

ECKERT

DAS BULLETIN

12



WINTER 2012



Editorial

100 Jahre wäre Georg Eckert in diesem Jahr geworden – kann es einen besseren Grund geben für eine Konferenz zu seinem Wirken als Wissenschaftler, Lehrerbildner und internationaler Netzwerker? Spannende Beiträge und lebhaftes Diskussionsleben ließen wohl alle Teilnehmer noch neue Aspekte eines Mannes entdecken, der das Fundament für unser Institut und unsere Schulbuchsammlung geschaffen hat. Die Bürgerstiftung Braunschweig nahm die Tagung zum Anlass, eine Ehrentafel für Georg Eckert zu stiften, die inzwischen am Eingang unseres Instituts ihren Platz gefunden hat. Zur Enthüllung durften wir viele Gäste, darunter Repräsentanten der Stadt Braunschweig, im GEI begrüßen. Am selben Abend übergab Ministerin Johanna Wanka bei einem feierlichen Festakt in der sehr gut besuchten Dornse den Forschungspreis des Georg-Eckert-Instituts, den die Jury in diesem Jahr der Südafrikanerin Katalin Morgan verliehen hat.

Unser wissenschaftliches Interesse an einer historischen Annäherung an Schulbücher und Bildungsmedien beschränkt sich aber natürlich nicht auf den Gründer unseres Instituts. So entstehen derzeit zwei Dissertationen zur Geschichte der internationalen Schulbuchrevision und im Rahmen unseres noch recht neuen Arbeitsbereiches »Geschichte, Theorien und Methoden der Bildungsmedienforschung« werden mehrere genuin historische Projekte entwickelt – darunter auch die systematische Aufarbeitung unserer eigenen Institutsgeschichte. Hierfür erschließen wir die umfangreiche schriftliche Überlieferung des GEI und seiner Partner. Zugleich laden wir Zeitzeugen herzlich ein, ihre Erfahrungen mit uns zu teilen.

Neu geschaffen haben wir auch einen Querschnittsbereich, der Forschungen zu Erinnerungskulturen und Erinnerungspraktiken aus unterschiedlichen Disziplinen zusammenführen und theoretisch-methodische Impulse geben wird. Er stellt sich in diesem Bulletin ebenso vor wie das Projekt »Zwischentöne«, das Angebote zum produktiven Umgang mit kultureller und religiöser Diversität in heutigen Klassenzimmern entwickelt.

Eine besondere Freude ist es mir, Ihnen in diesem Heft – sozusagen als Leckerbissen für die Festtage – Gastbeiträge von zwei international höchst renommierten Wissenschaftlern bieten zu können: Jürgen Kocka, den wir für den Festvortrag in der Dornse gewonnen hatten, befasst sich in seinem Beitrag mit Georg Eckert und der Entwicklung der deutschen Sozialgeschichtsschreibung. Und Jutta Limbach, die frühere Präsidentin des Bundesverfassungsgerichts und ehemalige Präsidentin des Goethe-Instituts, die bei der Abschlusstagung unseres BMBF-Projektes »Lost in Translation« teilnahm, beleuchtet in ihrem Beitrag die kulturellen Werte Europas.

Mit den besten Wünschen für die bevorstehenden Feiertage und das Neue Jahr,
Ihre Simone Lässig

Impressum

Redaktion: Dr. Wibke Westermeyer

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung,
Celler Straße 3, D-38114 Braunschweig, Tel.: ++ 49(0)531 123 103-148,
Fax ++ 49(0)531 590 99 99, westermeyer@gei.de, www.gei.de

Gestaltung und Layout: Burghardt & Tank GbR, Prinzenweg 9,
38100 Braunschweig, Tel.: ++ 49(0)531 12948776, 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 <i>Simone Lässig</i>	34 Kooperation mit der Academia Baltica: Reisen mit Übergepäck <i>Robert Maier</i>	Nachwuchsförderung am Georg-Eckert-Institut 51
4 Georg Eckert und die Anfänge der deutschen Sozialgeschichtsschrei- bung <i>Jürgen Kocka</i>	36 Im Spannungsfeld von Wissen- schaft und Politik <i>Steffen Sammler</i>	51 Troubleshooting in Schweden <i>Michael Annegarn/Jobanna Abtrichs/Julia Förster</i>
12 Die kulturellen Werte Europas <i>Jutta Limbach</i>	38 Kommunismus genauso weit weg wie Mittelalter? <i>Hanna Grzeppa</i>	52 Networking oder: Warum Vernet- zung nur im Aktiv funktioniert <i>Sabrina Keit /Lucas Frederik Garske</i>
Aus Wissenschaft und Forschung 18	40 WGL-PAN: Neue Dimension deutsch-polnischer Wissenschafts- kooperation <i>Thomas Strobel</i>	Personalia 54
18 Ein kritischer Blick auf unsere Geschichte <i>Eckhardt Fuchs/Steffen Sammler</i>	41 Put the History Back in Those Textbooks! <i>Interview mit Katalin Morgan</i>	54 Institutsmitarbeiter
21 Praktiken des Erinnerns mit den Mitteln der Schulbuchforschung untersuchen. <i>Barbara Christophe</i>	43 Kunst trifft Wissenschaft – Foto- ausstellung zeigt Bücher des GEI <i>Regina Peper</i>	56 Wissenschaftliche und Studenti- sche Hilfskräfte
24 Education and Conflict in Rwanda <i>Denise Bentrivato</i>	Aus der Bibliothek 45	58 66 und kein bisschen leise – Verena Radkau-García verlässt das GEI <i>Wibke Westermeyer</i>
27 Der Charme binationaler Lehrer- handreichungen <i>Robert Maier</i>	45 GEI-DZS – eine neue Vorabend- serie? <i>Esther Chen/Robert Strötgen</i>	60 Auf Wiedersehen Renata Gröger- Kania – do zobaczenia! <i>Ute Achilles Klotz / Esther Chen / Kerstin Schattenberg</i>
29 Diversität als Normalfall – Das Projekt »Zwischentöne« <i>Götz Nordbruch</i>	47 GEI-Digital: Fast 2.000 historische Geschichtsschulbücher online <i>Esther Chen / Sebastian Klaes / Ulrich Pramme / Silke Schubert / Robert Strötgen</i>	61 Die Stipendiaten stellen (sich) vor
Berichte 32	48 Treffpunkt Bibliothek <i>Christiane Schmidt/Sebastian Klaes</i>	Das GEI im Dialog 76
32 Erfolgreicher Ausklang im Auswär- tigen Amt: »Lost in Translation« <i>Daniel Stange</i>		Neuerscheinungen 80
		Veranstaltungen 83
		Fundstücke 84



