume ihre je eigene Entwicklung besitzen und es gleichzeitig verschiedene, sich überlappende konfessionelle Landschaften und religionspolitische Agenden geben kann.

In zwei getrennten Sitzungen befassten sich die Geographen mit »Migration im deutsch-polnischen Kontext«. Die Beiträge spannten den Bogen von Migrationstheorien, Wohnsitzverlagerungen im Grenzgebiet und der Bildung von grenzüberschreitendem Regionalbewusstsein, dem Migrationsverhalten der »kreativen Klasse«, zu Suburbanisierungsprozessen um polnische und deutsche Großstädte und internationalen Wanderungen am Beispiel der polnischen Migration in den Großraum Dublin. Deutlich wurde unter anderem, dass ein Fokus auf ökonomische Wandlungsmotive zu kurz greift, dass vielmehr persönliche Beziehungen und Aspekte der Lebensführung als Migrationsauslöser oftmals bedeutsamer sind. Die Frage einer Veränderung regionalen Bewusstseins im Zuge von Migration konnte nur gestellt werden. Immerhin ist auffällig, dass sowohl im deutschen Grenzraum als auch in Irland die Zu-

wanderungen und Diasporaaktivitäten keine antipolnischen Ressentiments auslösten. Allerdings zeigen Studien, dass stereotype Einstellungen zum Nachbarn weiter existieren und in spezifischen sozialen Kontexten leicht reaktivierbar sind. Das abschließende Panel der Konferenz war dem Verhältnis von »Religion und Raum« gewidmet. Religiöse Orte wie Kirchen werden im Grenzraum zu Stätten, die im Rahmen zivilgesellschaftlicher Wiederaufbauinitiativen für Werte wie Versöhnung, Verständigung und Ökumene stehen. Durch die optische Dominanz der Kirchtürme kommt dies im Landschaftsbild auch deutlich zur Geltung. Der abschließende Beitrag reflektierte den Landschaftsbegriff und seine Bedeutungsfelder und thematisierte das Gewicht des Symbolischen bei der religiösen Deutung und Aneignung von Landschaft. Hier wurde der Bedarf deutlich, sich intensiver mit der Fragestellung von »Raum« und »Landschaft« zu beschäftigen – ein Thema, das für die nächste Schulbuchkonferenz ins Auge gefasst wurde. Diese wird unter einem neuen deutschen Vorsitzenden tagen: Michael G. Müller (Halle) hat nach 12 Jahren sein Amt als deutscher Co-Vorsitzender an Hans-Jürgen Bömelburg (Gießen) übergeben, bleibt aber gemeinsam mit Robert Traba (Berlin/Warschau) Vorsitzender des Expertenrates des Projektes »Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch«.

Die deutsch-israelische Schulbuchkommission: Expertentreffen in der Villa von Bülow*

Ann Katrin Düben / Dirk Sadowski

2010 wurde die deutsch-israelische Schulbuchkommission ins Leben gerufen – Experten beider Länder nehmen auf Initiative des Georg-Eckert-Instituts die gemeinsame Geschichte in Schulbüchern in den Blick. Um historische Sensibilität und gegenseitiges Verständnis bemüht, erarbeiten sie Empfehlungen für die Darstellung Deutschlands und Israels in den Lehrwerken beider Länder. Im Februar waren die Forscher aus Israel zu Gast am Georg-Eckert-Institut und widmeten sich aktuellen Geschichtsschulbüchern.

Die deutsch-israelische Schulbuchkommission (DISBK) geht der Frage nach, wie das jeweils andere Land in Geschichts-, Geographie- und Sozialkundeschulbüchern dargestellt wird. Ziel der Initiative ist es, inhaltliche Empfehlungen für deutsche und israelische Lehrwerke zu formulieren. Eine besondere Bedeutung kommt der Darstellung des Holocaust in Schulbüchern zu. Im Zuge der Globalisierung spielen darüber hinaus gemeinsame Herausforderungen wie der Klimawandel oder Migrationsbewegungen eine Rolle.

Der Workshop im Februar stand ganz im Zeichen des Geschichtsbuchs. Experten kamen zu diesem zweiten Treffen der »Arbeitsgruppe Geschichte« zusammen, um das bisher Erreichte zu evaluieren sowie die

weiteren gemeinsamen Schritte zu planen.

Nach einer Einführung von Simone Lässig erläuterten für die deutsche Seite der Geschichtsdidaktiker Alfons Kenkmann und für die israelische der Mediävist Simcha Goldin, mit welchen Methoden sie die Schulbücher bislang analysiert haben. Sie machten auf erste – noch vorsichtig formulierte – Tendenzen der gegenseitigen Darstellung in deutschen und israelischen Schulbüchern der Sekundarstufen I und II aufmerksam. Darüber hinaus standen bei dem Treffen die Narration und die visuelle Repräsentation des Holocaust, sowie wichtige Aspekte der jüdischen Geschichte zur Diskussion. Bis zum Sommer wird das israelische Team die israelischen Bücher evaluieren, und das deutsche die seinen – dann wird getauscht. Bis zum Herbst werden die Berichte beider Gruppen dann in die jeweils andere Sprache übersetzt – denn natürlich sind nicht alle deutschen Experten des Hebräischen mächtig und nicht alle israelischen des Deutschen. Auf einer für Herbst 2012 geplanten Konferenz zu allen drei Fächern können die Kommissionsmitglieder dann erstmals die deutschen und israelischen Lehrwerke direkt miteinander vergleichen und darüber ins Gespräch kommen.

Im Juni 2010 war der Startschuss für das Kommissions-Projekt gegeben worden. Mit der Konstituierung der drei deutsch-israelischen Arbeitsgruppen für die Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde und dem ersten Treffen der Arbeitsgrup-

pe Geschichte in Tel Aviv im Januar 2011 hatte die Kommission ihre Tätigkeit aufgenommen. Den Arbeitsgruppen gehören Wissenschaftler, Fachdidaktiker und Pädagogen aus beiden Ländern an.

Vor über 30 Jahren nahm die deutsch-israelische Schulbuchkommission erstmals ihre Arbeit auf. Auf Initiative des Georg-Eckert-Instituts legte das deutsch-israelische Wissenschaftlerteam ab 1981 den Grundstein für die Schulbuchempfehlungen. Ihre Arbeit, abgeschlossen vier Jahre später, konzentrierte sich wesentlich auf die Darstellung jüdischer bzw. jüdisch-deutscher Geschichte in den Lehrwerken beider Länder. Ihre Befunde und Empfehlungen wurden 1985 und erneut 1992 im Rahmen der Studien zur internationalen Schulbuchforschung des Georg-Eckert-Instituts veröffentlicht.

Das Projekt wird auf deutscher Seite vom Auswärtigen Amt gefördert und vom Georg-Eckert-Institut koordiniert. Auf israelischer Seite ist das Erziehungsministerium federführend; die Koordination obliegt dort dem in Tel Aviv angesiedelten Mofet-Institut für Forschung im Bereich der Lehrerausbildung.

* Kooperationspartner: Dr. Michal Golan, Direktorin des Mofet-Instituts und Israel. Vorsitzende der Schulbuchkommission, Dr. Arie Kizel, Universität Haifa, Israel. Wissenschaftlicher Sekretär der Schulbuchkommission. Gefördert durch das Auswärtige Amt

Ausgezeichnet: das »Schulbuch des Jahres«

Regina Peper

Premiere auf der Buchmesse: Am 16. März ehrte das Georg-Eckert-Institut zum ersten Mal drei herausragende Lehrwerke als »Schulbuch des Jahres«. Gemeinsam mit der Leipziger Buchmesse und unter der Schirmherrschaft der Kultusministerkonferenz hat das Institut die Auszeichnung ins Leben gerufen, um die Qualität und Innovativität von Schulbüchern zu fördern.

Prämiert wurden Schulbücher in drei Kategorien: In »Geschichte und Gesellschaft« wurde das Geschichtsbuch »Zeitreise 1« aus dem Ernst-Klett-Verlag (2011) zum »Schulbuch des Jahres« gekürt. Das Lehrwerk für die Förderschule »Navi Mathematik 7« aus dem Bildungsverlag EINS (2010) setzte sich bei den naturwissenschaftlich-technischen Büchern durch. Mit »geni@l Klick, A1. Deutsch für Jugendliche« (Langenscheidt, 2011)

wurde ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache in der Kategorie »Sprachen« ausgezeichnet. Um die Brücke in die Praxis zu schlagen, wurde auch ein Lehrpreis vergeben: Bei einer Online-Umfrage, an der sich 317 Personen beteiligten, waren Lehrer aufgerufen für das Schulbuch zu stimmen, das sie in der Unterrichtspraxis am besten unterstützt. Eine deutliche Mehrheit entschied sich für das Gesellschaftslehrebuch »Menschen – Zeiten – Räume« von Cornelsen.

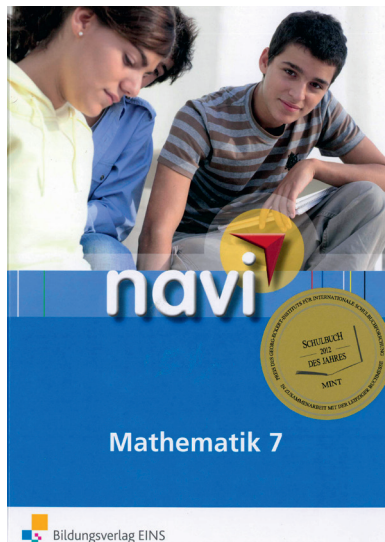
Mit dem »Schulbuch des Jahres« soll ein positives Signal in die Bildungspraxis gesendet werden: »Wir prämiieren Lehrwerke, die Schüler in ihrer Lebenswelt abholen, die motivieren und Jugendliche auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereiten. Wir würdigen herausragende Arbeiten von Verlagen und wollen die Debatte über Bildungsmedien anregen; ohne dabei in die oft praktizierte »Schulbuchschelte« zu verfallen«, so Jury-Vorsitzende und Di-

rektorin des Georg-Eckert-Instituts Prof. Dr. Simone Lässig. Ob nun auf echtem Papier oder in elektronischer Form – Schulbücher spiegeln das staatlich legitimierte Wissen wider und seien im Hinblick auf ihre Reichweite echte »Massenmedien«, so Lässig zur Relevanz des Schulbuchs heute.

Mit »Fokus Bildung« hat die Leipziger Buchmesse ihr Engagement in der Bildung vertieft – rund 24.000 der 163.000 Besucher sind Lehrer und Erzieher. »Das Schulbuch hat seit jeher eine wichtige Bedeutung im Bildungsbereich der Leipziger Messe«, so Direktor Oliver Zille.

Die feierliche Preisverleihung mit rund 150 Gästen aus Wissenschaft, Politik und Bildung fand in Anwesenheit von Staatssekretär Prof. Dr. Jürgen Staube für die Kultusministerkonferenz und Prof. Dr. Fabian, Bürgermeister der Stadt Leipzig, statt.

In ihrem Festvortrag unterstrich die Suhrkamp-Autorin Judith



Schalansky, bekannt durch ihren Roman »Der Hals der Giraffe«: »Nichts ist so lehrreich wie das Lesen veralteter Schulbücher. Es sind Dokumente des kollektiven Gedächtnisses, die einen Demut lehren sollten. Nur indem wir erkennen, dass Wissen eine Geschichte hat, können wir unseren eigenen, verfestigten Standpunkt verlassen.« (s. auch den Gastbeitrag in diesem Heft)

Der Großteil der deutschen Bildungs- und Schulbuchverlage war der Ausschreibung des Georg-Eckert-Instituts gefolgt, Kandidaten für den Preis zu nominieren: Aus 34 eingereichten Lehrwerken bewertete eine Experten-Jury mit Wissenschaftlern, Didaktikern und Lehrern die Umsetzung des fachlichen und didaktischen Konzepts und nahm acht Titel in die engere Wahl. Berücksichtigt wurden

neue oder neu aufgelegte Titel aus allen Fächern und Schulformen der Sekundarstufe I (Klassenstufen 5–10). Wir freuen uns, im nächsten Jahr das »Schulbuch des Jahres 2013« für die Sekundarstufe II zu prämiieren.

Über die Schwierigkeiten sich an die neuere Geschichte zu erinnern

*Mara Puškarević (HU Berlin)**

Eine adäquate Beschäftigung mit dem Bürgerkrieg der 1990er Jahre ist in den Schulen Bosniens kein leichtes Unterfangen. Schon seit 2001 beschäftigte sich das Georg-Eckert-Institut im Rahmen des Projekts zur Koordination der Schulbuchforschung, -entwicklung und des Schulbuchvergleichs in Südosteuropa mit den Schulbüchern aus diesem Raum. Das Projekt wurde 2009 mit einem von bosnischen Lehrerinnen und Lehrern entwickelten Unterrichtsmaterial zur Ergänzung der Schulbücher abgeschlossen. Es behandelt die Zeit von 1992 bis 1995, da diese in den Schulbüchern noch immer kaum vorkommt.

Ein Seminar im Rahmen des neuen Projektes »Schulbuch- und Curriculumentwicklung als Beitrag gesellschaftlicher Stabilisierung in Südosteuropa« wandte sich nun dem Unterricht über die jüngere Geschichte mittels visueller Medien zu: Das Seminar »Bilder der jüngsten Vergangenheit« richtete sich an Schulbuchautoren und Geschichtslehrer aus verschiedenen Teilen Bosnien-Herzegowinas und fand am 2. und 3. Dezember 2011 in Sarajevo in bosnischer Sprache statt. Schwerpunkte waren Kunst, Film, Comics und Karikaturen im Geschichtsunterricht. Hierzu referierten Zoran Terzić, Boris Zujko, Smilja Mrđa und Leo Valenta. Das Zeichnen von Co-



Professor Dr. Birgit Werner, Dr. Jürgen Staupe, sächsischer Staatssekretär für Kultur, Walter Feigl (v.l.n.r.) Feigl und Werner sind Autoren des preisgekrönten Buches *Navi Mathematik*.

mics im Unterricht wurde anschaulich gemacht durch drei Schülerinnen und Schüler, die u.a. die Veranstaltung zeichnerisch festhielten.

Während des Workshops wurde bald deutlich, dass die Erinnerung an den Bürgerkrieg in Schulgeschichtsbüchern noch immer kaum angegangen wird. Die politische, wirtschaftliche und sich daraus ergebende gesellschaftliche Situation trägt nicht zur Besserung dieses Umstands bei.

Vor allem der Beitrag von Leo Valenta verdeutlichte die Schwierigkeiten, denen sich auch die Autorinnen und Autoren des o.g. Unterrichtsmaterials gegenübersehen. So weigerten sich einige der Lehrer dieses Material ihrer Kollegen anzunehmen. Viele erklärten sich mit dem Inhalt des Buches nicht einverstanden. Dabei stellte sich heraus, dass Abbildungen in den Büchern anders rezipiert wurden als sie gemeint waren. So gab es z.B. eine Karikatur, in der die EU für ihre unbeteiligte Beobachterrolle während des Bosnien-Krieges kritisiert wurde; einige der Lehrerinnen und Lehrer interpretierten sie jedoch als westliche Kritik an der eigenen Ethnie. Neben den politischen Verhältnissen in Bosnien führte vor allem die Tatsache, dass die Handreichung nur oberflächlich, ohne eine genauere inhaltliche Auseinandersetzung betrachtet wurde, zu solchen Missverständnissen.