Jürgen Kocka, geboren 1941 in Haindorf im Sudetenland, wurde nach einem Studium der Geschichte, Politikwissenschaft, Soziologie und Philosophie 1973 Professor an der Universität Bielefeld, wo er mit Hans-Ulrich Wehler die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Bielefelder Schule begründete. Von 1988 bis zu seinem Ruhestand 2009 war er an der Freien Universität Berlin Professor für die Geschichte der industriellen Welt. Von 1992 bis 1996 leitete er den Forschungsschwerpunkt Zeithistorische Studien in Potsdam, von 1998 bis 2009 war er Direktor am Berliner Kolleg für Vergleichende Geschichte Europas. Von 2001 bis 2007 leitete er zudem das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), von 2007 bis 2009 hatte er dort die Forschungsprofessur »Historische Sozialwissenschaften« inne. Seit 2008 ist Jürgen Kocka Vizepräsident der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, seit 2009 Permanent Fellow am Internationalen Geisteswissenschaftlichen Kolleg »Arbeit und Lebenslauf in globalgeschichtlicher Perspektive« der Humboldt-Universität zu Berlin. Jürgen Kocka ist Ehrendoktor der Universitäten Rotterdam, Moskau, Uppsala und Florenz und wurde mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet, 2011 etwa mit dem Internationalen Holberg-Gedenkpreis, der als »Nobelpreis für Geisteswissenschaftler« gilt.

Georg Eckert und die Anfänge der deutschen Sozialgeschichtsschreibung

Jürgen Kocka

1.

Benedetto Croce, der vielleicht bedeutendste italienische Historiker des 20. Jahrhunderts, hat einmal gesagt, dass jede Geschichte Gegenwartsgeschichte und insofern stärker mit der Zeit verwoben ist, in der der Historiker lebt, als mit der Zeit, über die er forscht und schreibt. Das ist nicht falsch. Man sieht das auch daran, wie rasch sich die Blickweisen ändern, mit denen sich die Historiker der Vergangenheit nähern, aus denen heraus sie über Vergangenes schreiben, sodass es Bedeutung für die Gegenwart gewinnt.

Die Veränderungsfähigkeit der Geschichtswissenschaft ist ausgeprägt. Sie reagiert auf sich wandelnde intellektuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse. Sie folgt Moden. Doch diese Moden haben viel mit den sich verändernden Zeitläuften zu tun, in denen sie aufeinanderfolgen. Diese Wandlungsfähigkeit der Geschichtswissenschaft steht ihrer Wahrheitsfähigkeit nicht notwendig im Weg. Ohne diese Wandlungsfähigkeit verlöre die Geschichtswissenschaft ihre Relevanz.

Derzeit sind transnationale Ansätze angesagt. Seit etwa zehn bis fünfzehn Jahren öffnet sich die Geschichtswissenschaft globalen Sichtweisen, breiträumigen Vergleichen zwischen den Kulturen und Verflechtungen zwischen den Kontinenten. Dies ist es, wofür sich Verlage, aber auch die Jungen im Fach besonders interessieren, auch mit Auswirkungen auf Fachdidaktik und Geschichtsunterricht.

In den achtziger und neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts gaben die Kulturhistoriker den Ton an. Es lag in der Luft, vor allem danach zu fragen, welche Erfahrungen die Menschen früher gemacht haben, wie sie die Wirklichkeit wahrnahmen und veränderten, indem sie sie deuteten und über sie sprachen. Symbolisches Handeln, die Sprache, Erinnerung – das wurden bevorzugte Themen, die oftmals in kleinen Räumen, mikrohistorisch, untersucht wurden.

Die Aufstiegsphase der Sozialgeschichte lag davor, hierzulande im dritten Viertel des 20. Jahrhunderts. Als ich in den 1960er Jahren studierte und 1973 erstmals eine Professur wahrnahm, die Professur für Allgemeine Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Sozialgeschichte an der Universität Bielefeld, war Sozialgeschichte »in«. Studenten wollten sie hören, Verlage sie verkaufen, Intellektuelle erhofften sich von sozialgeschichtlichen Analysen kritische Einsicht in gewordene gesellschaftliche Wirklichkeit. Sozialgeschichte sei ein »nebuloser Sammelname für alles [...], was in der Geschichtswissenschaft [...] als wünschenswert und fortschrittlich angesehen wird«, monierte milde-ironisch einer der Gründerväter der westdeutschen Sozialgeschichte, Hans

Rosenberg, im Jahr 1969. Es sei eine gute Zeit, um Sozialhistoriker zu sein, gab zwei Jahre später Eric Hobsbawm in England zu Protokoll. In der Tat, es war ein internationales Phänomen: das große Interesse für die Geschichte sozialer Bewegungen und sozialer Klassen, für Industrialisierung und Kapitalismus, für Urbanisierung und Stadtgeschichte, aber auch für das ländliche Leben in früheren Zeiten, bald auch für die Geschichte der Familie, der Geschlechterbeziehungen und des Alltags. Und man experimentierte mit einem sozialgeschichtlichen Blick auf die ganze Geschichte, einschließlich Gesellschaft, Kultur und Politik, mit sozialgeschichtlichen Synthesen also, die man manchmal als »Gesellschaftsgeschichte« bezeichnete. Oft standen große Sozialwissenschaftler Pate, Karl Marx überall, in Deutschland überdies Max Weber, auch andere wären zu nennen. Historiker suchten die Kooperation mit Sozialwissenschaftlern.

Über diese Zeit werde ich sprechen, über das dritte Viertel des 19. Jahrhunderts, über den Aufstieg der Sozialgeschichte und den Beitrag, den Georg Eckert dazu leistete, dieser Braunschweiger Wissenschaftler, Pädagoge und Politiker, der 1974 starb, übrigens mitten in seiner Vorlesung über die deutsche Arbeiterbewegung. Abschließend werfe ich einen kurzen Blick auf die Entwicklung bis heute.

2.

Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts war in Deutschland wenig von »Sozialgeschichte« die Rede. Aber es gab das Teilfach »Sozial- und Wirtschaftsgeschichte« mit eigenen Lehrstühlen, eigenen Zeitschriften, eigenen Fachverbänden schon seit dem späten 19. Jahrhundert, zum Teil in den wirtschaftswissenschaftlichen, zum Teil in den historischen Fachbereichen der Universitäten. Sie bestanden weiter. In den 1920er, 30er und 40er Jahren wurde überdies *Volksgeschichte* betrieben, meist von jüngeren Historikern, die mit der herkömmlicherweise dominierenden Staaten- und Ideengeschichte unzufrieden waren und sich der Geschichte »des Volkes« zuwandten, vor allem der Geschichte des deutschen Volkes, der Deutschen und ihrer Siedlungen über die Reichsgrenzen hinaus, dem Auslandsdeutschtum, der Landesgeschichte, den ethnischen Konflikten, aber auch der Demographie, den Familienstrukturen und Gesellungsformen. Das war methodisch oft innovativ und zugleich ideologisch-politisch höchst problematisch: oftmals völkisch-national, teilweise mit ausgeprägter Nähe zum Nationalsozialismus, bis hin zur vieldiskutierten Teilnahme Einzelner an der Planung von »ethnischer Säuberung« und »Entjudung« vor allem im Osten. Diese Strömung war nach 1945 politisch diskreditiert, doch personell und methodisch wirkte sie weiter, jetzt unter Bezeichnungen wie »Strukturgeschichte« oder »Sozialgeschichte«. Werner Conze, einer der Pioniere der westdeutschen Sozialgeschichte, steht für diese Kontinuität im Wandel.

Und es gab eine dritte Wurzel, meist außerhalb des etablierten akademischen Bereichs, nämlich die Geschichte der Arbeiter und der Arbeiterbewegung, oft aus marxistischem Blickwinkel, von sympathisierenden Intellektuellen oder von autodidaktischen Praktikern der Arbeiterbewegung betrieben. Dafür verwandte man ebenfalls den Begriff »Sozialgeschichte«. Zu erinnern ist an Carl Grünbergs *Archiv für die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung* (bis 1930) und an das Internationale Institut für Sozialgeschichte in Amsterdam, das 1935 entstanden war und den Marx-Engels-Nachlass aufnahm, der aus Nazi-Deutschland gerettet worden war. Aber diese Art von Sozialgeschichte war, anders als die Volksgeschichte, in Deutschland und im besetzten Europa durch die braune Diktatur beschädigt und geschwächt worden.

Nach dem Ende des Kriegs und der nationalsozialistischen Diktatur knüpfte die westdeutsche Geschichtswissenschaft im Wesentlichen an ihre alten Traditionen an, wie sie im ersten Jahrhundertdrittel vorgeherrscht hatten und damit an die herkömmliche Dominanz der Staaten- und Politikgeschichte. Sozialgeschichte, in den drei genannten Richtungen, blieb zunächst marginal. Aber die Situation änderte sich.

Zum einen öffnete sich die westdeutsche Geschichtswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg anders als die deutsche Geschichtswissenschaft nach dem Ersten Weltkrieg westlichen Einflüssen, so wie sich die Politik und Kultur zuerst der Westzonen und dann der Bundesrepublik nach einigem Zögern entschieden nach Westen orientierten. Damit gewannen die in den westlichen Ländern oft schon weiter entwickelten sozialgeschichtlichen Strömungen auch in Deutschland an Einfluss, darunter die französische Historikergruppe um die Zeitschrift *Annales* und Historiker aus England und den USA, darunter solche, die in den dreißiger Jahren aus Deutschland geflohen waren, nicht vom Nationalsozialismus korrumpiert waren, intellektuelle Einflüsse ihrer Gastländer aufgenommen hatten und diese jetzt in Deutschland bekannt machten. Hans Rosenberg beispielsweise war in die USA emigriert und nahm in den 1950er Jahren Gastaufenthalte an der Freien Universität Berlin wahr, seine Wirkung auf die nach neuer Orientierung suchenden Jüngeren ist kaum zu überschätzen.

Zum anderen spielten Kalter Krieg und deutsche Teilung eine ambivalente Rolle. Einerseits: Mit aller Härte der Diktatur wurde in den fünfziger Jahren in der DDR das Monopol einer marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft etabliert. Umgekehrt – und als Teil der zunehmenden politisch-ideologischen Ost-West-Spannung – räumte die Geschichtswissenschaft in der Bundesrepublik marxistischen Ansätzen nur äußerst geringe Spielräume ein, sie grenzte marxistische Autoren gründlicher aus als dies gleichzeitig in Frankreich, Italien oder England geschah. Andererseits hatte das deutsch-deutsche Spannungsverhältnis auch produktive Wirkungen. Die Konkurrenz um his-

torische Deutungshoheit führte dazu, dass der Arbeiter- und Arbeiterbewegungsgeschichte großes Interesse zuteil wurde, nicht nur im Osten, sondern auch im Westen, und damit dort auch der aufstrebenden Sozialgeschichte, die sich insofern einer merkwürdigen Mischung von Misstrauen und Aufmerksamkeit ausgesetzt sah. Faktisch wurde sie dadurch gefördert.

Vor allem aber gewannen in der Bundesrepublik Bestrebungen an Boden, sich kritisch mit dem Nationalsozialismus und der dahin führenden Geschichte der Deutschen auseinanderzusetzen. Dies geschah in vielfacher Form, gleich nach 1945 und dann verstärkt seit den späten 1950er Jahren. Innerhalb der Geschichtswissenschaften erreichten solche Bestrebungen mit der Kontroverse um den Hamburger Historiker Fritz Fischer und seine Betonung deutscher Verantwortung für den Ausbruch des Ersten Weltkriegs Anfang der Sechziger einen ersten Höhepunkt. Die aufmüpfige Mischung von Traditionskritik und Modernisierungsoptimismus, die dann das intellektuelle und politische Klima der sechziger Jahre zunehmend prägte – Höhepunkt »68« – kam *den* Ansätzen innerhalb der Geschichtswissenschaft zugute, die ihrerseits, wie die Sozialgeschichte, Traditionskritik und Erneuerungsversprechen verbanden und, über das Fach hinaus, die gesellschaftlich-politische Modernisierung unter emanzipatorischem Vorzeichen zu befördern versprachen.