Eine weitere Hürde ist die Qualität der Lehrerbildung. Auch in anderen thematischen Kontexten wissen Lehrerinnen und Lehrer meist nicht, wie sie mit Kunst, Film,

graphic novels oder Karikaturen im Geschichtsunterricht umgehen sollen. Im Studium werden traditionelle Unterrichtsmethoden vermittelt. Dabei ist kein Platz für didaktische Innovationen. Somit ist ein hohes Maß an Eigeninitiative der Lehrenden nötig, um sich Alternativwissen anzueignen. Diese ist aber nur bedingt anzutreffen. Dabei ist nicht unbedingt fehlendes Interesse Grund für das mangelnde Engagement, sondern meist die wirtschaftliche Lage. Denn Fortbildungen müssen finanziert werden und Lehrer müssen freigestellt werden, um daran teilnehmen zu können.

Abgesehen von den Vorbehalten seitens der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber einer Beschäftigung mit der Bürgerkriegszeit und der fehlenden Erfahrung mit innovativen Unterrichtsmethoden, setzt die Arbeit mit Bildern Material in guter Qualität – Größe und Auflösung – voraus. Dieses liegt auch in Schulbüchern oftmals nicht vor. Bei Materialien, die nicht in Klassensätzen vorliegen, muss zudem sichergestellt werden, dass sie fotokopiert werden können.

Insgesamt steckt also die unterrichtliche Behandlung der jüngeren Vergangenheit seit dem Zerfall Jugoslawiens noch in den Anfängen. Der beherzte Vorstoß einiger bosnischer Lehrer und Schulbuchautoren wird, so ist zu hoffen, den Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit vorantreiben. Langsam denkt man auch über neue Unterrichtsmethoden nach. So fanden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des

Seminars den vermehrten Einsatz visueller Medien wie Film, Comic oder Karikaturen im Unterricht erstrebenswert.

Auch wenn die allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Umstände derartige Innovationsbestrebungen eher behindern, ist doch ein Prozess in Gang gesetzt worden, den es fortzuführen gilt. Eine Hoffnung dabei ist, dass Ministerien, Universitäten und Schulen früher oder später auf den Wunsch nach angemessener Aufarbeitung und methodischen Neuerungen reagieren. Vor allem in Hinblick auf die Lernenden wäre eine solche Entwicklung wünschenswert.

* Mara Puškarević war im 2. Halbjahr 2011 Praktikantin am Georg-Eckert-Institut

»Suche Erklärungen für die Unterschiede«¹: Gender in Schule und Lernmaterialien

Sabine Lucia Müller*

»Mädchen lernen anders – Jungs auch!«²:

Rosa und Himmelblau lernen mit PONS

»Die Drillings-Meerjungfrauen Nele, Mia und Lara wollen sich genau den gleichen Haarreif und Flossenstrumpfhosen kaufen – wie viele Dinge kaufen sie insgesamt?«³

»Oskar geht mit seinen beiden Brüdern auf den Fußballplatz – wenn noch vier Freunde kommen, wie viele Kinder sind es insgesamt?«⁴

Flossenstrumpfhosen-Einkauf und Fußball: So werden Themen und Aufgabenstellungen dem PONS-Verlag zufolge auf die »unterschiedlichen Interessen und Lernbedürfnisse von Mädchen und Jungs zugeschnitten«. Seit 2009 bietet der Verlag für Lernende im Grundschulalter in den Bereichen Diktat, Textaufgaben, Aufsatzübungen und Rechenübungen »bewusst ... jeweils eigene Bände für Mädchen und Jungs« an, die durchgängig rosa beziehungsweise blau gestaltet und »auf die Neigungen der Kinder zugeschnitten« sind. So würden Grundschulkinder besonders motiviert. Sein geschlechtercodiertes Angebot versteht der Verlag als hilfreiche Ergänzung zu regulären Schulbüchern: »Öde Texte und lebensfremde Rechengeschichten machen einfach keinen Spaß und verderben häufig den eigenen Zugang zu den Fächern Mathematik oder Deutsch«.⁵ Eltern, weniger Lehrende sind die zum Kauf zu gewinnende Zielgruppe.

Es ließe sich darüber streiten, wie »lebensnah« Drillings-Meerjungfrauen oder die in den Diktatübungen für Jungen herumstapfenden Dinosaurier sind. Solche Fragen blieben in den heftigen Reaktionen auf die vermeintlich geschlechtersensiblen Materialien jedoch zu Recht ausgeklammert.

Die eigentlichen Streitpunkte liegen woanders. Was bedeutet es, wenn in den blau gestalteten Büchern Fußball, in den rosa gestalteten hingegen Blümchen die jeweiligen Kapitelabschnitte markieren, wenn »Themen wie Sport, Dinosaurier und Piraten ... das Interesse von Jungs«, »Themen wie Freundschaften, Pferde, Meerjungfrauen ... das Interesse von Mädchen« wecken? Vor allem eins: Geschlechtstypische Unterschiede werden vorausgesetzt. Jungen und Mädchen sind so als unterschiedliche Gruppen konstruiert, denen Interessenssphären »naturgemäß« zugeordnet werden.

Von der in Geschlechterforschung, Sozial- und Erziehungswissenschaften selbstverständlich gewordenen Erkenntnis, dass »erst der Bildungsprozess selbst, nicht eine vorgegebene »Natur« – oder gar ein Geschlecht – des Menschen die Möglichkeiten konstituiert und die Kompetenzen erzeugt, mit denen die Heranwachsenden ihr Leben selbständig gestalten«, wie es eine vor einigen Jahren erstellte Expertise des BMBF⁶ formuliert, scheint das PONS-Projekt weit entfernt. Zwar betont Sebastian Weber, Verlagsleiter PONS Selbstlernen: »Wir wollen nicht alt-

bekannte Klischees zementieren, sondern die Kinder da abholen, wo sie stehen«⁷, aber dieser Willensbekundung wird das Material nicht gerecht, wie ein weiteres Beispiel aus dem Diktatbuch für Mädchen zeigt, das in Kritiken besonders häufig zitiert wurde: Ein Mädchen will nicht länger mit Puppen spielen. Es steigt beim Fußball der Jungs ein und schießt sogar ein Tor. Doch dann kommt ihre Freundin mit einem Malbuch – und wörtlich: »Schnell wird Anna wieder zum Mädchen«.

Wenig verwunderlich ob solcher Geschlechterstereotype, stand das Lernmaterial von Anfang an sehr stark in der Kritik. So war die Einschätzung des österreichischen Parlamentsabgeordneten Steier in einer Anfrage an die Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur: »Der deutsche Pons-Verlag bietet für die Zielgruppe VolksschülerInnen Lernhilfen an, die dazu beitragen, Geschlechterrollen offensichtlich wieder auf den Stand des 19. Jahrhunderts zurückzuentwickeln.«⁸ Die Behörde entkräftete in ihrer Antwort immerhin die Sorge, an österreichischen Schulen könne das Material verwendet werden. Im November 2009 stellte sich Verlagsleiter Weber als Reaktion auf die harsche Kritik einer Online-Diskussion,⁹ welche weiteren Diskussionen zu diesem Thema zumindest laut PONS Verlag ein Ende setzte.¹⁰ Die Bücher werden weiter verkauft, zu den Verkaufszahlen hält der Verlag sich wie in der Branche üblich bedeckt. Jedenfalls: »Weitere Materialien zu dieser Thematik

sind nicht geplant«, der PONS-Verlag hat also nicht vor, das Repertoire geschlechterdifferenzierender Lernmaterialien auszuweiten.¹¹

»Junge oder Mädchen? Male aus«¹²: Schulbuchansichten und Schulbuchforschung

Die Fragen, die sich am PONS-Material entzündet haben, sind jedoch hochaktuell. Prof. Dr. Barbara Rendtorff hat gerade am Beispiel dieser Bücher kürzlich auf den Widerspruch hingewiesen, dass einerseits Jungen und Mädchen tendenziell gleiche Potenziale attestiert werden – doch gleichzeitig im schulischen Kontext häufig Hinweise auf (vermeintliche) geschlechtstypische »Interessen« oder »Fähigkeiten« von Mädchen und Jungen auftauchen, die es auch im Hinblick auf zu beseitigende strukturelle Benachteiligungen zu berücksichtigen gelte.¹³ Das Grundgesetz nimmt nach der Änderung von 1994 den Staat, und somit auch die Schulen, aktiv in die Pflicht, »die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern« zu fördern und »auf die Beseitigung bestehender Nachteile« hinzuwirken (Art. 3 Abs. 2 S. 2 GG). Schulen haben damit den Auftrag, die Gesellschaft nach den Maßstäben an Gleichberechtigung zu formen und umzugestalten. Daraus ergeben sich große Herausforderungen für Lehrmittelgestaltung, Lehrende, Lernende und auch Eltern.

Das Thema Gender im Schulbuch ist daher nach wie vor höchst relevant. Allerdings ist es das in der Bun-

desrepublik für viele schon seit den 1970er Jahren. Im Zuge der sozialen Bewegungen wurde die Sozialisationsinstanz Schule auf den Prüfstand gestellt, besonders in Bezug auf Bildungs- und Berufschancen aller sozialen Gruppen und der Geschlechter. Studien hatten bis in die frühen 2000er Jahre immer wieder gezeigt, dass Mädchen und Frauen in Schulbüchern deutlich seltener als Jungen und Männer und wenn, vor allem als kompetent in Haushalts-, Helfer- und Erziehungsbelangen dargestellt wurden, während die didaktischen Materialien Männern eine Vielfalt an beruflichen Wahlmöglichkeiten zugestanden. So wurde nicht lediglich eine asymmetrische Beteiligung der Geschlechter am öffentlichen und am Berufsleben abgebildet, sondern ihr Vorschub geleistet. Insbesondere seit dem letzten Jahrzehnt jedoch haben die Schulbuchverlage gemäß Gesetzesauftrag an der »Beseitigung bestehender Nachteile« in didaktischen Darstellungen gearbeitet. Wie Stichproben zeigen, finden sich mehr untersuchende Ärztinnen als tabletttragende Krankenschwestern und anstatt selbstverständlicher Hausfrauen sind zusätzlich zu gleichfalls berufstätigen Müttern viele Väter abgebildet, die den häuslichen Alltag mit Kind gestalten. Bildungs- und Berufsentscheidungen Erwachsener erscheinen daher zumindest schwächer geschlechterdefiniert.¹⁴

Wie sieht es nun in den für die Grundschule zugelassenen Schulbüchern in Bezug auf Farbcodierungen und etwaiges Rollenverhalten von

Kindern aus? Bieten die Bücher ein erweitertes Verhaltensrepertoire, das Kinder nicht per Geschlechtszugehörigkeit in ihren Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten einschränkt? Diskriminieren sie direkt oder indirekt Menschen, die Geschlechternormen nicht entsprechen?

In allen Sachbüchern, die derzeit in Grundschulen in Niedersachsen verwendet werden, ist der Frage »Junge oder Mädchen?« mindestens ein Kapitel gewidmet. Bei Jo Jo Cornelsen lautet die Anweisung des Sachbuches für die erste Klasse der Grundschule, das Menschen im Schwimmbad zeigt: »Junge oder Mädchen? Male aus.«¹⁵ Dabei wird Mädchen in bekannter Manier die Farbe rot, Jungen die Farbe blau zugewiesen. Die Kinder sollen jedoch auch Unsicherheiten bei dieser Zuordnung vermelden, nämlich »erkennen, dass dies nicht immer eindeutig möglich ist.«¹⁶

Anders als beim Mädchen, das bei PONS erst durch ein Malbuch wieder zum Mädchen wird, findet sich in Diesterwegs Bausteine eine Fußballmannschaft, in der alle zusammen spielen. Hier soll zum Zuge kommen, wer am besten trifft: »Lass Julia schießen, die trifft besser!«¹⁷ Die Kinder sollen das Bild diskutieren und auch beschreiben, was in ihrer Klasse Jungen und Mädchen gerne gemeinsam spielen. Lobenswert sind hier der Schwerpunkt auf den Gemeinsamkeiten und der Diskussion der eigenen Situation. Aber sowohl die Kapitelüberschrift »Junge oder Mädchen?« als auch die Aufga-

ben machen deutlich, dass sich das Buch von der Anlage her eben doch an den von Rendtorff problematisierten »typischen« Interessen orientiert. So soll bereits auf der nächsten Seite die Aufgabe »Legt eine Tabelle mit Euren Lieblingsbeschäftigungen an« gelöst werden – getrennt nach Jungen und Mädchen.

Judith Lorber hat diese Problematik wegweisend als »Gender-Paradoxien« beschrieben: Man muss Gender sichtbar machen, um es zu dekonstruieren und die ganze Palette vielfältiger Handlungsweisen zu ermöglichen.¹⁸ Gleichzeitig soll es nicht dramatisiert werden, denn so wird Stereotypisierungen Vorschub geleistet. Es kommt hier also sehr stark auf die Genderkompetenz der Lehrkraft an, wenn Differenzkonzepte nicht verstärkt und gefestigt werden sollen. Die tatsächliche Verwendung der Lernmaterialien im Unterricht stellt hier ein wichtiges zukünftiges Forschungsfeld dar.

Selbstverständlichkeiten? »Je älter Mädchen und Jungen werden, um so mehr beginnen sie sich füreinander zu interessieren!«¹⁹

Halten wir fest: Aktuelle Schulbücher suchen diskriminierende Geschlechterrollenzuweisungen überwiegend zu vermeiden. Dennoch machen alle genannten Beispiele deutlich, dass unhinterfragt bleibt, was wir »normative Zweigeschlechtlichkeit« nennen: Es wird eine stetige Differenzierung von Jungen und Mädchen beziehungsweise Männern und Frauen vorgenommen – Zweigeschlecht-

lichkeit ist nicht nur in Grundschulbüchern ein Hauptstrukturmerkmal in Sinnstiftungsprozessen, sondern prägt den gesellschaftlichen Alltag. Zweigeschlechtlichkeit setzt voraus, dass Frauen Männer und Männer Frauen begehren; Bisexualität oder Homosexualität erscheinen in dieser Denkart als Abweichungen von der Norm. Was bedeuten aber vorgebliche Selbstverständlichkeiten wie die in Mobile 4 gemachte Aussage »Je älter Mädchen und Jungen werden, um so mehr beginnen sie sich füreinander zu interessieren?«²⁰ im Schulkontext? Was ist mit denjenigen, die sich für das eigene Geschlecht interessieren, oder denjenigen, die sich nicht festlegen lassen möchten oder können? Wie die Süddeutsche Zeitung aus Anlass des sechsten Jahrestages des Selbstmordes eines schwulen Schülers kürzlich schrieb: »noch immer sind Schimpfwörter wie »schwule Sau« Alltag auf Pausenhöfen, das Thema Homosexualität im Unterricht ist oft ein Tabu.«²¹ Auch die zunehmende Anzahl von »Regenbogenfamilien«, in denen Schwule und Lesben Kinder großziehen, findet sich in Schulbüchern nicht wieder.²²

Die wichtigsten Aufgaben in der Gestaltung zukünftiger Schulbücher wären also darin zu sehen, dass es keinen »heimlichen Lehrplan« in Darstellung von Geschlecht und Sexualität mehr gibt und auch subtile Diskriminierungen beseitigt werden. Dazu können und sollen Schulbuch wie Geschlechterforschung beitragen.

* Sabine Lucia Müller war von Juli 2011 bis März 2012 Wissenschaftliche Assistentin der Direktion des GEI. Zum Thema Gender hat sie einige Veröffentlichungen vorgelegt, unter anderem den Sammelband »Iterationen: Geschlecht im kulturellen Gedächtnis« (hrsg. mit Anja Schwarz; Göttingen: Wallstein, 2008).

Literaturhinweise

- ¹ *Bausteine*, Sachunterricht 4 Nord, Neubearbeitung, hrsg. v. Beate Drechsler-Köhler, Diesterweg Verlag 2005, S. 69.
- ² Presse-Information PONS-Verlag, Stuttgart, August 2009, <http://www.pons.de/home/presse/pressemitteilungen/8136/>.
- ³ *PONS Textaufgaben für Mädchen: 100 Aufgaben, die Mädchen wirklich begeistern*. 2. bis 4. Klasse: 100 Aufgaben, die Mädchen wirklich begeistern. 2. bis 4. Schuljahr, Stuttgart 2009, 23f.
- ⁴ *PONS Textaufgaben für Jungen: 100 Aufgaben, die Jungen wirklich begeistern*. 2. bis 4. Klasse: 100 Aufgaben, die Jungen wirklich begeistern. 2. bis 4. Schuljahr, Stuttgart 2009, 19f.
- ⁵ Presse-Information PONS-Verlag, Stuttgart, August 2009, <http://www.pons.de/home/presse/pressemitteilungen/8136/>.
- ⁶ *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise* (Band 1 von Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung), Autoren: Eckhard Klieme et al. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Kultusministerkonferenz. Verlag Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Öffentlichkeitsarbeit 2007, 59.
- ⁷ Presse-Information PONS-Verlag, Stuttgart, August 2009, <http://www.pons.de/home/presse/pressemitteilungen/8136/>.
- ⁸ Anfrage 3363/J XXIV. GP, »Lernbehelfe in rosa-rot und himmelblau«; Beantwortung: Nationalrat, XXIV. GP, Beantwortungen 3083/AB.
- ⁹ <http://deutschblog.pons.eu/2009/11/video-zur-online-diskussion/>.
- ¹⁰ Auskunft des PONS-Verlages an die Autorin, E-Mail vom 9.5.2012.
- ¹¹ Auskunft des PONS-Verlages an die Autorin, E-Mail vom 9.5.2012.
- ¹² *Jo-Jo: Sachunterricht 1* (Niedersachsen), Cornelsen 2006, 24.
- ¹³ »Thematisierung oder De-Thematisierung – Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen?« Vortrag bei Tagung »Teaching Gender? Geschlecht in der Schule und im Fachunterricht«, Braunschweiger Zentrum für Gender Studies am 9. Februar 2012.
- ¹⁴ Siehe zuletzt Melanie Bittner, »Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern: Eine gleichstellungsorientierte Analyse im Auftrag der Max-Tager-Stiftung«. GEW 2012, bes. 15.
- ¹⁵ *Jo-Jo: Sachunterricht 1* (Niedersachsen), Cornelsen 2006, 24.
- ¹⁶ *Jo-Jo: Sachunterricht 1* (Niedersachsen), Cornelsen 2006, 24.
- ¹⁷ *Bausteine. Sachunterricht 2* (Niedersachsen), Diesterweg 2008, 68.
- ¹⁸ Judith Lorber, *Gender-Paradoxien*. VS Verlag 2003 (2. Auflage).
- ¹⁹ *Mobile Sachunterricht Nord*, Schülerband 4, Niedersachsen, Westermann 2007, S. 64-65.
- ²⁰ *Mobile Sachunterricht Nord*, Schülerband 4, Niedersachsen, Westermann 2007, S. 64-65.
- ²¹ Lisa Sonnabend, *Ausgrenzung an Schulen*, Süddeutsche Zeitung, 23.02.2012.
- ²² Wie Bittner gezeigt hat, werden Intersexuelle oder Transgender in Schulbüchern ebenfalls komplett ausgeblendet. Bittner 2012, 81. Andere Diversity-Aspekte wie Behinderung, Religion, kultureller oder sozialer Hintergrund werden stark von Geschlechteraspekten überlagert.

PERSONALIA

INSTITUTS- MITARBEITER



Edgar Blume studierte an der Universität Leipzig Arabistik und Religionswissenschaft, sowie Geschichte an der Universität Damaskus. Nach seinem Studium organisierte er als Mitglied von eurient e.V. verschiedene internationale Kulturprojekte, u.a. eine mehrjährige Hochschulkooperation mit arabischen Kunsthochschulen. 2009/10 wirkte er an einer Studie des Orientalischen Instituts der Uni-Leipzig zu Islamic Banking mit sowie bei Studien zur religiösen Gemeinschaften in Leipzig. 2010/11 war er Stipendiat der Robert Bosch Stiftung und Kulturbeauftragter am Goethe-Institut in Aleppo (Syrien) und Kairo (Ägypten).

Seit dem 1. Mai ist Edgar Blume am Georg-Eckert-Institut als Koordinator des Projekts »Das Deutschlandbild in arabischen Geschichtsschulbüchern« im Arbeitsbereich »Globalisierung« beschäftigt.

Das Vorhaben läuft bis Ende 2012 und wird vom Auswärtigen Amt gefördert.



Esther Chen hat im März 2012 am Georg-Eckert-Institut die wissenschaftliche Bibliotheksleitung übernommen. Sie studierte Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft und Polonistik (Magister) an der Freien Universität und der Humboldt-Universität Berlin. Nach einem Lehrauftrag am Institut für Slawistik über den polnischen Schriftsteller Bruno Schulz und der Arbeit in verschiedenen Forschungsprojekten begann sie 2009 ihr Referendariat für den höheren Bibliotheksdienst an der Zentral- und Landesbibliothek in Berlin. Das Referendariat und das begleitende postgraduale Masterstudium Bibliotheks- und Informationswissenschaft schloss sie 2011 ab. Nach einigen Monaten als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Bundestag wechselte sie im März 2012 nach Braunschweig ans Georg-Eckert-Institut. Hier freut sie sich zum einen ganz besonders auf das internationale Arbeitsumfeld, zu dem sie mit ihren familiären und fachlichen Verbindungen nach Israel und Polen gerne beitragen wird, zum anderen auf die Weiterentwicklung der Bibliothek zur hybriden Forschungsbibliothek, in der sie ihren Studienschwerpunkt »Digitale Informationsressourcen« umsetzen möchte. Außerdem freut sich Frau Chen, die in Braunschweig aufgewachsen ist, nun mit ihrem Mann und ihrem fünfjährigen Sohn hierher zurückzukehren.



Andreas Christmann studierte von 1987–1993 Arabistik, Religions- und Islamwissenschaft an der Universität Leipzig, promovierte dort 1999 mit einem Zwischenaufenthalt in Oxford von 1995–97 als Volkswagen Visiting Research Fellow am St. Antony's College. Von 1999 bis 2012 arbeitete er als Senior Lecturer am Nahostwissenschaftlichen Institut der University of Manchester (GB) und war dort von 2000 bis 2011 Co-editor der Zeitschrift *Journal of Semitic Studies*. Seit Februar 2012 ist Andreas Christmann am Georg-Eckert-Institut Leiter des Arbeitsbereichs »Entgrenzungen und Grenzbildungen im Zeichen von Globalisierung«. Sein Forschungsschwerpunkt liegt regional auf dem modernen Nahen Osten, und hier speziell auf Syrien, Ägypten und den kleineren Golfstaaten, insbesondere der VAE. Ein erstes Projekt am Georg-Eckert-Institut wird sein, die seit einigen Jahren (und verstärkt seit 2008) vollzogenen Schulbuchrevisionen zum Thema islamische Religion in den Golfstaaten (insbesondere VAE) zu rekonstruieren, begleitend zu protokollieren und schließlich analytisch aufzuarbeiten. Ein zweites Projekt ist die Neufassung und Re-Präsentation des Transferprojektes 1001-Idee parallel zum Aufbau einer Arbeitsgruppe »Fachdidaktik Islamische Religion« aus Fachwissenschaftlern, Unterrichts- und Schulbuchforschern und Lehrern.



Götz Nordbruch studierte von 1994–2000 Sozialwissenschaften in Marburg, Kairo und Berlin. 2007 promovierte er im Fach Islamwissenschaften an der Humboldt Universität über »Begegnungen mit dem Nationalsozialismus in Syrien und Libanon, 1933–1945«. Von 200–2009 führte er ein Postdoc-Projekt am Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman in Aix-en-Provence durch. Von 2009–2012 war Götz Nordbruch Assistant Professor am Center for Contemporary Middle East Studies an der Süddänischen Universität in Odense. Seit Februar 2012 arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut im Projekt »Zwischenräume« des Arbeitsbereichs »Globalisierung«. Seine Arbeitsschwerpunkte sind »Islam in Deutschland und Europa, insbesondere Jugendkulturen« und »Europäisch-arabische Begegnungs- und Verflechtungsgeschichte«. Ein kürzlich abgeschlossenes Forschungsprojekt über arabische Studenten im Europa der Zwischenkriegszeit ging der Frage nach dem kulturellen und intellektuellen Selbstverständnis dieser Studenten im Kontext von Kolonialismus und Nationalismus nach. Nordbruch ist Mitbegründer des Vereins ufuq.de – Jugendkultur, Medien und politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft.



Regina Peper studierte Deutsch und Französisch für das Gymnasiale Lehramt an der Universität Hannover und der Humboldt-Universität zu Berlin. Als Fremdsprachenassistentin arbeitete sie im Norden Frankreichs; seit 2005 dann am Berliner Goethe-Institut als DaF-Dozentin für Jugendliche und Erwachsene sowie im Fortbildungszentrum für Lehrer. Nach Abschluss des 1. Staatsexamens absolvierte sie ein einjähriges Volontariat im Hauptstadtbüro des Goethe-Instituts im Bereich Kommunikation und vertrat im Anschluss daran die Pressesprecherin. Ab 2010 leitete sie die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit diverser Kultur- und Bildungsprojekte wie »Arab Shorts« – ein Filmfestival zum Arabischen Frühling im Berliner Arsenal-Kino, den Dokumentarfilmpreis des Goethe-Instituts im Rahmen des »DokLeipzig« oder die »Goethe-Medaille«. Mit dieser Auszeichnung ehrt das Goethe-Institut herausragende Persönlichkeiten, die sich in besonderer Weise um den interkulturellen Dialog verdient gemacht haben. Seit Januar 2012 ist Regina Peper Referentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit am Georg-Eckert-Institut. Am GEI schätzt sie besonders die herzliche und außerordentlich kollegiale Arbeitsatmosphäre.



Kerstin Pohl studierte Politikwissenschaft und Biologie für das Lehramt. Nach dem Referendariat an einem Berliner Gymnasium und dem zweiten Staatsexamen arbeitete sie als Lehrerin an einer Fachoberschule, wo sie die Fächer Politikwissenschaft, Sozialkunde, Geschichte, Biologie, Gesundheit/Medizin und Naturwissenschaften unterrichtete.

Vor und nach ihrer Zeit als Lehrerin war sie mehrere Jahre wissenschaftliche Mitarbeiterin am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der Freien Universität Berlin. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung waren hier Theorien, Methoden und Medien der Politikdidaktik, Unterrichtsplanung und -analyse sowie demokratietheoretische und politikwissenschaftliche Grundlagen der politischen Bildung. Ihre Dissertation beschäftigt sich mit der Rezeption von Gesellschaftstheorien in der Politikdidaktik.

Im Wintersemester 2011/2012 vertrat Dr. Pohl die Professur für die Didaktik der politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover und seit 2012 ist sie Mitherausgeberin der Zeitschrift »Politische Bildung«.

Kerstin Pohl arbeitet seit Februar 2012 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Georg-Eckert-Institut. Hier forscht sie zu eLehrbüchern und ist verantwortlich für das Projekt zur Rezension von Schulbüchern auf dem Edumeres-Portal.



Bianca Pramann studierte Anglistik/Amerikanistik und Romanistik an der Universität Potsdam und der Bangor University.

Nach ihrem Studienabschluss absolvierte sie von 2004–2006 das Referendariat für den höheren Bibliotheksdienst an der Universitätsbibliothek Braunschweig. Bis Ende 2011 war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der UB Braunschweig beschäftigt. Ihr Arbeitsfeld umfasste das Fachreferat Anglistik, Direktionsassistenten sowie den Bereich Qualitätsmanagement. Seit März 2012 ist Frau Pramann im Georg-Eckert-Institut als wissenschaftliche Hilfskraft im DFG-Projekt zur »Förderung herausragender Forschungsbibliotheken« tätig.

WISSENSCHAFT- LICHE UND STUDENTISCHE HILFSKRÄFTE

Ann Katrin Düben arbeitet als wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt »Deutsch-Israelische Schulbuchkommission«. Studentische Hilfskräfte sind Jakob Franzen und Nelly Peters, die das Team von »Religion und Bildungsmedien« verstärken, Julia Kuzminska im Projekt »Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch« sowie Nadja Ostojski und Sarah Klein im Projekt »gei.digital«.



Ann Katrin Düben



Jakob Franzen



Nelly Peters



Julia Kuzminska



Nadja Ostojski



Sarah Klein

PRAKTIKANTEN

Im ersten Halbjahr 2012 waren als Praktikantinnen und Praktikanten am Georg-Eckert-Institut: Mario Almodt (Universität Paderborn), Annika Hoischen (Universität Münster), Sören Schmidt (Universität Hannover) und Mariya Yanchevska (Universität Sofia »St. Kliment Ohridski«, Bulgarien) Ein Forschungspraktikum absolvierten Andreas Frizen (FU Berlin) und Jana Horn (Universität Düsseldorf, o.B.). Joris Herz (Gymnasium Martino-Katherineum, Braunschweig) war als Schülerpraktikant am Institut.

Kontakt:

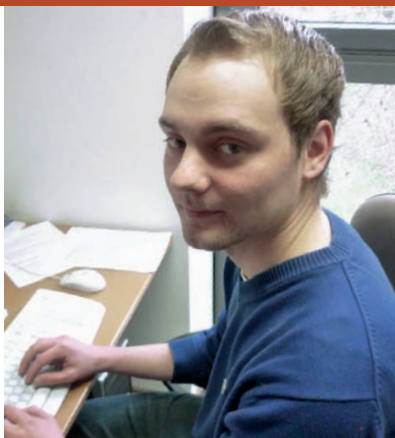
Kerstin Schwedes

Tel.: +49 (0)531 123103-276

Fax: +49(0)531 590 99 99

Trainee aus Tschechien

Jana Steijskalikova (Masaryk Universität, Brno) ist Doktorandin in Geschichtsdidaktik. Von Januar bis August dieses Jahres ist sie im Rahmen des LLP/Erasmus-Programms als Trainee am GEI. Jana arbeitet schwerpunktmäßig im Projekt EurViews und wird von dessen Wissenschaftlicher Koordinatorin Kerstin Schwedes betreut.



Mario Almodt



Annika Hoischen



Sören Schmidt



Mariya Yanchevska



Jana Steijskalikova



Andreas Frizen



Joris Herz



ERINNERUNGEN AN KARL-ERNST JEISMANN (1925–2012)

Ein sehr persönlicher Abschied

Eine frühe Erinnerung an eine Tagung Anfang der 80er Jahre: Beim Abschied wandte sich Karl-Ernst Jeismann noch einmal um und sagte: «Sie müssen die Fackel weiter tragen», es klang wie ein Auftrag, und ich nahm ihn ernst. Ein näherer Kontakt ergab sich, als ich 1992 die Leitung des GEI übernahm. Eine konzeptionelle Fortentwicklung der Institutsarbeit schien mir nach der Wende in Europa geboten, und von Herrn Jeismann, dem Direktor in den entscheidenden siebziger Jahren, erhoffte ich mir wertvollen Rat. Mehrere interessante Gespräche über unsere Vorstellungen zu den neuen Herausforderungen fanden in den nächsten Jahren statt.