Westliche Einflüsse, die deutsch-deutsche Konkurrenz im Kalten Krieg, vor allem aber die kritische Aufbruchstimmung, die schon in den fünfziger Jahren begann und die sechziger Jahre prägte – das war der Kontext, in dem der Aufstieg der Sozialgeschichte stattfand. Sozialgeschichte wurde jetzt zunehmend als »Oppositionswissenschaft« verstanden und gewollt. Innerwissenschaftlich stand sie für ein alternatives Programm, das die herkömmlicherweise dominierende Politikgeschichte durch Betonung gesellschaftlicher (und wirtschaftlicher) Entwicklungen zumindest zu ergänzen versprach; für ein alternatives Programm, das die Geschichte der großen Akteure und herausragenden Ereignisse durch die Geschichte der sozialen Strukturen, Prozesse und Bewegungen, später auch durch Alltagsgeschichte ersetzen wollte; für ein alternatives Programm, das den »kleinen Leuten« eine Stimme geben würde und das, wenngleich meist nur indirekt, zur Kritik der Gegenwart, zur Aufklärung und Demokratisierung beitragen würde – über die Fachdisziplin hinaus, im Schulunterricht und in der Öffentlichkeit. Der Aufstieg der Sozialgeschichte und die gesellschaftlich-politischen Veränderungen der Zeit hingen eng zusammen, so unterschiedlich letztlich auch blieb, was unter dem Etikett »Sozialgeschichte« an verschiedenen Orten und in verschiedenen Milieus betrieben wurde.

3.

Georg Eckert hat zum Aufstieg der Sozialgeschichte in jenen Jahrzehnten auf besondere, innovative und nachhaltige Weise beigetragen. Er hat zum einen selbst sozialhistorisch gearbeitet und publiziert, insbesondere zur Geschich-

te der Braunschweiger Sozialdemokratie und der deutschen Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert überhaupt: empirisch genau und immer sehr quellennah. Auch wichtige Quelleneditionen legte er vor. Er hat zweitens den Geschichtsunterricht sozialhistorisch anzureichern und zu prägen versucht, etwa mit *Handreichungen zum Arbeiterleben in der Frühzeit des Industriekapitalismus* (1948) und einer Quellenedition Aus den Lebensberichten deutscher Fabrikarbeiter. Zur Sozialgeschichte des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Damit wollte er, so schrieb er, bewusst auf die Darstellung der »großen« Geschichte« verzichten und statt dessen vertraut machen »mit Menschen, die still und unbeachtet durch ihre Zeit gingen«. In den von ihm herausgegebenen *Beiträgen zum Geschichtsunterricht. Quellen und Unterlagen für die Hand des Lehrers* bearbeitete er zentrale sozialhistorische Themen selbst, so den »Bauernkrieg«, die Reformen des Freiherrn vom Stein, die Revolution von 1848/49 und die Arbeiterbewegungen. Schließlich, und dies war wohl sein wichtigster Beitrag zum Aufstieg der Sozialgeschichte in Deutschland, wurde Eckert zum Gründer nachhaltig wirksamer Institutionen. Er war der entscheidende Inspirator, tatsächliche Gründer und langjährige Herausgeber des *Archivs für Sozialgeschichte*, das seit 1961 von der Friedrich-Ebert-Stiftung herausgegeben wird und sich über die Jahrzehnte aus einem Jahrbuch zur Geschichte der Arbeiterbewegung in ein umfassendes, einflussreiches, auch international ausstrahlendes Organ der Sozialgeschichte in Deutschland entwickelt hat. Er gründete das Braunschweiger Institut für Sozialgeschichte und nutzte es zur Einwerbung von Mitteln für große internationale Kooperationsprojekte, in denen er dann Regie führte. Und er hatte entscheidenden Anteil an der Gründung des Archivs der sozialen Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bonn-Bad Godesberg, einer wichtigen Infrastruktur und eines wichtigen Zentrums, nicht nur für Forschungen zur Geschichte der Sozialdemokratie und der Gewerkschaften, sondern auch für Forschungen zur Sozialgeschichte allgemein.

Mustert man Eckerts Beiträge zur Entwicklung der Sozialgeschichte in Deutschland aus der Rückschau, ergibt sich ein unverwechselbares Profil.

Eckert sah und verortete seine Bemühungen eindeutig in der dritten der drei genannten Wurzeltraditionen der deutschen Sozialgeschichte, nämlich in der Geschichte der Arbeiterbewegung. Er war – schon vom Elternhaus her – sozialdemokratisch geprägt und arbeitete durchweg eng mit der SPD, vor allem aber mit der Friedrich-Ebert-Stiftung zusammen. Eckert fußte in einer wichtigen sozialdemokratischen Tradition: der Hochschätzung von Bildung als Mittel der Aufklärung und des sozialen Aufstiegs. Er war ganz bewusst ein politischer Professor. Die Arbeiterbewegung war und blieb eines seiner zentralen Themen. Doch sein Einsatz für die Sozialgeschichte reichte darüber hinaus. Mit diesem Spagat zwischen Arbeitergeschichte und allgemeiner Sozialgeschichte deutet sein Profil auf allgemeinere Entwicklungen voraus, die sich mittlerweile europaweit voll durchgesetzt haben. Was als Sozialge-

schichte der Arbeiter, der Arbeiterbewegung und des Sozialismus begann, hat sich in der Regel zur Sozialgeschichte im umfassenderen Sinn entwickelt, die andere soziale Gruppen, Themen und Perspektiven mindestens ebenso sehr bearbeitet wie das Arbeiterthema (das mittlerweile sehr, vielleicht allzu sehr, an den Rand des akademischen und öffentlichen Interesses geraten ist).