Noch sehe ich uns in Warschau beim Gang durch die Straßen in der Diskussion über unsere Situation. Im Institut geisterte als neues Zauberwort »Pädagogisierung« umher, eine fatale Verengung nach meiner Ansicht. Jeismann beharrte auf den wissenschaftlichen Grundlagen unserer Arbeit und der Forschungsfreiheit des Instituts, auf die er als erster Direktor bestanden hatte. Auf einer Karte im Jahre 1997 kam er darauf als eine »Magna Charta« zurück. Ich sehe uns in einem Café in Münster, ein Aufnahmegerät vor uns, in einem intensiven Gespräch, das später publiziert wurde. Bei den deutsch-polnischen Treffen setzten wir unseren Gedankenaustausch fort.

Ein bewegender Abschied: Bei der Feier meines 65. Geburtstages hielt Herr Jeismann die Festrede, eine besondere Freude und Ehre für mich. Er entwickelte darin bedeutsame Vorstellungen einer interkulturellen Schulbuchforschung, und es schmerzte mich zu sehen, welche Mühe ihm seine nachlassende Sehkraft bereitete.

Ich denke an ihn in Verehrung und Dankbarkeit.

Ursula Becher (ehemalige Direktorin des GEI)

Als ich – nach vier Jahren als Assistent an der Universität Saarbrücken – meine Stelle am Georg-Eckert-Institut antrat, war Karl-Ernst Jeismann bereits einige Jahre Direktor des Instituts und damit auch mein erster »richtiger« Chef. Er war es, der in der damaligen Auf- und Umbruchphase des Instituts weitblickend dafür Sorge trug, dass die Geographie einen adäquaten Platz nicht nur in seiner wegweisenden Forschungskonzeption, sondern auch in deren praktischer Umsetzung bekam.

Er überzeugte mich bereits während unseres ersten informellen Gesprächs von den herausragenden Möglichkeiten der Geographie für das damals gerade wieder anlaufende deutsch-französische Schulbuchprojekt – im Rückblick

eine weitsichtige Perspektive, denn es blieb für mich über viele Jahre das erfolgreichste bilaterale und zugleich interdisziplinäre Schulbuchprojekt des Instituts.

Karl-Ernst Jeismann war für mich ein stets präsender Ansprechpartner, der in der Diskussion von Projekten einerseits durchaus klare Vorstellungen der von ihm erwarteten Ergebnisse entwickelte und andererseits durch seine Unterstützung und Begleitung dazu beitrug, dass diese auch erreicht werden konnten. Dieser nicht selbstverständliche persönliche Einsatz zeigte sich für mich u.a. darin, dass er mir auch nach seiner Amtszeit beratend zu Seite stand.
Roderich Henrj (Wissenschaftlicher Mitarbeiter des GEI)

Während der 34 Jahre eines gemeinsamen Weges hat sich für mich der Achtung vor dem Älteren eine tiefe Freundschaft beigesellt. Seine unbestrittene Autorität gründete auf die Schnelligkeit und Präzision seiner Wahrnehmung und auf den Diskurs. Gegenüber Menschen war er kein »Fehlerkieker« (Jeismann), sondern sah auf das, was an ihnen vorzüglich war. Das verdarb ihm nicht das realistische Urteil, verwässerte auch nicht die Festigkeit seiner gelebten Kategorien, machte aber seine Anforderungen evident und prägend.

Körperlich und geistig ist er bis in sein hohes Alter agil geblieben. Sein Gedächtnis blieb sicher, als ihm zu seinem Gram die Glaukom-Erkrankung das Sehen und Lesen erst beschränkte, dann verwehrte. Wissenschaft und Leben korrespondierten dadurch mit Mühen.

Unvergesslich seine Rede 1979 vor der Braunschweiger Öffentlichkeit zum Pogrom des 9. November. Er setzte ein mit der Verschmelzungskraft des Gebildeten, zugleich mit der Distinktion des Wissenschaftlers, mit Goethes Iphigenie »Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt«, um aus diesem Gegensatz zum Pogrom die Ungeheuerlichkeit des Vorgangs zu verdeutlichen. Liebenswert, behutsam, reflektiert, entschieden, erfahren, treu und unbeirrt – so lebt er für mich fort.

Wolfgang Jacobmeyer (ehemaliger Stellvertretender Direktor des GEI)

Persönliche Erinnerungen an Karl-Ernst Jeismann habe ich viele, denn ich war Mitarbeiter am GEI fast während seiner ganzen Amtszeit als Direktor. Ich will hier nur eine einzige Episode erzählen.

Zwölf Jahre nach seinem Ausscheiden aus dem Institut, im Frühjahr 1996, veranstaltete ich eine Lehrerfortbildung in den Räumen des Braunschweiger Predigerseminars zum Thema »Die Französische Revolution – Rezeptionsgeschichte als Gegenstand des Geschichtsunterrichts«. Im Mittelpunkt standen die kürzlich erschienenen Institutspublikationen »Bilder einer Revolution« und »1789 aus zweierlei Sicht«, Band 78 und 79 der Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Als einen der Referenten (ja, es waren nur Männer) hatte ich Karl-Ernst Jeismann eingeladen. Ich nutzte die Gelegen-

heit, ihn coram publico noch einmal so richtig zu feiern. Sagte, dass es eine Sternstunde für die Geschicke des Eckert-Instituts gewesen sei, als Jeismann zum Direktor bestellt wurde, und nannte die für das Stellenprofil wesentlichen Kriterien, die Jeismann in optimaler Weise verkörpert habe: Lehrerfahrung an Schule und Hochschule, anerkannter Geschichtsdidaktiker, ausgewiesener Geschichtsforscher...

Während ich so sprach, setzte Jeismann sein zerknittertes Gesicht auf, das er immer aufsetzte, wenn ihm etwas unbehaglich war. Offensichtlich hatte ich nach seinem Geschmack zu dick aufgetragen. Dabei wollte ich doch nur die Wahrheit sagen. Also kürzte ich meine Laudatio ab und führte einen Punkt nicht mehr an, der mir ebenso wichtig war wie die übrigen: seine Menschlichkeit, mit der er wohl alle im Institut gewann. Und seinen Humor. Jeismann konnte so herrlich verschmitzt lachen!

Rainer Riemenschneider (ehemaliger Wissenschaftlicher Mitarbeiter des GEI)

In der Zeit, in der Karl-Ernst Jeismann das Institut leitete, war dieses auf allen Ebenen von einem wohlwollenden Patriarchalismus geprägt. Er war der freundliche, zugewandte Chef, der lobte, Leistungen anerkannte, ermutigte, Rat einholte, aber durchaus auch sagen konnte: »Danke, ich fühle mich gut genug beraten« und damit weitere Diskussionen unter uns Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterband. Er ließ es sich nie nehmen, dienstags morgens durch das Institut zu gehen (es hatte zu der Zeit noch keine Erweiterungen) und jeden einzeln zu begrüßen.

Er war gradlinig, klug und keinesfalls konfliktscheu. Er verstand (und teilte!) intellektuelle Zweifel an der Arbeit, die wir taten, und sagte mir einmal nachdenklich: »Ja, es gibt hier durchaus so was wie ein Denkverbot«, als ich (wieder einmal) Unbehagen an aus politischen Gründen zurechtgebogenen und geglätteten Texten äußerte. Er zeigte mir, wie es sich mit Ungewissheiten lebt. Wenn er bei einer Frage sagte: »Wollen Sie das wirklich genau wissen?« – dann ging mir ein Licht auf, dass es manchmal besser sein kann, wenn man Dinge nicht bis ins letzte klärt..., dass man damit Handlungsspielräume bewahrt, die man sich bei genauer Regelung verbaut. Das war für eine Rigoristin wie mich eine wertvolle Lehre!

Hanna Schissler (ehemalige Wissenschaftliche Mitarbeiterin des GEI)

Mit dem Tod »meines« ersten Direktors im Georg-Eckert-Institut Karl-Ernst Jeismann wird mir besonders bewusst, wie stark er damals den wissenschaftlichen Diskurs einer neu in die internationale Forschungslandschaft eingebetteten Schulbuchforschung des nun offiziell gegründeten Instituts geprägt hat und auf welcher unnachahmlichen Weise seine Persönlichkeit der Atmosphäre einer beruflichen Lebensgemeinschaft über nur wenige Jahre ihren Stempel aufgedrückt hat.

Aus heutiger Sicht erscheint er mir noch mehr als früher als einer der letzten mir begegneten humanistisch und universell gebildeten Menschen, der umfassendes Wissen der klassischen Sprachen und Philosophen mit Geschichte und (deutscher) Literatur verinnerlicht hatte und daraus sein Menschenbild ableitete, aus dem sein Impetus zum Pädagogen und Didaktiker erwuchs.

Aus seiner Praxis in der Schule entstand sein von mir sehr bewundertes Lesebuchwerk »Wort und Sinn« für die Gymnasien, das seit 1964 bis (in veränderter Form) sogar noch 2003 erschien und Lesebuchgeschichte geschrieben hat. Seine für mich unaufdringliche, unverwechselbare Liebenswürdigkeit und Warmherzigkeit, sein ausgeprägter Sinn für die Achtung gegenüber jedem Menschen, sein Zuhörenkönnen und Sichzeitnehmen für alle seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, obwohl er in seiner Position und Funktion enormen Ansprüchen und Belastungen ausgesetzt war, drückte sich immer wieder in vielen kleinen Episoden aus, an die ich mich dankbar erinnere. Ein charakteristisches Beispiel ist folgendes Verhalten: Jeden Montag, wenn Herr Jeismann aus Münster anreiste, begab er sich zunächst in das Untergeschoss der Villa von Bülow und von dort durch alle Etagen bis in den dritten Stock, um jeden einzelnen an seinem Arbeitsplatz zu begrüßen und sich nach seinem Befinden zu erkundigen. Erst dann verschwand er im Direktorenzimmer.

Aus heutiger Sicht und angesichts eines entmenschlichten Wissenschaftsbetriebes – welch ein Luxus und welch eine Ernsthaftigkeit, wissenschaftliche Arbeit mit Menschenarbeit zu verbinden! Karl Ernst Jeismann verkörperte das GEI als »Geist des Eckert-Instituts« (wie wir ihn in einem Abschiedsgeschenk würdigten) und trat damit in die Fußstapfen des Gründers Georg Eckert, mit dem er übrigens auch den Geburtstag gemeinsam hatte. Die Ära Jeismann bleibt in meiner Erinnerung ein Juwel meiner Lebens- und Berufserfahrung!

Gisela Teistler (ehemalige Leiterin der Schulbuchbibliothek des GEI)

**LEHR-
VERANSTALTUNGEN
VON INSTITUTS-
MITARBEITERN**

Eckhart Fuchs
Sommersemester 2012
Technische Universität Braunschweig
Institut für Erziehungswissenschaft
Seminar: Global History and History of
Education

Simone Lässig
Sommersemester 2012
Technische Universität Braunschweig
Historisches Seminar
Seminar: Familie, Gotteshaus und Schule.
Erziehung und Bildung zwischen früher Neuzeit
und Moderne

Gerd-Dieter Nehring
Sommersemester 2012
Humboldt-Universität zu Berlin
Kurs für Fortgeschrittene: Albanisch in Ge-
schichtsbüchern und in Kosova

Steffen Sammler
Sommersemester 2012
Universität Leipzig
Institut für Kulturwissenschaften
Seminar: Einführung in die vergleichende
Kultur- und Gesellschaftsgeschichte Europas
(18.–20. Jh.)

Kerstin Schwedes
Sommersemester 2012
Universität Göttingen
Kunstgeschichtliches Seminar
Aufbauseminar: Von »Plaisir« und »Ceremoniel«
– das Lustschloss im 17./18. Jh.

Marcin Wiatr
Sommersemester 2012
Technische Universität Braunschweig
Historisches Seminar
Seminar: Oberschlesien – eine transnationale
Region Europas

DIE STIPENDIATEN STELLEN (SICH) VOR

Stipendienprogramm Das Stipendienprogramm des Georg-Eckert-Instituts soll jüngeren und etablierten Wissenschaftlern, aber auch Schulbuchautoren Gelegenheit geben, die Bestände der Schulbuchbibliothek umfassend zu nutzen, vergleichend zu arbeiten und sich mit Kollegen aus dem In- und Ausland intensiv auszutauschen. Das Institut ermöglicht es seinen Stipendiaten, ihren eigenen Forschungsvorhaben frei von anderen Verpflichtungen nachzugehen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des GEI beraten die Stipendiaten organisatorisch und fachlich, so dass diese im Institut ein Forum des lebendigen wissenschaftlichen Austausches und der ebenso interdisziplinären wie internationalen Kommunikation finden.

Die Forschungsstipendien des Instituts werden aus den Mitteln des Auswärtigen Amtes sowie des Vereins der Freunde und Förderer des Georg-Eckert-Instituts finanziert. Das Georg-Eckert-Institut vergibt Forschungsstipendien für die Dauer von vier bis sechs Wochen. Anträge können jederzeit eingereicht werden. Bewerber, die für das jeweils kommende Jahr berücksichtigt werden möchten, sollten ihren Antrag jedoch bis Mitte September des Vorjahres einsenden. Bewerbungsanträge können an die Institutsdirektorin oder den Stipendienkoordinator gerichtet werden.

Zur Förderung methodisch innovativer Studien zur internationalen Schulbuchforschung vergibt das GEI zudem das Otto-Bennemann-Stipendium. Darüber hinaus wird vom Institut alle vier Jahre das Robert-Hermann-Tenbrock-Stipendium für Forschungsarbeiten zu Europa ausgeschrieben.

Kontakt: Sabrina Keit

Tel.: +49 (0)531 123 103 -226

Fax: +49 (0)531 123 103-219

E-Mail: keit@gei.de

Exploring the Impact of Textbook Revision

Henrik Åström Elmersjö

In 1919, associations for the promotion of understanding and cooperation in the Scandinavian countries, the Norden Associations (*föreningarna Norden*) began investigating history textbooks. The idea was that nationalism and militarism within history education made it more difficult to promote understanding between the peoples of these countries. In the 1930s they formed a mutual history textbook revision that continued in different forms well into the 1980s. The source material left by the associations offers a wealth of documentation about how history education has been discussed from a national and regional point of view, on both scholarly and pedagogical levels, throughout the twentieth century.

My research focuses on the interaction of historical cultures in the course of negotiations concerning a common and nationally exclusive history. Negotiations about historical narratives are a consistent aspect of public dialogue and scholarly activity, even though they are not always rigidly geared towards reaching agreement. The negotiations are often unequal and the advocates of more powerful groups more successful. The positions of dominion are constantly changing and therefore negotiations never stop. However, this sort of debate is often not visible unless a crisis occurs and some aspect of history is perceived to be so important that it has to be debated publicly. But historical cultures are very dynamic and societal conflicts are not only a result of crisis. Therefore, the Norden Associations' textbook revision can be seen as a prism through which cultural negotiations may be studied as a part of ordinary proceedings. In contrast to most other textbook revisions there were no armed conflicts involved, and no life-threatening crisis of extensive hatred. The wars between the Nordic countries had ceased over a hundred years earlier, but a bitter tone lingered in textbooks, perhaps not of hate, but of misconceptions and disinterestedness.