Georg Eckert hatte zwar Geschichte u.a. bei Hermann Oncken und Arthur Rosenberg studiert, und ab 1946 amtierte er, von Ministerpräsident Alfred Kubel geholt, zunächst als Dozent, dann als Professor für Geschichte und Methodik des Geschichtsunterrichts an der »Hochschule für Lehrerbildung – Kant-Hochschule«, später Pädagogische Hochschule Braunschweig. Aber seine Promotion und seine Habilitation hatten im Fach Ethnologie (Völkerkunde) stattgefunden. Er gab auch ethnologische Schriften heraus, er wirkte in vielen, sehr vielen Bereichen der Bildung und der Kulturpolitik, er war ein hocheffizienter »Moderator und Diplomat« (Barricelli) in sehr vielen Bereichen, beispielsweise auch als Leiter der deutschen Delegation bei der UNESCO. Vor allem engagierte er sich als Bildungs- und Schulreformer, er setzte sich für Reformen der Lehrerbildung, die Verbesserung der Schulbücher und für neue Konzepte des Geschichtsunterrichts ein, den er als Kern einer demokratischen staatsbürgerlichen Erziehung etablieren wollte. In diesem Zusammenhang und aus solchen Motiven sprach er sich für die Sozialgeschichte aus, um die herkömmliche Dominanz der Politikgeschichte in der Lehrerbildung und in den Schulen zu revidieren, damit die seines Erachtens allzu enge nationalstaatliche Geschichtssicht überwunden und so die Spannungen zwischen den Nationen abgebaut würden. Er verstand, und das war sehr selten, Sozialgeschichte als Mittel der Friedenserziehung. Deshalb versuchte er auch, den Geschichtsunterricht »von der Isolierung auf deutsche oder mitteleuropäische Geschichte zu befreien«. Und der Sozialgeschichte wies er auch die Aufgabe zu, sich mit der Geschichte sozialer Bewegungen außerhalb des Westens zu befassen und beispielsweise antikoloniale und antiimperialistische Bewegungen zu studieren. Im Kern vertrat Eckert ein entschiedenes Plädoyer für Sozialgeschichte aus reformpädagogischen Motiven mit demokratisch-emanzipatorischer Perspektive, und dies sofort nach dem Zusammenbruch. Eckert war tief geprägt vom hautnahen Erlebnis des Kriegs und der nationalsozialistischen Diktatur. Wie manche andere in den verschiedensten politischen Lagern zog er daraus nach 1945 die Konsequenz, alles dafür zu tun, dass in Deutschland und Europa eine lebenskräftige Demokratie und eine friedliche Ordnung dauerhaft entstünden. Aber ziemlich einzigartig war, dass er daraus die Konsequenz zog, die Sozialgeschichte zu bestärken. Als Sozialhistoriker sieht man mit Genugtuung, dass das eigene Metier, die Sozialgeschichte, auch solche dezidiert demokratische, aufklärerische Wurzeln besitzt.

Eckert gehörte nicht zum inneren Kreis der hoch anerkannten Fachwissenschaftler, weder in der Geschichtswissenschaft noch in der Ethnologie.

Er erhielt nie einen Lehrstuhl an einer hoch reputierten Volluniversität. Er war Initiator und Kommunikator mit erheblicher Ausstrahlungskraft, ein betrieb-samer Mensch, ein Könnner im Überschneidungsbereich von Wissenschaft, Wissenschaftsmanagement und Politik. Aber vom akademischen Establishment gesehen, wirkte Eckert von den Rändern her, von außerhalb des Main-streams der akademischen Disziplinen an den etablierten Universitäten. Er war nach Herkunft, Werdegang und Stellung der produktive, rührige Außenseiter. Ihm gelang bei weitem nicht alles, beispielsweise setzte er seine Ziele auf dem Gebiet der Lehrerbildungs- und Unterrichtsreform nicht durch. Aber ihm gelang mit dem Internationalen Schulbuchinstitut, das seit 1975 seinen Namen trägt, und dem *Archiv für Sozialgeschichte* einflussreiche Gründungen, die sich in den folgenden Jahrzehnten kräftig weiterentwickelten und noch heute, fast vierzig Jahre nach seinem Tod, in Blüte stehen.

Man kann dies als Lehrstück zum Thema »Innovation« in der Frühphase neuer Forschungsrichtungen verstehen, oder auch als Beleg für die These, dass die frühe Bundesrepublik große Chancen für produktive Neuaufbrüche bot und als Phase der »Restauration« nicht treffend beschrieben wird. Vor allem aber handelt es sich um die erstaunliche Erfolgsgeschichte eines außerordentlichen Mannes, der im Überschneidungsbereich von Wissenschaft und Politik rastlos gewirkt, Ungewöhnliches geleistet und Spuren gelegt hat, die bis heute sichtbar sind. Liest man Eckerts programmatische Äußerungen aus der unmittelbaren Nachkriegszeit heute, wirkt vieles sehr modern und eigentlich recht überzeugend. Das ist nicht selbstverständlich.

4.

Heute ist »Sozialgeschichte« nicht mehr das mitreißende Zauberwort, das vor allem in den 1960er und 70er Jahren besonders die Jungen mobilisierte. Andere Blickrichtungen sind seit den 1980er Jahren in den Vordergrund des Interesses gerückt, wie bereits erwähnt.

Es wäre aber grundfalsch, von einem Abstieg der Sozialgeschichte in den letzten Jahrzehnten zu sprechen. Vielmehr hat sie sich verändert, ausdifferenziert und verfeinert. Sie ist interessante neue Verbindungen eingegangen, so mit Varianten der Kulturgeschichte und heute als Teil der Globalgeschichte. Zweifellos wird gegenwärtig weniger über Sozialgeschichte debattiert als zur Zeit Eckerts. Aber das liegt auch daran, dass Sozialgeschichte selbstverständlicher geworden, durchgesetzt worden und tief in die allgemeine Geschichte eingedrungen ist, die dadurch aufgehört hat, im Wesentlichen politische Geschichte zu sein. Was auf den ersten Blick als Bedeutungsverlust der Sozialgeschichte erscheinen mag, ist aus anderer Sicht ihr Erfolg.