However, the source material I am examining – which basically consists of minutes from meetings, letters, and reviews of textbooks – does not reveal how the results of these debates were incorporated into educational texts, and how it changed the discourse about historical knowledge in society at large. The revision was mandatory in Norway and to some extent also in Finland, but optional for textbook authors in Sweden, Denmark and Iceland. The authors in Norway and Finland could also ignore the revisers' propositions even though sending the books for revision (before printing) was mandatory.

This is the reason for my visit to the Georg Eckert Institute. By comparing the reviews of textbook manuscripts with the actual narratives in textbooks, the dynamics of the interaction between historical cultures becomes more apparent. For example, in some cases the revisers' opinions were incorporated in

the textbooks, and sometimes they were totally ignored. However, the most interesting cases are the ones in which some aspects of the criticism has been taken into account, while others were ignored. The three different ways in which the authors dealt with the reviewers' comments (accepting, partly accepting or refusing) says a lot about which part of the national myth (textbooks deal mostly with national history) was negotiable and which parts were not. In totality it brings more light into the meaning of history in general and the meaning of national myths in particular, in the context of each nation's historical culture.

Investigating discussions about history education on a multinational level can offer a different view of history as a subject in schools in comparison to studies about what has actually been taught, which is often very problematic in the first place. The discussions give us a view of what was considered problematic on a multinational level at different times. Something can be taught even if it is considered problematic; and it is essential to move beyond textbooks or teaching materials when discussing bilateral problems in history education. Combining this information with the history of the subject matter found in schools, we can get an idea of how a historical culture, as it is formed and conveyed in classrooms, actually influences – and is influenced by other – historical cultures. My studies in the very comprehensible and extensive library at the Georg Eckert Institute has definitely given me new insights into the establishment and defense of new and old narratives within the Nordic historical cultures. This will of course benefit my dissertation immensely, and for that I am grateful.



Henrik Åström Elmersjö promoviert in Bildungsgeschichte an der Universität von Umeå in Nordschweden. Seine Dissertation schreibt er im Rahmen des Projekts »History beyond borders: international history textbook revision, 1919–2009« zur Geschichtsbuchrevision der Norden Association 1919–1972. Im März 2012 recherchierte er als Stipendiat drei Wochen am Georg-Eckert-Institut.



Alex George beschäftigt sich seit 13 Jahren mit Schulbüchern für Sozialkunde/-wissenschaften. Er arbeitete in mehreren Autorentams mit, die Schulbücher in verschiedenen Regionen Indiens entwickelt haben. Diese Arbeit wurde häufig durch eine NGO Eklavya aus Madhya Pradesh unterstützt. Diese Organisation war Pionierin in der Erarbeitung alternativer Schulbücher, die im Rahmen des staatlichen Bildungssystem benutzt wurden. Alex George arbeitet als Schulbuchforscher und hat zwei Bücher publiziert: *Children's Perception of Sarkar* und *Teaching Social Sciences in Schools*. Im Rahmen seines Stipendiums am Georg-Eckert-Institut recherchierte er zu Schulbüchern im internationalen Vergleich.

Learning about Textbooks

Alex M. George

Over the last years, I have been working on developing social science / studies textbooks. The work gives me the opportunity to closely interact with the small community of university scholars and school teachers from different parts of India. We would meet to develop new textbooks and during these meetings, we usually lamented on the bad quality of our paper, design, absence of colour and catchy illustrations, the terse writing styles of the authors, etc. We talked about the number of concepts and jargons that children need to remember, the inability of textbooks to provide space for student-student or student-teacher dialogues etc. On all such occasions it was stated that textbooks in other parts of the world are different. Sometimes there was handful of such social studies textbooks available to us. These were often published in the 1970s or 80s in English speaking countries. We would admire them for things like: distinct treatment in designs, colour, quality of the paper, types of activities that children are expected to do, narrative styles, etc, etc. We sometimes looked a bit deeper for presence or absence of representations or portrayals of different aspects like gender, race, class, caste etc. We would sometimes worry about pictorial maps in such textbooks predominantly using cows, snake charmers, or the Taj Mahal to represent India, or the speaking ONLY of wild animals or poverty in chapters dealing with African countries. Hence, the chance to take part in a fellowship programme at the GEI was something that I was gladly looking forward to. And thus I decided to spend first few days exploring these 'landscapes' of textbooks.

I spent time trying to understand the diversity, feel, texture, design, and structure of textbooks from around the globe. It is sometimes said that education practice is a reflective experience, where an individual contextualises his or her own background into new scenarios. Here are a few anecdotal surprises that I enjoyed during this time of looking through textbooks.

Even when the languages were unfamiliar, from the images / photographs I was able to make wild guesses as what the content might be. That is how I noted that images in textbooks from Germany now depict a 'middle class' 'nuclear' family in Bangalore in geography textbook and not just the Taj Mahal, while talking about India. French textbooks seem to highlight the economic inequities of India by placing a picture of Lakshmidas Mittal the sixth richest man of India, who lives in England, beside Mumbai's skyscrapers and the Dharavi slum. Yet in contrast, the images in textbooks published in former colonies about the western nations continue to represent monolithic 'white', 'developed', 'industrial' etc aspects. There are no hints that these nations have moved into post-industrial life-worlds.

Textbook published in Mauritius in 1970 had already adopted source-based history teaching, a method that is yet not fully accepted in Indian school text-

books. These were printed in black and white, soft cover, but unique size, (larger than A4 sheets). That reminded me how as a 13 year old I hated those textbooks with these larger than A4 size pages. With their soft-cover, it was impossible to hold them in a single hand. When you were asked to stand up and read aloud from textbook in class, you always had to hold them with both hands. It was even more difficult when I had to carry 7 or 8 such textbooks everyday to school in the tropical rain walking for 30 minutes. Those days most students never carried a bag to the school, but held the books in their hands. A few years later, textbooks changed size and bags became a norm in my rural area. But now I know, being on the other side, why textbook writers prefer these large sized textbooks. They want to fill these books with vivid images and maps. Yet every time I see that most countries around the world have these large sized textbooks even when they are for 17 and 18 year olds, I puzzle over how images determine the design of textbooks, and not necessarily the teaching methods.

Textbooks published in most other postcolonial nations in the 1960s and 70s mention how governments have been working with the farmers and trying to improve their practices in farming, with »modern« fertilizers pesticides etc. Unlike contemporary textbooks, which mention that using fertilizers and pesticides has been disastrous for our environment. Yet it appears that the farmer has to bear the blame!! In the past (at least in textbooks), government functionaries were instructing farmers how to modernise their agriculture practices – implying if you are farmer's son your family is ignorant, your traditional practices are unviable, outdated, your traditional knowledge invalid etc. Even now, there are ways in which the farmer gets blame. Current textbooks that emerge in the context of an urban pro-environment attitude accuse the farmers by saying you did not «use» fertilizers in the «right way». And thus our land, water, food, and earth have become polluted. In these descriptions, I find it curious the government functionaries have vanished! On the whole, descriptions of contemporary environment agenda are discussed without the historical context and role of the state.

These were just three aspects that formed one core area of the purpose of (my?) current research. What patterns of change can one observe, in the context of design-methods-perspective of teaching of disciplines in social sciences over a long period in a global context? It is true, this was a bit too ambitious a project, and I was not very successful in finding a solution. But I think it is important to mention why this is important for the context of developing social studies learning material. In recent years textbooks for teaching subjects like history, political science, and economics in India have started to use many more photographs, cartoons, narratives about historical events, biographies and so on. Often many teachers who themselves have not been familiar with the use of such material or have never studied these subjects using such different material find it difficult to relate to these textbooks.

As per my research plan, it was necessary to ignore whether the textbooks covered only the areas of history, geography, civics, political science or economics, because I intended to look at the structure and narrative genres used in different social studies / science textbooks. These structures become visible in the context of the perspective taken in the text (such as intentions to create citizens or build values of nationalism, or equality, world peace, etc. etc); the expected methods of classroom practices (such as teachers reading aloud, or activities and interaction between the text and amongst children, etc); or the images that are built into textbooks (such as photographs or case studies or stories) that have changed the design of textbook.

There are assumptions that by providing »different« narrative styles children will be able to identify and become familiar with the content. For example in a 1980s geography textbook from Ghana was written partly like a travelogue where the teacher takes a few students to different places in Ghana. Yet per se, there is nothing about the travelogues that really captivates the reader, because all that the textbook tries to focus on is providing information. And all that the travelogue does is to rephrase / vocalise information. But it is possible that such a writing style is adopted under the assumption that the text is then child friendly. Hence, even when there is shift in the understanding of what pedagogy is, or notions about the keeping child interested in a topic and, on the structure and design used for delivering the text, it may still not be successful. Similarly, images and photographs in textbooks in many countries continue to be large sized portraits of leaders. This serves no real purpose in the context of pedagogy, other than being fillers. Such images do not become objects of analysis which is an important method that could be used in teaching various social science subjects.

Over all I have been able to collect many such instances from textbooks around the world. And now I hope that one day (I will be able to?) develop something that can work as a manual which brings elements of a pedagogy design perspective together. I am glad and would like to thank the meaningful interaction with many faculty members and librarians, who provided interesting observations during the stay.

»Imprisonment« and »Friendship of Peoples« in Soviet and post-Soviet History Textbooks«

Oksana Karpenko

During my stay at the Georg Eckert Institute for International Textbook Research (1–29 Sept. 2011) I worked on the topic »Imprisonment« and »Friendship of Peoples in Soviet and post-Soviet History Textbooks of the USSR / Russia«.

This work is a part of the project »Myths and Conflict in South Caucasus« organised by International Alert in the framework of »South Caucasus Mediation & Dialogue Initiative«, funded by the European Union (<http://www.international-alert.org/news/myths-and-conflict-south-caucasus>). I'm personally working in the project as a researcher and coordinator of the subproject »(De-) sovietising and nationalising history in the countries of the South Caucasus: results of a comparative analysis of history textbooks«. My task was to devise a methodological approach and instruments for the analysis of educational discourses, and to conduct an analysis of Russian (late Soviet and post-Soviet) textbooks which deal with the »History of the Fatherland«. Six case studies were selected for analysis: Abkhazia, Azerbaijan, Armenia, Georgia, Russia and South Ossetia. In each country we conducted a survey of discussions about the teaching of history in schools and the content of the textbooks as well as a comparative study of Soviet and post-Soviet school textbooks dealing with national history, with a focus on the territorial and cultural construction of »Soviet nations« in the period after the October 1917 revolution. My work was devoted to the Russian case.

A rich and well-organised collection of textbooks, other library resources, and the excellent working and living conditions kindly provided by the GEI, enabled me to progress with my work and deepen my knowledge of comparative textbook analysis. My stay in Braunschweig provided me with great pleasure and stimulus for further work.

Results and findings

School curricula definitions of national history play a key role in the processes of nation-building and in the formation of national identity. As important socialising texts, history textbooks enable students to internalise certain rules for identifying »us« and »them«, shape expectations about the possibility of resolving conflicts, and teach skills in legitimising violence with recourse to »historical facts«.

I proceeded on the assumption that many modern conflicts in the Caucasus are based on Soviet policy and the formation of »socialist nations« (their elites, cultures and territories), and focus our attention on the symbolic (re)-production of »nations« in school textbooks. My hypothesis was that an analysis of Soviet representations of the territorial and cultural »self-determination«



Oksana Karpenko ist Soziologin und seit 2004 Stellvertretende Direktorin des Zentrums für unabhängige Sozialforschung in St. Petersburg. Sie erwarb einen Master in Politikwissenschaft und Soziologie an der Europäischen Universität, ebenfalls in St. Petersburg. Zur Zeit ist sie Doktorandin am Institut für Soziologie der Russischen Akademie der Wissenschaften.

Im September 2011 recherchierte sie im Rahmen eines Stipendiums in der Bibliothek des GEI für ihre Dissertation.

of various (Armenian, Georgian, Azerbaijani, Ossetian, and Abkhazian) ›peoples‹ in the USSR would allow us to answer the question: What connection is there between Soviet-era ›international education‹ and the subsequent dissolution of the USSR ›along national borders‹? An analysis of how the history of the relevant period (1920–1930) is being rewritten today allows us to identify the similarities and differences between Soviet and post-Soviet constructions of ›nations‹ and to understand why (ethno-) nationalist slogans in the 1990s obtained, and today continue to obtain, mass popular support and sympathy.

In the course of my work I came to the conclusion that ›international education‹ did not in any way preclude definitions of the population of the USSR as ›peoples‹, and in fact promoted such definitions. The ›people‹ were viewed as the principle subject of history and defined in terms of ›its destiny‹ or ›national culture‹ and the (political) ›right to self-determination, even secession‹. This involved normalising the nationalist principle which required territorial and cultural borders to coincide while deliberately preventing discussion about the conflicts this might lead to in practice. The logic of Soviet discourse simply does not permit talk of ›conflicts‹ between ›socialist nations‹. This only becomes possible after the demise of the myth of ›friendship between the peoples‹ and the transformation of the USSR into a large-scale ›Bolshevik experiment‹ full of blunders and various forms of manipulations of ›the interests of the peoples‹. An important aspect of the construction of the image of ›the enemy‹ in post-Soviet textbooks is its association with ›the Bolsheviks‹.

References in both Soviet and modern textbooks to ›multinationalism‹ are limited to general declarations. In Soviet textbooks, multiple references to the ›multinationalism‹ of the population of the USSR and its republics sit awkwardly with the restricted range of ethnic categories used. (›Suppression‹ of the history of ›other peoples‹ is one of the chief accusations against the ›titular nations‹ following the break-up of the USSR.) As a rule, one ›titular people‹ (›the Russians‹ in the history of the USSR, ›the Georgians‹ in the history of Georgia) are assigned the right and capacity to reflect the interests of all the rest ›living together [with it]‹ in a ›multinational republic/country‹. The discussion about ›genuine friendship‹ of ›Soviet nations‹ is a tool used to legitimise the hegemony enjoyed by one particular nation. (Specifically the situation of ›the Russian people‹ and the ›Russian proletariat‹ which is described as holding sway over not just ›its own republic‹ but the entire USSR.)

Modern textbooks also place a single dominant nation at the centre of the historical narrative. History is entirely nationalised and, in this context, modern conflicts are presented in terms of long-standing ›inter-ethnic‹ resistance. In other words, despite rejecting the ›Soviet, class-based‹ representation of conflicts, the authors of post-Soviet textbooks have devised their own reinterpretation. Nowadays, modern political conflicts are ethnicised along with those that occurred at the start of the twentieth century and represented as

conflicts ›between national groupings‹. At the same time, the historical narrative even today is dominated by descriptions of political events. As a result, talk of conflicts between ›the post-Soviet nations‹ is once again used as a tool to legitimise one particular ethnic group's claims to complete hegemony.

In our opinion, the resolution of current regional conflicts should be accompanied by a review of school curricula which deal with national history. New approaches are needed which describe and interpret differently the conflicts which have occurred in the region. This involves not just rejecting ›Soviet experience‹, but also taking on board the accumulated European experience of resolving contradictions in history teaching.

My case study of Russia focused on the following questions. How are the conflicts in the Caucasus, and Russia's role in them, presented in history textbooks as used by schoolchildren in Russia in the Soviet period and today? How has the manner in which regions, territories, republics and states are represented changed in school textbooks (in the USSR or in Russia)? What explanation can be provided for the ease with which populations in post-Soviet states resorted (in the late 1980s), and continue to resort, to nationalist slogans? In order to answer these questions the study conducted a comparative analysis of Soviet and post-Soviet articulations of the acts of ›incorporations of peoples into Russia‹, which posited a number of different models of the relations between ›Russia‹ and the ›national peripheries‹, defining them polemically as either ›imprisonment of the peoples‹ or ›friendship between peoples‹. Two historical subjects were selected for analysis: ›the incorporation of the Transcaucasus and the North Caucasus into Russia in the first half of the nineteenth century‹ and the formation of the (›Trans-caucasian‹) socialist republics of the USSR.