Weiterhin steht der Begriff »Sozialgeschichte« für eine bestimmte Art, Geschichte zu betrachten, die sich von anderen Arten unterscheidet: etwa durch ein ausgeprägtes Interesse an sozialer Ungleichheit; durch besondere

Aufmerksamkeit für die »Verhältnisse«, für Strukturen und Prozesse, für die historischen Bedingungen und Folgen von menschlichen Einstellungen und Handlungen (statt nur für diese Einstellungen und Handlungen selbst). Sozialhistoriker bestehen darauf, Warum-Fragen zu stellen und sich nicht auf Wie-Fragen zu beschränken. Sie suchen nach Erklärungen. Sozialhistoriker argumentieren und üben Kritik. Viele von ihnen sehen darin das aufklärerische Potential dieser Wissenschaft und ihre mögliche praktische Bedeutung über den akademischen Elfenbeinturm hinaus. Georg Eckert würde das wieder erkennen – wie ich hoffe, mit Zustimmung.

Weiterführende Literatur

Heike Christina Mätzing, »Georg Eckert und die Anfänge des Archivs für Sozialgeschichte«, in: Meik Woyke (Hg.), *50 Jahre Archiv für Sozialgeschichte. Bedeutung, Wirkung, Zukunft*, Bonn 2011, S. 23–44.

Michele Barricelli, »Didaktische Räusche und die Verständigung der Einzelwesen. Georg Eckerts Beitrag zur Erneuerung des Geschichtsunterrichts nach 1945«, in: Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuß (Hg.), *Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, Berlin 2008, S.261–290.

Rainer Riemenschneider, »Georg Eckert und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig«, in: Ulrich Pfeil (Hg.), *Die Rückkehr der deutschen Geschichtswissenschaft in die »Ökumene der Historiker«*. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Ansatz, München 2008, S. 115–131.

Jürgen Kocka, *Sozialgeschichte in Deutschland seit 1945. Aufstieg – Krise – Perspektiven*, Bonn 2002.



Jutta Limbach, geboren 1934 in Berlin, wurde 1972 zur Professorin für Bürgerliches Recht, Handels- und Wirtschaftsrecht und Rechtssoziologie an der Freien Universität Berlin berufen. In den Jahren 1987 bis 1989 gehörte sie als Mitglied dem Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend an. Ab 1987 war Limbach Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Gesetzgebung. 1989 wurde sie Senatorin für Justiz in Berlin. In den Jahren 1992 und 1993 war sie Mitglied der Gemeinsamen Verfassungskommission des Bundesrats und Deutschen Bundestages. Von 1994 bis 2002 war sie Präsidentin und Vorsitzende des Zweiten Senats des Bundesverfassungsgerichts. Danach leitete sie bis 2008 als Präsidentin das Goethe-Institut. Sie ist Mitglied im Stiftungsrat des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels und war Vorsitzende des Deutschen Sprachrats, in dessen Auftrag sie 2007 das Buch *Ausgewanderte Wörter* herausgegeben hat. Ihre Veröffentlichungen umfassen nicht zuletzt auch Überlegungen zur deutschen Sprache und der europäischen Sprachen- und Übersetzungspolitik.

Die kulturellen Werte Europas

Jutta Limbach

»In Vielfalt geeint«

»In Vielfalt geeint«, so lautet der Leitspruch der Europäischen Union. Das kommt nicht von ungefähr. Die Europäische Gemeinschaft ist seit ihrer Gründung im Jahre 1956 von ursprünglich sechs auf inzwischen 27 Mitgliedstaaten angewachsen. Vor allem durch die Aufnahme der osteuropäischen Staaten ist die Europäische Union nicht nur sozial und ökonomisch, sondern auch kulturell verschiedenartiger als zuvor. Das bringt ohne Zweifel Chancen, aber ebenso gewiss Risiken mit sich. Denn auch – oder gerade – eine transnationale Gemeinschaft bedarf des Zusammenhalts, wenn sie sich in einer konfliktreichen Umwelt behaupten und den sozialen Frieden im Innern sichern will.

Bereits das Auseinanderfallen der EU-Staaten in die Koalition der Willigen und die der Unwilligen im Irakkrieg hat Unterschiede im politischen Denken der Mitgliedstaaten deutlich gemacht. Diese gründen sich nicht zuletzt auf unterschiedliche Erfahrungen zu Zeiten des Kalten Krieges, was die osteuropäischen Ländern in ihrer Sicherheitspolitik nach wie vor mehr auf die USA und die NATO als auf Westeuropa vertrauen lässt.

Seit dem Nein der Franzosen und Niederländer zum Verfassungsvertrag wächst die Einsicht, dass die Europäische Union ohne eine das »Markteuropa« transzendierende Idee, ohne ein soziales, geistiges und kulturelles Fundament nicht mehr auskommen wird. Die Tatsache, dass die Union das Jahr 2008 dem interkulturellen Dialog gewidmet hat, zeigt, dass sie dabei ist, im geistig-kulturellen Bereich ein neues Selbstverständnis zu entwickeln.¹

Welches sind nun die sozialen Bindekräfte, die ein europäisches Zusammengehörigkeitsgefühl stiften und Orientierung in einer mehr und mehr entgrenzten Weltgesellschaft bieten können? Die Friedenssehnsucht, die die europäischen Völker nach dem Zweiten Weltkrieg einte, ist als Gründungslegende der europäischen Integration inzwischen verblasst. Und das, obgleich die Hoffnung nicht getrogen hat, dass die mit diesem Zusammenschluss bewirkte Verflechtung der Volkswirtschaften nationalistische kriegerische Auseinandersetzungen unmöglich machen werde.

Die europäische Wertegemeinschaft

Wer heute die Frage nach den Identität und Zusammenhalt stiftenden Kräften beantworten will, beruft sich gern auf die europäische Wertegemeinschaft. Von der Kultur und der daraus erwachsenden Bildung erwarten wir, dass sie den Menschen Orientierung bietet, ein gemeinsames Denken und Wissen befördert und so einen gesellschaftlichen Zusammenhalt schafft. Doch was sind die Elemente einer solchen allen Europäern gemeinsamen Kultur? Gern wird auf das Christentum, die griechische Philosophie, das Römische Recht und die

Europäische Aufklärung verwiesen. Niemand wird dieses gemeinsame kulturelle Erbe leugnen. An seiner Zukunftsträchtigkeit lässt aber bereits das Fehlen eines einheitlichen religiösen Weltdeutungssystems zweifeln.²

Bereits für den modernen Nationalstaat ist es angesichts der »tiefgreifenden Säkularisierung und Pluralisierung der Weltbilder« schwierig, ein ethisches Minimum zu umschreiben, das Sinn stiftet und die Gesellschaft zusammenhält.³ Das gilt im gesteigerten Maße für die größere Gemeinschaft der Europäischen Union. In der sich mehr und mehr öffnenden Weltgesellschaft ist die Vorstellung von in sich geschlossenen Nationalkulturen fragwürdig geworden. Die Vielfalt der Kulturen, die wir seit jeher im Weltmaßstab kennen, erfahren wir in Europa seit den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts auch innerhalb der nationalen und europäischen Grenzen. Die Vorstellung von einer einheitlichen nationalen oder europäischen Kultur ist wirklichkeitsfremd. Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union – vor allem die westlichen – sind Einwanderungsländer mit kulturell gemischten Gesellschaften. Darum sollten wir Begriffe wie Kultur und Identität stets mit Vorsicht gebrauchen. Zu leichtfertig werden diese – das betont Peter Burke zu Recht – mit der Vorstellung von Einheitlichkeit/Homogenität, Grenzen und Konsens verknüpft.⁴

Man denke nur an den gern gebrauchten, aber gleichwohl fragwürdigen Begriff der Leitkultur. Schon wegen seines Beiklangs von nationaler oder europäischer Überheblichkeit sollten wir diesen aus dem Verkehr ziehen. Auch die besten Absichten der Verwender dieses Begriffs werden ihn nicht von dem Verdacht befreien, sich abheben und andere Kulturen ausgrenzen zu wollen.

Die gemeinsamen Verfassungsüberlieferungen

Wer Loyalitäten zwischen den europäischen Völkern und ihren politischen Eliten begründen will, muss auf den Spuren des weiten Kulturbegriffs an der gemeinsamen europäischen Verfassungstradition anknüpfen. Dort haben wir einen gemeinsamen, bis in die Gegenwart fortwirkenden Fundus. So sind die Elemente des modernen Verfassungsstaates das Resultat einer konzertierten europäischen Aktion, die von der Antike bis zur Neuzeit reicht.⁵ Allerdings seien die USA – ursprünglich eine Gründung europäflüchtiger Menschen – in diesem Zusammenhang nicht vergessen.

So verdanken wir Griechenland die Idee der Demokratie, Großbritannien die parlamentarische Demokratie, Frankreich und den USA die Menschenrechte und die Gewaltenteilung, Italien und Spanien den Regionalismus, wiederum den Vereinigten Staaten von Amerika den Föderalismus und Deutschland eine ausgefeilte Jurisprudenz der Grundrechte. Nur wenn wir diese rechtlichen Errungenschaften hochhalten, die in politischen Kämpfen erstritten worden sind, werden wir Europa vor dem Rückfall in geistferne Machtideologien bewahren.

Das Bekenntnis zur Unantastbarkeit der Menschenwürde in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und im deutschen Grundgesetz symbolisiert die Abkehr vom menschenverachtenden Naziregime. Auch die Grundrechte-Charta der Europäischen Union beginnt mit diesem Leitprinzip vieler europäischer Verfassungen. Die Würde des Menschen, ob die des Mannes, der Frau oder des Kindes, die Wahrung ihrer körperlichen und geistigen Unversehrtheit, das Verbot jeder Erniedrigung und Diskriminierung wegen Hautfarbe, Religion, Sprache, ethnischer Herkunft, Geschlecht, Alter oder Behinderung – all das sind verfassungsrechtliche Grundwerte in den europäischen Verfassungen. Bei diesen Werten sind keine Abstriche gestattet, auch nicht im Namen einer wie auch immer gearteten oder behaupteten kulturellen Besonderheit, auch nicht im Namen einer Religion. Hierbei geht es nicht um ausschließlich europäische, sondern vielmehr um westliche Werte. Zum Westen gehören nicht nur große Teile Europas, sondern auch die »großen, angelsächsisch geprägten Demokratien Nordamerikas, Australiens und Neuseelands«, wie Heinrich August Winkler treffend betont.⁶

Der Wertekanon im Vertrag von Lissabon verpflichtet die Union ausdrücklich auf die Achtung der Menschenwürde, auf Freiheit und Gleichheit, auf den Rechtsstaat und den Schutz der Menschenrechte. Der im Prozess der Verfassungsgebung seinerzeit umstrittene Bezug auf das christliche Erbe fehlt.

Gewiss, unser Grundgesetz kennt in seiner Präambel einen Bezug auf Gott. Doch der Gottesbegriff in diesem Dokument ist nicht mit dem christlichen Schöpfergott gleichzusetzen. Dieser lässt sich ohne weiteres mit den drei großen monotheistischen Weltreligionen – Christentum, Judentum und Islam – verbinden. Die Bezugnahme auf Gott symbolisiert die Abkehr vom totalitären Naziregime und seiner Ideologie. Die Schöpfer des Grundgesetzes wollten deutlich machen, dass der Mensch nicht allmächtig und nicht das Maß aller Dinge sei. Die im Grundgesetz betonte Verantwortung vor Gott ist daher ein Ausdruck der Demut des staatlichen Verfassungsgebers. Die Kernaussage dieser Gottesklausel ist die Einsicht in die Relativität staatlicher Macht: Sie dokumentiert das Selbstverständnis der Mitglieder des Parlamentarischen Rates, dass es überstaatliche Normen und Werte gibt, über die auch der Verfassungsgeber nicht verfügen kann.