Both Soviet and contemporary textbooks contain a colonial discourse which applies different methods to create an image of ›the other‹ (that is, ›the Caucasus‹, ›Transcaucasia‹) which is then used to justify the need to (re)produce relations of dominance or submission. The ›national peripheries‹ are populated by ›primitive‹ ›peoples‹ in need of ›Russia's‹ tutelage. The colonial discourse fits easily into discussions of modern international relations because it feeds anti-Western attitudes and creates the basis for conflicts.

Nationalism* was a key element of the ideological constructs which constitute both Soviet and modern historical narratives. Soviet textbooks state that the USSR embodied this political principle and created a natural basis for ›friendship between the peoples‹. According to modern textbooks, it was the structural characteristics and organisational principles of ›the new type of Party‹ which became the cement binding and keeping the ›Socialist nations‹ within the Union. Although the myth of the ›friendship between peoples‹ is not being reproduced, it is also not being destroyed. And although there is criticism of the nationalist principle (›one people one state‹), this only hap-

* In this case, I use the term as Ernest Gellner defined it, that is, ›nationalism – the political principle, the essence of which is that political and cultural identity must be the same.

pens if ›Russians‹ are the victims of these processes. Wherever ›colonialism‹ and ›nationalism‹ stand accused, their purpose tends not to be to (de)construct the political concepts themselves, but to lodge complaints against ›the others‹ (›neighbours‹, ›the West‹ etc.).

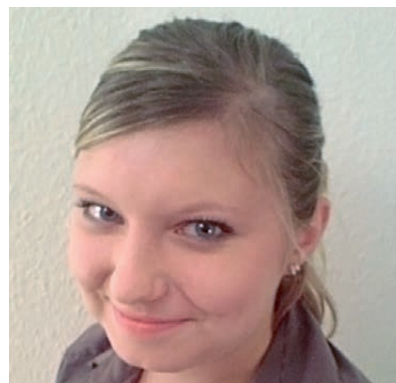
Schulbücher und der Ostgrenzen-Diskurs der Weimarer Republik

Agnes Laba

Als Folge von Kriegsniederlage und Versailler Vertrag sah sich das Deutsche Reich mit Gebietsverlusten an beinahe allen Grenzlinien konfrontiert. Vor dem Hintergrund eines auf eine territoriale Expansionspolitik eingestellten deutschen Selbstverständnisses wurden die Gebietsabtretungen und die neu gezogenen Grenzen zu Polen, der Tschechoslowakei und Litauen als besonders demütigend empfunden. Auf diese Weise wurden die neuen Grenzlinien zu Projektionsflächen für die deutsche Nichtakzeptanz der Kriegsniederlage und zu einem omnipräsenten Thema in Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit der Weimarer Gesellschaft. In einem regelrechten Ostgrenzen-Diskurs wurden die neuen, realen Staatsgrenzen diskutiert, mittels unterschiedlicher Strategien und Theorien delegitimiert und alternative, vermeintlich richtige Grenzziehungen imaginiert und anhand unterschiedlicher Narrative begründet.

Diese öffentlichen Debatten der Weimarer Ostgrenzen in den Jahren 1919–1933 stehen im Mittelpunkt meines Dissertationsprojektes. Ich gehe daher von der Annahme aus, dass die in den öffentlichen Diskussionen der Weimarer Ostgrenzen transportierten Inhalte eine denk- und handlungsanleitende Orientierungsfunktion für die deutsche Bevölkerung innehatten. Die Omnipräsenz der Weimarer Ostgrenzen in scheinbar allen Sphären des gesellschaftlichen und politischen Lebens, manifest in Publikationen, Zeitungsartikeln, aber auch in Schulbüchern, hielt das deutsche Bewusstsein für die Ostgrenzenthematik wach; das auf diese Weise öffentlich ausgehandelte und vermittelte »Wissen« über die deutschen Ostgrenzen etablierte sich so zu einer Art gesellschaftlichem Gemeingut. Mein Zugriff auf die Materie erfolgt auf zweierlei Ebenen: Zum einen interessiert mich die semantische Ebene der Ostgrenzen-Debatten. Dabei werden die unterschiedlichen Delegitimationsstrategien der Ostgrenzen ins Auge gefasst sowie die alternativen Grenzentwürfe. Darüber hinaus liegt der Fokus auf den Partizipanten der Diskussionen (Diskursbeteiligten) und ihren politischen, institutionellen und sozialen Hintergründen. Dieser Zugriff soll die Schnittstellen zwischen dem Diskurs und den partizipierenden Personen, Institutionen und Organisationen und somit die Wirkungszusammenhänge des Diskurses aufzeigen.

Schulbücher als Medien, die konsensuelles gesellschaftliches Wissen transportieren und zugleich Ausdruck und Ergebnis eines staatlich festgelegten bzw. staatlich gebilligten Schulcurriculums sind, bilden in dieser Hinsicht eine aussagekräftige Quelle für die Fragestellungen meiner Untersuchung. Indem sie Auskunft darüber geben, welches gesellschaftliche Wissen (über die Ostgrenzen) als wissenswert eingestuft, auf welche Art und Weise es struktu-



Agnes Laba studierte an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg Germanistik und Geschichte. Seit Februar 2010 ist sie wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Herder-Institut in Marburg und seit Oktober 2010 Mitglied am International Graduate Center for the Study of Culture der Justus-Liebig-Universität Gießen. In ihrem Dissertationsprojekt untersucht sie den Ostgrenzen-Diskurs der Weimarer Republik 1919–1933. Schulbücher bilden dabei eine der Quellengruppen ihrer Untersuchung.

riert und kontextualisiert und in welche (nationalen) Narrative es eingebunden wird, verweisen sie darauf, welches diskursive Wissen durch sein Eintreten ins Schulcurriculum kanonisiert und damit hegemonialisiert wird. Aufgrund der Etablierung der akademischen Geographiewissenschaften zu einer Art akademischer Leitdisziplin mit politikberatenden Funktionen in der Zwischenkriegszeit und aufgrund der prominenten Stellung von Landkarten in meinem Gesamtquellenkorpus sind Geographieschulbücher und Atlanten von besonderem Interesse für mein Forschungsprojekt.

Das Forschungsstipendium des Georg-Eckert Instituts ermöglichte es mir, im Oktober 2011 nicht nur die zentralen Geographieschulbücher unterschiedlicher Schulstufen und Atlanten zu sichten und zu analysieren, sondern darüber hinaus auch die zentrale Forschungsliteratur zur historischen Schulbuchanalyse und zum historischen Kontext der Schule in der Weimarer Republik zu bearbeiten. Anregende Gespräche mit verschiedenen Mitarbeitern des GEI haben mir darüber hinaus gezeigt, wie man Fragestellungen der Schulbuchanalyse mit meiner theoretischen Herangehensweise der historischen Diskursanalyse verknüpfen kann. Mein Dank gilt allen Mitarbeitern des GEI, die meinen Forschungsaufenthalt ermöglicht und mitorganisiert haben. Neben den in den Entscheidungsprozess der Stipendienvergabe eingebundenen Mitarbeitern sind das diejenigen der Verwaltung und der Bibliothek, die mich freundlich aufgenommen und mir mit praktischen Tipps zur Seite gestanden haben, und die Wissenschaftler und Nachwuchswissenschaftler, die meinen Aufenthalt mit anregenden Gesprächen und tollen Literaturtipps bereichert haben.

Competences and Pedagogical Issues in Geography Textbooks – an international comparison

Cristiana Martinha

The time I spent at the GEI in Braunschweig was incredibly important for my research and helped me to redesign my research project. Although it was a very cold and snowy in Braunschweig in January and February 2012, my stay was warm and both personally and academically enriching.

My work involves analysing and comparing geography textbooks from several countries around the world in order to compare their pedagogical principles, with special attention to their capacity to develop competences, spatial literacy, skills, learning outcomes and spatial thinking. This case study also compares different approaches to GIS education in order to promote spatial thinking in pupils. This study therefore is of international importance for geographical education. The GEI offered me access to geography textbooks from many countries around the world. I began my research at the GEI by searching the textbook database of the library in order to ascertain which countries lend themselves to comparison. I strove to cover the largest variety of countries and to examine textbooks published since 2005. Having done this, I selected forty-eight textbooks and scanned them. Though extremely laborious, this task was important for my research. I also surveyed many academic books and journals about textbook analysis which served as a basis for my theoretical approach.

In future, I shall continue my research by focusing on the development of spatial thinking via geography textbooks around the world by using the taxonomy of spatial thinking devised by Joe Bednarz in 2009. I will begin the taxonomy I will get translators to translate (into Portuguese or English) the activities of the textbooks written in those languages which I do not understand. I will then analyse all of them (a total of over 20,000 activities) in order to classify each one according to the spatial thinking taxonomy and then determine the level of spatial thinking represented in each textbook with the help of a File Maker Pro database. In the end of this task I will write a report and scientific articles for international journals. My case study will analyse the way in which the selected textbooks show GIS contents. This last task is also important because, in the scientific field of GIS in education, we have little information about representations of GIS in geography textbooks.

I benefited from my stay at the GEI in additional ways. For example, I invited one of the researchers to give a talk at the fourth International Colloquium about Textbooks in Lisbon in June 2012, wrote a book review of Georg Stöber's book *Geographische Bildung – Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis* for an international journal about geographical education.



Cristiana Martinha ist Geographin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Kunst und am Zentrum für geographische Studien und Raumplanung (CEGOT) der Universität Porto, Portugal. Sie entwickelt ein Forschungsprojekt zum Vergleich von internationalen Geographieschulbüchern im Hinblick auf ihre pädagogischen Ansätze und Potenziale zur Entwicklung des räumlichen Denkens bei Schülern. Sie arbeitet außerdem an dem Projekt »Schulbücher und Lerndynamik« der Universität Lusófono. Cristiana Martinha schrieb ihre Masterarbeit über die Darstellung Europas in portugiesischen Geographieschulbüchern zwischen 1980 und 2006. Danach promovierte sie mit einer Dissertation zur Orientierung der portugiesischen Geographielehrpläne an der Kompetenzpädagogik, d.h. über die Art und Weise, wie diese Schulbücher den Schülern geographische Kompetenzen vermitteln. Zur Zeit arbeitet sie außerdem im Comenius digital-earth.eu Netzwerk über Geomedien in der Bildung mit. In der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts recherchierte sie im Januar und Februar im Rahmen eines Stipendiums.

I would particularly like to thank Georg Stöber, who supervised me during my stay at the GEI, the librarians and other research staff who helped me with my work in the library, and my guesthouse colleagues, including Alex George from India, who was my research partner throughout my stay and who helped me very much with Indian textbooks. I am very grateful for this support with my research, and sincerely would like to return to the GEI soon!

Romanisierung. Ein politischer Mythos zwischen Wissenschaft und Schulbüchern der Republik Moldau und Rumänien

Alexandru Popa

In der moldauischen Schulpolitik geht es seit langer Zeit hin und her mit der offiziellen politischen Haltung gegenüber der Struktur und zukünftigen Entwicklung des Schulfaches »Geschichte«. Die letzte Diskussion darüber entfaltete sich in den moldauischen Medien Ende letzten Jahres, und auch diesmal stand der Name des Schulfaches zur Debatte – immer und wieder immer wird es mehr über die Benennung des Faches und weniger über dessen Inhalte diskutiert. Als Altertumsforscher mit Blick auf das Forschungsgebiet Südosteuropa stellte ich in meinem privaten Umfeld fest, dass die moldauischen Schulbücher nur begrenzt Bezug auf die Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte nehmen. Diese Sachlage veranlasste mich dazu, parallel zu meinen frühgeschichtlichen Arbeiten auch Fragestellungen der Rezeptionsgeschichte und Schulbuchforschung zu formulieren, um die Kollegen dafürüber zu sensibilisieren, dass der aktuelle Forschungsstand zur Romanisierung den Schülern nicht mehr konsequent übermittelt wird. Das Stipendienprogramm des Georg-Eckert-Instituts stellte dazu den idealen institutionellen und akademischen Rahmen dar.

Die Romanisierung der Urbewohner der Gebiete nördlich der unteren Donau ist aus altertumswissenschaftlicher Sicht ein sehr differenziert zu betrachtender Begriff. Wie die neuesten Untersuchungen belegen (vgl. Rubel 2011), handelt es sich dabei nicht um einen starren, einfach zu definierenden bzw. zu fassenden Prozess, sondern viel mehr um einen Sammelbegriff, unter hinter welchem sich verschiedene Formen der Akkulturation verbergen. Darüber hinaus sind deren Variationsformen in Zeit und Raum sehr ausgeprägt. Aus heutiger Sicht erscheint mir die »Romanisierung der autochthonen Bevölkerung nördlich der unteren Donau«, so wie sie heute in den Schulbüchern der Republik Moldau und Rumänien dargestellt ist, als ein Antikenmythos – ein politisch und nationalistisch motivierter Mythos wie es ihn in vielen Ländern Europas in den letzten zwei hundert Jahren gegeben hat. Sowohl in Frankreich, Deutschland, Großbritannien als auch in den Niederlanden, Belgien oder der Schweiz wurden solche Mythen, vor allem im 19. Jh., in die nationalistische Ideologie integriert – in Autokratie und Republik ebenso wie in parlamentarischer Monarchie oder bürgerlichem Bundesstaat, also unabhängig von Regierungsformen und Staatsideologien. »Ob Autokratie oder Republik, parlamentarische Monarchie oder bürgerlicher Bundesstaat – die unterschiedlichsten Regierungsformen und Staatsideologien haben sich in nationale Mythen gekleidet« (Löttel 2009, 155; für die Situation in Rumänien vgl. Babeş 2007). In diese Beschreibung passt auch der Mythos der Romanisierung, der zum offiziellen und inoffiziellen nationalistischen Propagandamit-



Alexandru Popa schloss sein in (der UdSSR und) Moldawien, Rumänien und Deutschland durchgeführtes Hochschulstudium im Februar 1998 mit der Promotion an der Universität »Al. I. Cuza« Iasi (Rumänien) ab. In seinem Heimatland Moldawien arbeitete er bis 2003 hauptberuflich als Universitätsdozent am Lehrstuhl für Archäologie und Alte Geschichte der Staatlichen Universität Chişinău. In der Zeit von Oktober 2005 bis Dezember 2010 war er an der Römisch-Germanischen Kommission in Frankfurt am Main im Rahmen eines DFG-Projektes beschäftigt. Derzeit arbeitet er an seiner Habilitation, die er in absehbarer Zeit an der Universität Bonn abschließen möchte, und leitet ein Forschungsprojekt zur Dokumentation des römischen Limes in Ostsiebenbürgen/Rumänien. Seine Pflicht-Lehrveranstaltungen als »Associate Professor« (Dozent) hält er an der Staatlichen Pädagogischen Universität in Chişinău (R. Moldau), FB Geschichte; schwerpunktmäßig sind diese Veranstaltungen mit der römischen Kaiserzeit in Südosteuropa verbunden und richten sich an Studierende des MA and PhD Niveaus. Seinen Studienaufenthalt vom 3. bis 27. Januar im GEI nutzte Alexandru Popa, um sich dem Projekt »Romanisierung als politischer Mythos in den Schulbüchern der Republik Moldau und Rumänien« intensiv zu widmen.

M. Babeş, *Die rumänische Archäologie und die Versuchung des Nationalismus vor und nach der Wende*. In: S. Rieckhoff/U. Sommer (Hrsg.), *Auf der Suche nach Identitäten: Volk – Stamm – Kultur – Ethnos*. Internationale Tagung der Universität Leipzig vom 8.–9. Dezember 2000. *British Archaeological Report, International Series* (Oxford 2007) 193–195.

L. Boia, *Geschichte und Mythos: Über die Gegenwart des Vergangenen in der rumänischen Gesellschaft*. *Studia Transylvanica* (Köln [u.a.] 2003).

H. Hein, *Historische Mythosforschung*. In: *Digitales Handbuch zur Geschichte und Kultur Russlands und Osteuropas* (<http://www.vifaost.de/texte-materialien/digitale-reihen-und-sammlungen/handbuch/2005>)

S. Ihrig, *Wer sind die Moldawier?: Rumänismus versus Moldowanismus in Historiographie und Schulbüchern der Republik Moldova, 1991–2006*. *Soviet and post-Soviet politics and society* (Stuttgart 2008).

H. Löttel, *»Martyrer der Freiheit«. Antikenmythen in den europäischen Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts*. In: S. Berke (Hrsg.), *2000 Jahre Varusschlacht. Mythos* (Stuttgart 2009) 155–163.

A. Rubel (Hrsg.), *Romanizarea: impunere si adeziune în Imperiul Roman* (Iaşi 2011).

tel in der heutigen Republik Moldau und teilweise in Rumänien geworden ist. Nach der Neuausrichtung des Schulfaches im Zuge der Emanzipationsbewegung und nach der anschließenden Unabhängigkeitserklärung des Landes am Anfang der 1990-er Jahre entfaltet sich der Mythos »Romanisierung« in den moldauischen Schulbüchern prächtig. In Rumänien ist die Geschichte dieses Herkunftsmythos deutlich länger (Boia 2003). Genau wie viele andere Antikenmythen trägt der Mythos »Romanisierung« die Integrations- und Orientierungsfunktionen sowie die emanzipatorische und legitimierende Funktionen in sich. Eine Gegenüberstellung und Abgrenzung zu Slawisierung, Germanisierung oder Sarmatisierung des Landes und die Ableitung des Volkes von den glorreichen Römern und autochthonen Dakern gehören zu den Sinneserklärungen dieses propagandistischen Konstrukts. Somit gehört die Romanisierung zur Gruppe der Ursprungs- bzw. Gründungsmythen, die im Zuge des nationalen Erwachens, der Nationswerdung, aber auch bei der Staatsbildung nach dem Zerfall der Vielvölkerreiche und bei der Bildung, Festigung und Legitimierung der neuen politischen Systeme entstanden sind. Dies ist eine typische Eigenschaft der politischen Mythen der »Staaten bzw. Nationen nach der politischen Wende 1989/90, vor dem Hintergrund des dadurch entstandenen ideologischen Vakuums standen und der politischen und gesellschaftlichen Entwurzelung, deren Gesellschaften teilweise stark entwurzelt waren« (Hein 2005). Es scheint so zu sein, Dies spiegeln auch dass diese Aussage auch für die Schulbücher der Republik Moldau ihre Anwendung findenwider.

Beim Rückblick auf die schnell vergangene, aber arbeitsintensiven vier Wochen, die ich Anfang des Jahres am Georg-Eckert-Institut verbringen dürfte, stelle ich gerne fest, dass mein Dokumentationsstand sowohl methodisch als auch im Form von gesammeltem »Roh«-Material erheblich gestiegen ist. Nach Ablauf des Aufenthaltes in Braunschweig ist meine Untersuchung erwartungsgemäß noch nicht beendet, aber die intensive Zeit, bei der ich als Archäologe in die Geschichtsschulbuchforschung eingetaucht bin, bedeutet für mich eine große fachliche und methodische Bereicherung, auch mit Blick auf die zukünftigen Untersuchungen in meinem »Hauptfach«. Darüber hinaus konnte ich im GEI Fachvorträge und Präsentationen besuchen und gute Kontakte zum wissenschaftlichen Personal des Instituts zu den anderen Hausgästen knüpfen. Mit Begeisterung komme ich zurückblickend zu der Feststellung, dass die am GEI möglich gewesen »Schnupperwochen« mein Interesse für diesen Forschungsfeld verfestigt haben und ich würde auch in der Zukunft das Zusammenspiel der Archäologie- und Schulbuchforschung im Blick meiner Untersuchungen beibehalten werde.

Diesen positiven Effekt hätte es ohne die immer hilfsbereiten Kolleginnen und Kollegen dieser vorzüglichen und einmaligen Institutsbibliothek, ohne die freundlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von der Verwaltung und – nicht zuletzt – ohne den regen Austausch mit den Institutswissenschaftlern, nicht gegeben. Dafür bedanke ich mich bei allen recht herzlich.

**»Nun sag, wie hast du's mit
der Religion?...«**

Esther Chen

Die Gretchenfrage gilt in diesem Fall dem Sammlungsprofil der Bibliothek, das sich bereits seit einigen Jahren der Notwendigkeit seiner Erweiterung um die Fächer Religion, Philosophie und Ethik gegenüber sieht. Seit Beginn dieses Jahres müssen wir der Frage endlich nicht länger »faustisch« ausweichen: Dank kurzfristig zur Verfügung stehender Sondermittel wurde in den letzten Monaten der Grundstein für die Fächer Religion, Philosophie und Ethik mit etwa 1300 Schulbüchern und Lehrplänen aus Deutschland, Belgien, Dänemark, Frankreich, Großbritannien, Irland, Italien, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Russland, Schweden, der Schweiz und Spanien gelegt. Durch reibungslose, abteilungsübergreifende Zusammenarbeit konnten binnen zwei Monaten die relevanten Schulbücher sowie die betreffende Forschungsliteratur sämtlich recherchiert und angeschafft werden. Derzeit wird die Bibliothekssystematik um die Klasse Religion erweitert und die neuen Bände werden katalogisiert, um dann künftig für die wissenschaftliche Arbeit zur Verfügung zu stehen.

Für die Forschung bildet diese Erweiterung ein seit langem bestehendes Desiderat: ebenso wie die traditionell im Georg-Eckert-Institut gesammelten Fächer Geschichte, Geographie und Politik/Sozialkunde tragen die Fächer Religion, Philo-

sophie und Ethik in hohem Maß zur Identitätsbildung bei. Wie sensibel vor allem die Vermittlung religiöser Inhalte – etwa die Darstellung des Islam in europäischen Schulbüchern – wahrgenommen wird, zeigte nicht zuletzt der Medienskandal in arabischen Tageszeitungen, der 2005 auf die Berichterstattung im Rahmen einer UNESCO-Tagung in Kairo folgte.

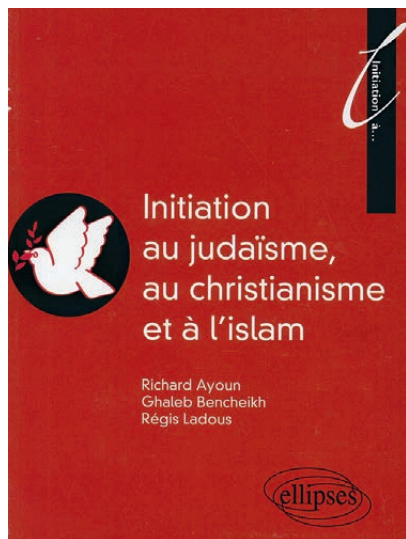
Ein Beispiel für die Relevanz des Themas Religionsunterricht an deutschen Schulen bildete der 10 Jahre währende Streit um das Fach »Lebensgestaltung, Ethik, Religion« in Brandenburg und Brandenburgs Schulgesetz, der 2002 in einer Klage vor dem Bundesverfassungsgericht gipfelte. Darin wurden letztlich Fragen des Verhältnisses von Staat und Kirche aufs Neue verhandelt.

Angesichts des Konfliktpotentials, das in westlichen, postsäkularen Gesellschaften mit dem Fortbestehen von Religion in säkularen Lebenszusammenhängen entsteht, bedarf es einer Auslotung nach Möglichkeiten der Deeskalation und Annäherung. Als eine solche Möglichkeit wird vielfach der Plan gewertet, islamischen Religionsunterricht an deutschen Schulen als Regelfach zu integrieren. Noch beläuft sich dieser Plan auf Modellversuche in verschiedenen Bundesländern wie Niedersachsen, Bayern und Baden-Württemberg. Niedersachsen plant – als bundesweiter Vorreiter – regulären Islamunterricht 2013 einzuführen.

Ein erster Blick auf die neu eingetroffenen Religionsschulbücher

in der Bibliothek des GEI zeigt, wie stark die Ansätze in der Vermittlung religiöser Inhalte national divergieren: Gemäß des dort herrschenden Laizismus ist das Fach Religion beispielsweise in Frankreich kein Bestandteil des schulischen Fächerkanons. Einen zentralen Stellenwert hat dagegen das Fach Philosophie. Bände mit einem vergleichenden religionswissenschaftlichen Ansatz wie *Initiation au judaïsme, au christianisme et à l'islam* werden teilweise für die Oberstufe zur Lektüre empfohlen.

Ähnlich verhält es sich mit den französischsprachigen Lehrwerken in Belgien. Die niederländischsprachigen Lehrwerke für das Fach Religion in Belgien sind hingegen – ebenso wie in den Niederlanden – sehr zahlreich und legen einen starken Akzent auf die Vermittlung christlicher Glaubenslehre. Das lässt sich bereits den Fachbezeichnungen »Gods-



Ayoun, Richard/ Bencheikh, Ghaleb/ Ladous, Régis, *Initiation au judaïsme, au christianisme et à l'islam*, Paris 2006

dienst« und »Godsdienst en Levensbeschouwing« entnehmen.

In einigen Ländern – etwa der Schweiz – findet in den letzten Jahren ein Methodenwechsel vom »teaching in religion« als Vermittlung des (christlichen) Glaubens und seines Vollzugs zu einem »teaching about religion« statt: Glaubenslehre im Sinne einer christlich-theologisch fundierten Hermeneutik soll bei diesem Ansatz nicht länger den normativen Bezugspunkt bilden. Der Religionswissenschaft kommt hier eine zentrale Rolle zu. »Teaching about religion« – bekenntnisfreier Religionsunterricht – untersucht Religion als einen kulturellen Diskurs unter vielen. Dabei sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, interreligiöse und interkulturelle Dialoge zu verstehen und zu gestalten. Ein in der Schweiz eingesetztes Lehrwerk, das diese Methode explizit anwendet ist das *Impulsheft zum Themenfeld Religion und Kultur: Feste und Feiern*. Im Vorwort heißt es dort:

*Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen Einblick in die in ihrer Lebenswelt vertretenen religiösen Traditionen. Die Kenntnis der eigenen Wurzeln und die Begegnung mit Fremdem und ein entsprechendes Wissen um Gemeinsames und Trennendes soll schon früh die Bereitschaft zur Toleranz gegenüber anderen Kulturen und religiösen Traditionen fördern.**

Dem Ansatz des »teaching about religion« folgt man auch in Großbritannien: hier werden vor allem Schulbücher eingesetzt, die auf einer Symbiose der Fächer Religion, Ethik und

Philosophie basieren. Paradigmatisch dafür sind Lehrwerke wie *Ethics through Christianity* und *Religions to inspire*, wobei die letztgenannte Reihe in mehreren Bänden die Weltreligionen vorstellt.

Auch die skandinavischen Länder setzen einen Schwerpunkt auf die Lehre der Weltreligionen. Gleichzeitig verfolgen sie mit einem Basisangebot entsprechender Schulbuchreihen die Vermittlung christlicher Glaubenslehre im Sinne eines »teaching in religion«.

Ähnlich verhält es sich in Deutschland: mit Lehrwerken zur christlichen und islamischen Glaubenslehre wird einerseits der Ansatz des »teaching in religion«, andererseits mit solchen, die theoretisches Wissen zu den Weltreligionen vermitteln, der Ansatz des »teaching about religion« verfolgt.



Servizio Nazionale per l'insegnamento della Religione Cattolica (Hrsg.), *Insegnamento della Religione Cattolica: Il nuovo profilo*, Brescia 2006

Irland und Italien hingegen vermitteln mit Religionsschulbüchern explizit die katholische Glaubenslehre.

Zukünftig gilt es, neben dem kontinuierlichen Bestandsaufbau für die neuen Unterrichtsfächer den Bestand und somit den Blick nach und nach auf außereuropäische Länder auszuweiten. Die Ausweitung wird sich eng an den Forschungsprojekten des GEI orientieren. Besonders groß ist bereits jetzt die Nachfrage nach deutschen Schulbüchern für islamischen Religionsunterricht.

* Schaufelberger, Christine/Zangger, Michael, Feste und Feiern, Zürich 2007

Alles hat seine Zeit ...

Hanna-Luise Lass verabschiedet sich

Brigitte Depner

Über 40 Dienstjahre im Bibliothekswesen leistete die Diplom-Bibliothekarinnen, die zu den ersten Absolventinnen des Ende der 1960er Jahre neu gegründeten Ausbildungsberufes Bibliothekarinnen und Bibliothekare für den gehobenen Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken gehörte.

1977 kam sie ans Georg-Eckert-Institut, wo sie ein Jahr später die Leitung der »Wissenschaftlichen Handbibliothek« (WH) übernahm. Mit dem systematischen Bestandsaufbau, der professionellen Entwicklung von alphabetischen und Schlagwortkatalogen sowie der Aufstellung nach Sachgruppen verwandelte sie die damals nur wenige tausend Bände umfassende Sammlung in eine Bibliothek. Heute weist diese einen



Hanna-Luise Lass

Bestand von rund 75.000 Bänden auf, der für viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine wahre Fundgrube ist.

Nach dem Umzug in die Villa von Bülow 1981 stellte sich Ende des Jahrzehntes der Beginn des Computerzeitalters mit großen Veränderungen und Herausforderungen ein.

Persönliche Begabung und dienstliches Interesse waren beste Voraussetzungen dafür, dass Luise Lass die Neuen Medien zeitnah für das Institut und die Bibliothek nutzbar machte. In den Anfangsjahren betreute sie die EDV im gesamten Institut und konzentrierte sich in der Bibliothek auf die Einführung von Online-Katalogen im Allegro-System, die später auch im Internet verfügbar wurden. In den letzten Jahren verantwortete sie den Transfer der Katalogdaten in den Gemeinsamen Bibliotheksverbund (GBV), die Einführung des Lokalen Bibliothekssystems (LBS) sowie des Ausleih- und Bestellsystems unter der Bibliothekssoftware Pica. Ihr umfangreiches Wissen gab sie mit pädagogischem Geschick und viel Geduld an die Kolleginnen und Kollegen weiter.

Viele Jahre lang engagierte sie sich auch im Publikationswesen des Instituts, wodurch die hauseigenen Printmedien ansprechend und professionell gestaltet wurden. Außerdem setzte Hanna-Luise Lass ihre Kreativität und ihr technisches Verständnis zur Herstellung von Flyern, Broschüren, Plakaten bis hin zu Internetseiten ein, um die Selbstdarstellung des Instituts zu verbessern und

seinen Bekanntheitsgrad zu steigern. Ihre Photos werden manche Menschen und Ereignisse vor dem Vergessen bewahren.

So hat sie es stets verstanden, Kontinuität und Innovation in idealer Weise miteinander zu verbinden.

Mit Luise Lass' Ausscheiden verliert das Institut eine engagierte Mitarbeiterin, dazu eine wichtige Zeugin der Institutsgeschichte.

Liebe Luise, für diesen besonderen Einsatz danken wir dir auf diesem Wege als Kolleginnen und Kollegen des Georg-Eckert-Instituts. Frau Lässig als Direktorin hat dein Engagement ja bereits mit ihren Abschiedsworten gewürdigt. Wir wünschen dir für die selbstgewählten Aufgaben im neuen Lebensabschnitt dieselbe Begeisterung in der Umsetzung deiner Ideen, wie wir es bei dir im Georg-Eckert-Institut erlebt haben.

DAS GEI IM DIALOG

Conflict resolution/conflict analysis

Vom 16.–17. November 2011 trafen sich Wissenschaftler europäischer Lehrerbildungseinrichtungen im Rahmen der Arbeitsgruppe »Conflict resolution/conflict analysis« am GEI. Die Gruppe ist Teil eines EU-Projektes, das von der Universität Wien koordiniert wird: »Assessment, tutorial structures and initial teacher education of trainee students in the subjects Political / Civic Education, Social / Cultural Studies and History in Europe«. Ziel des Arbeitstreffens war es, Module für die Lehrerbildung vorzustellen, die den Umgang mit gesellschaftlichen Konflikten im Unterricht thematisieren. Die Beiträge aus Tschechien, der Slowakei, Litauen, Russland, der Ukraine und Serbien griffen historische wie aktuelle Themen auf, wie z.B. Holocaust, Kriegsverbrechen, konflikthafte inter-ethnische und binationale Beziehungen und Interpretationen der jeweiligen Nationalgeschichte, die Kontroversen im Geschichts- und Politikunterricht auslösen (können). Kommentiert wurden die Beiträge



Memory Practices Workshop



Studierende aus Kassel

aus fachwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive von Alexandra Binnenkade (Universität Bern), die zum Thema der Repräsentation von Gewalt in Bildungsmedien forscht. Der Leiter des Arbeitsbereichs »Schulbuch und Konflikt«, Georg Stöber, hatte die Schweizer Kollegin eingeladen. Die Unterrichtseinheiten sollen in englischer Übersetzung dem Netzwerk der Lehrerbildner im Rahmen des EU-Projektes zur Verfügung gestellt werden.

Geschichtsstudenten aus Kassel zu Besuch Am 18. November war eine Gruppe Studierender aus Kassel im Institut. Auf dem Programm standen eine Bibliotheksführung und eigene Recherche in Schulbüchern.

Carl Friedrich Gauß Freunde am GEI Am 24. November besuchte eine Gruppe Studierender des Internationalen Kreises der Carl Friedrich Gauß Freunde das Institut. Für uns war es eine gute Gelegenheit, unsere Arbeit Menschen vorzustellen, die überwiegend aus den »harten« Wis-

senschaften wie Mathematik oder Informatik kommen. Die Besucher aus Deutschland, Indien, Kasachstan, Marokko, Spanien und Tunesien waren äußerst wissbegierig und stellten viele interessante und herausfordernde Fragen.

Recherchen einer Gruppe Studierender aus Hannover Am folgenden Tag war zum wiederholten Male Friedrich Huneke mit einer Gruppe Studierender der Leibniz-Universität Hannover zu Gast in der Bibliothek. Die angehenden Pädagogen recherchierten zur Darstellung spanischen und portugiesischen Kolonialismus' in deutschen Geschichtsbüchern. Im Rahmen des Seminars soll eine Unterrichtseinheit entstehen.

Dreharbeiten des ZDF im Institut Am 26. November fanden im GEI Dreharbeiten des Zweiten Deutschen Fernsehens statt. Das Team filmte Sebastian Klaes in seinem Büro und in der Bibliothek für einen Beitrag im Rahmen der Morgensendung »Volle Kanne«. Ziel dieses Pro-

gramms ist es, Menschen in ihrem Alltagsleben zu begleiten und zu zeigen, wie sie ihr Leben trotz Handicaps meistern und positiv in die Zukunft schauen.

Interview mit Radio Francia Internacional Bei einem Telefoninterview, das Verena Radkau am 1. Dezember mit der spanischen Journalistin Aída Palau für den Sender Radio Francia Internacional führte, ging es erneut um die Studie »Modernes Europa« versus »antiquierter Islam«. Frau Palau interessierte sich vor allem für die spezifischen Islamdarstellungen in aktuellen französischen und spanischen Schulbüchern. RFI sendet auf Spanisch für Lateinamerika und auf Französisch sowie Englisch für Afrika.

Mediating the Past Vom 14.–16. März 2012 fand am GEI ein von der European Science Foundation (ESF) geförderter Workshop zum Thema »Mediating the Past – Memory Practices between Social Cohesion and Fragmentation« statt. Fe-



Gauß Freunde



ZDF-Dreh bei Sebastian Klaes

licitas Macgilchrist (GEI) und Geert Jacobs (Universität Gent) hatten etwa 20 Wissenschaftler aus ganz Europa zu dem explorativen Workshop eingeladen, um der Frage nachzugehen, wie Interpretationen der Vergangenheit im Alltag ausgehandelt werden. Dabei wurden unterschiedliche Ansätze aus Gedächtnisforschung und linguistischer Ethnographie präsentiert und diskutiert, um so neue, interdisziplinäre Herangehensweisen und Methoden zur Erforschung von »memory practices« auszuloten. Der Workshop hat dabei viele Möglichkeiten und Herausforderungen des Konzeptes sowie einige vielversprechende Perspektiven für mögliche weitere Zusammenarbeit aufgezeigt.

—

Steuerungsrat des Deutsch-Polnischen Geschichtsbuchs Das Projekt »Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch« hat seine nächste Projektphase mit einer Sitzung im Georg-Eckert-Institut begonnen. Zu den Beratungen des Steuerungsrates am 26. März 2012 kam eine hochrangige deutsch-polnische Delegation nach Braun-

schweig, unter ihnen der stellvertretende polnische Bildungsminister Mirosław Sielatycki und die brandenburgische Kultusministerin Dr. Martina Münch. Der Steuerungsrat beriet gemeinsam mit den Verlagsvertretern beider Seiten über das Arbeitsprogramm für die Herstellung der einzelnen Bände. Der erste Band der Schulbuchreihe soll im Herbst 2014 erscheinen. Als Begleitprogramm bot das Georg-Eckert-Institut einen Workshop zu den Erfahrungen des Instituts im Bereich der internationalen Schulbuchforschung an, die für die bildungspolitischen Akteure aus Polen von hohem Wert sind.

—

Bundeskongress Politische Bildung

Alle drei Jahre veranstaltet die Deutsche Vereinigung für politische Bildung ihren Bundeskongress gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung. An der Veranstaltung vom 21. bis 23. Mai in Berlin war erstmalig auch der Bundesausschuss politische Bildung beteiligt, sodass neben zahlreichen Politiklehrerinnen und -lehrern auch viele au-

berschulische politische Bildnerinnen und Bildner an den Veranstaltungen zum Thema »Zeitalter der Partizipation: Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung?« teilnahmen. Nach dem Auftaktvortrag von Colin Crouch, Autor des erfolgreichen Buches »Postdemokratie«, wurden die unterschiedlichen Facetten des Tagungsthemas in 10 Sektionen mit Podiumsdiskussionen und in fast 50 Workshops behandelt. In der Sektion 5 zum Thema »Partizipation – Ein Konzept für die Politische Bildung« saß auch Kerstin Pohl vom Georg-Eckert-Institut auf dem Podium und präsentierte ein Statement zur Rolle von Partizipation im Unterrichtsfach Politische Bildung. Das Georg-Eckert-Institut war erstmals beim Kongress auch mit einem Bücherstand präsent. Sylvia Brink und Kerstin Pohl präsentierten dort das Projekt »Schulbuch-Rezensionen«. Die Schulbücher wurden dem GEI vor Ort von den ebenfalls vertretenen Schulbuchverlagen zur Verfügung gestellt. In zahlreichen Gesprächen mit Praktikern und Wissenschaftlern



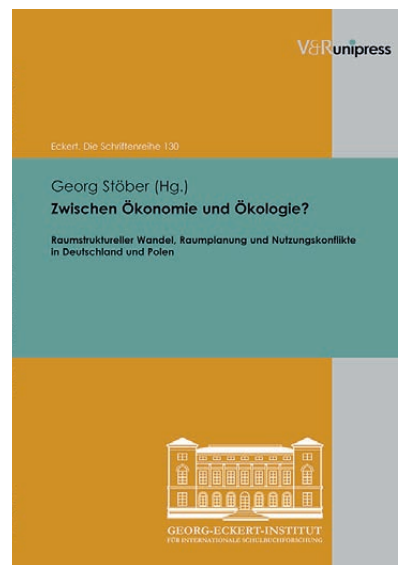
Wolfram Meyer zu Uptrup, Martina Münch, Mirosław Sielatycki (v. l. n. r.)



Sylvia Brink und Kerstin Pohl am Stand des GEI (1. und 2. v. l.)

der politischen Bildung konnten die Mitarbeiterinnen des GEI das Projekt bekannt machen und neue Rezensentinnen und Rezensenten für Schulbücher gewinnen. Vor allem Politikdidaktikerinnen und -didaktiker von den Universitäten zeigten sich interessiert, im Rahmen ihre Seminare Schulbuchanalysen durchzuführen, die in Rezensionen für das Portal Edumeres.net münden.

NEU- ERSCHEINUNGEN



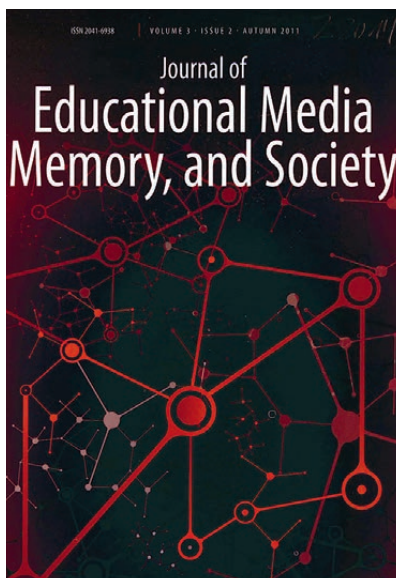
Georg Stöber: Zwischen Ökonomie und Ökologie? Raumstruktureller Wandel, Raumplanung und Nutzungskonflikte in Deutschland und Polen. Göttingen: V&R unipress, 2012. ISBN 978-3-89971-956-7

Raumstruktureller Wandel bringt oft Auseinandersetzungen mit sich. An einer Änderung spezifischer Flächennutzungen entzündeten sich Konflikte, die mit ökologischen oder wirtschaftlichen Argumenten ausgetragen werden und individuelle, partikulare oder (gesamt-)gesellschaftliche Gesichtspunkte in den Vordergrund stellen. Staatliche Planung will hier durch Vorgaben Möglichkeiten und Grenzen aufzeigen und eine geregelte Konfliktaustragung bestimmen. Treten solche Konflikte grenzüberschreitend auf, gibt es Komplikationen, da nationale Mechanismen nicht mehr ausreichen. Dieser Thematik nähern sich die Beiträge des Bandes aus verschiedenen Perspektiven mit Blick auf Deutschland und Polen.



Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission (Hg.), Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt – Empfehlungen. Göttingen: V&Runipress, 2012. ISBN 978-3-8471-0006-5

Der Band ist der erste in der neu konzipierten Reihe des Instituts »Eckert. Expertise«. Sie soll ein Forum zur Darstellung, Dokumentation und Diskussion wichtiger Arbeitsergebnisse sein, die sich – auf wissenschaftlicher Forschung basierend – auch an Vertreter aus der (Bildungs) Politik, der pädagogischen Praxis und an eine interessierte Öffentlichkeit wenden. Das Profil des neuen Formates lässt sich mit den Schlagworten Aktualität – Forschungsorientierung – Praxisbezug umreißen.



Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEMMS), Oxford/New York: Bergahn Journals, Volume 3, Issue 2, Autumn 2011. ISSN 2041-6938

VERANSTALTUNGEN

5./6. Juli 2012:

Abschlusskonferenz »Lost-in-Translation« Das GEI veranstaltet gemeinsam mit dem Zentrum für Zeithistorische Forschung in Potsdam und der Universität Kassel eine Konferenz zur unterschiedlichen »Übersetzungen« und Wahrnehmung von Europa. Dazu referieren und diskutieren am 5. und 6. Juli im Auswärtigen Amt in Berlin hochrangige Experten der Europaforschung sowie Vertreter aus Kultur- und Wissenschaftspolitik, u.a. Gesine Schwan und die ehemalige Präsidentin des Goethe-Instituts, Jutta Limbach. Die Tagung ist der Abschluss und Höhepunkt des vom BMBF geförderten Verbundprojektes »Lost in Translation«. Darin wird untersucht, wie sich die Vorstellungen von Europa über die großen Zäsuren des 20. Jahrhunderts verändert haben, wie Europa medial konstruiert und vermittelt wurde und wie Europa aus unterschiedlichen räumlichen Perspektiven gesehen wurde. Es geht um die interkulturelle und intermediale Verständigung über Europa, die Vergegenwärtigung europäischer Geschichte und die mediale Übertragung von Europabildern.

13. September 2012:

get-together Zum Ende des Sommers lädt das GEI Freunde und Partner aus der Region zum informellen Beisammensein unter freiem Himmel ein.

25. – 28. September 2012:

49. Historikertag in Mainz Der diesjährige Kongress steht unter dem Motto »Ressourcen-Konflikte«. Wie in den vergangenen Jahren nehmen Wissenschaftler des GEI an den Sektionen teil. Außerdem ist das Institut mit einem Stand in Mainz vertreten.

24. bis 31. Oktober:

Treffpunkt Bibliothek Das Georg-Eckert-Institut wird sich auch in diesem Jahr an der bereits zum fünften Mal von Bibliotheken in ganz Deutschland in Kooperation mit dem Deutschen Bibliotheksverband e.V. (dbv) veranstalteten bundesweiten Aktionswoche »Treffpunkt Bibliothek – Information hat viele Gesichter« beteiligen. Vom 24. bis 31. Oktober 2012 dreht sich alles um das Thema »Horizonte«.

19. und 20. Oktober:

Tagung zum 100. Geburtstag von Georg Eckert Der Gründer und Namensgeber des Instituts hätte im Oktober seinen 100. Geburtstag gefeiert. Dies nehmen wir zum Anlass, am 19. und 20. Oktober eine Tagung mit dem Titel »Im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik: Georg Eckert« zu veranstalten, die sein Leben und Wirken als Historiker und politisch engagierter Mensch würdigen will.

Bildnachweise

S. 1	David Ausserhofer	S. 47	David Ausserhofer	S. 64	privat
S. 4	Justen Fotografie	S. 48	David Ausserhofer, GEI	S. 66	privat
S. 23	Kruno Vrbat	S. 49	privat, GEI,	S. 68	GEI
S. 32	GEI		David Ausserhofer, privat	S. 73	GEI
S. 34	GEI	S. 50	GEI, privat	S. 74	GEI
S. 35	Florian Koch	S. 51	privat	S. 75	GEI
S. 36	GEI	S. 55	privat	S. 76	GEI
S. 40	Justen Fotografie	S. 57	privat		
S. 46	GEI, David Ausserhofer	S. 60	privat		