Wer könnte bestreiten, dass das Christentum, so etwa der Papst in diesem Streit, als ein Stück des »religiösen Erbes« ein »Faktor der Identität« Europas sei. Doch in dem Vertragstext geht es um eine säkulare Angelegenheit. Und zu Recht wird vor allem von den Franzosen und Briten auf die Tatsache verwiesen, dass in den EU-Staaten neben Christen, Juden, Muslime (über 3 Millionen allein in der Bundesrepublik Deutschland), Agnostiker und Atheisten leben. Wie dem auch sei, gerade in heutiger Zeit gilt es die Einsicht hochzuhalten, dass nur der Staat und der Staatenverbund, der selbst in Glaubensfragen Neutralität bewahrt, die friedliche Koexistenz religiöser Überzeugungen

zu garantieren vermag. Der Bezug auf das christliche Erbe ist letztlich auch deshalb abzulehnen, weil er allzu leicht als Ausschlussargument missbraucht werden kann.

Die kulturelle Vielfalt in der Europäischen Union

Wir sollten unseren Ehrgeiz nicht nur auf das Herausfinden von Gemeinsamkeiten, sondern auch auf die Erkenntnis dessen ausrichten, was uns unterscheidet. Ob uns die europäische Integration glückt, hängt – so Andrei Pleșu – auch von »einer klugen Harmonisierung der Unterschiede« ab.⁷ Das Einebnen der kulturellen Unterschiede zwischen den Nationen und Regionen ist nicht das Ziel der europäischen Integration. Im Gegenteil: Die Zusammenarbeit in Sachen der Kultur soll deren Vielfalt erhalten. Demgemäß heißt es im Vertrag von Lissabon: »Die Union wahrt den Reichtum ihrer kulturellen und sprachlichen Vielfalt und sorgt für den Schutz und die Entwicklung des kulturellen Erbes Europas.«

Die Akzeptanz von Pluralität gehört zu den Charakteristika Europas. Hier ging und geht es zuallererst um religiöse Vielfalt. Wir wären völlig geschichtsvergessen, wenn wir das Zeitalter der Reformation und der Religionskriege ausblendeten. Die Ereignisse spalteten und verwüsteten Europa. Damit war die Frage nach der Pluralität aufgeworfen. Die Freiheit, einer der allgemein geteilten Werte Europas, trat zuallererst als Religionsfreiheit in Erscheinung – galt und gilt es doch, den unterschiedlichen christlichen Konfessionen und mehr noch den nicht-christlichen religiösen Traditionen in Europa Rechnung zu tragen.

Es mag auf den ersten Blick absurd erscheinen, dass sich ein Gefühl der Zusammengehörigkeit auf kulturelle Vielfalt gründen sollte. Wer wollte die Sprengkraft leugnen, die aus kultureller Verschiedenheit resultiert? Eingedenk der Tatsache, dass kulturelle Vielfalt zugleich Quelle von Reichtum, aber auch von Spannungen ist, sollten wir versuchen, die positiven Auswirkungen zu verstärken. Denn eine bewusst gelebte kulturelle Vielfalt kann als mächtiges Gegengift gegen nationalistisch übersteigerte Identitäten wirken, die wiederholt zu zerstörerischen Kriegen geführt haben. Ein Weg zu diesem Ziel könnte der interkulturelle Dialog sein.

Der interkulturelle Dialog

Der interkulturelle Dialog ist ein voraussetzungsvolles Unterfangen. Die ihn leitende Philosophie ist das Prinzip der Gegenseitigkeit, unabhängig davon, ob dieser Dialog im Inland oder im Ausland geführt wird. Der interkulturelle Dialog setzt die Fähigkeit voraus, sich in den jeweils Anderen hineinzuversetzen – was allerdings nur glücken kann, wenn die Partner des Gesprächs für die Lebensweisen und Erfahrungshorizonte des jeweils Anderen aufgeschlossen sind. Dabei geht es nicht schlicht um den Abbau von Vorurteilen auf beiden

Seiten. Gefordert ist überdies die Bereitschaft, selbstkritisch die eigene Weltansicht, die Muster des eigenen Denkens und Handelns in Frage zu stellen und sich auf einen wechselseitigen Lernprozess einzulassen, der die eigene Perspektive überschreitet. Aus dieser den interkulturellen Dialog fördernden Haltung folgt weder die moralische noch die politische Anerkennung der Denk- und Handlungsmuster des Anderen. Das Verstehenwollen anderer Kulturen verschiebt auch nicht die verfassungsrechtlichen Grenzen unserer Toleranz, die die Würde und Gleichheit aller Menschen wie deren körperliche und geistige Unversehrtheit unter Schutz stellen.

Europäische Bildungsziele

Wenn wir in Europa eine Nachbarschaft des Geistes begründen wollen, sollten wir uns auf gemeinsame Bildungsziele verständigen. Wissbegier, die Lust, sich auf die Welt einzulassen, Empathie für Menschen fremder Kulturen – all das sind Eigenschaften, die eine Vielfalt in der Einheit zu gewährleisten vermögen. Das Gleiche gilt für die Tugend der Toleranz und die Mehrsprachigkeit. Nur derjenige wird Brücken zwischen den verschiedenen Kulturen und Religionen bauen können, der sich mit anderen Menschen zu verständigen vermag.

Reisen bildet, heißt es so hübsch. Aber geographische Umtrieblichkeit für sich allein weitet nicht den geistigen Horizont. So mancher Mensch verbringt jahrzehntelang die Sommerferien in Mallorca und weiß gleichwohl nichts von spanischer Lebenskultur. Von einem Weltbürger erwarten wir, dass er die Lebensweisen und Lebenserfahrungen der Menschen anderer Kulturen erkundet, auf dass er sich in deren Vorstellungswelt hineinzufühlen vermag. Die Sprache ist der Schlüssel für das Verständnis der Welt. Darum lautet unsere Maxime: Mehrsprachigkeit bildet. Sprache ist nicht nur ein Mittel der Verständigung. Sprache ist Kultur.

Die Wörter sind nicht nur Bestandteile unserer Sprache, sie gleichen vielmehr einem Netz von Befindlichkeiten und Denkbahnen. Sprache ist – so Wilhelm von Humboldt – auch Ausdruck der Verschiedenheit des Denkens, jede Sprache ist »auch eine Ansicht von der Welt«, denn die verschiedenen Sprachen sehen die Welt verschieden an. Für den, der Fremdsprachen erlernt, eröffnen sich »neue Arten zu denken und zu empfinden«. Bei der Suche des Deutschen Sprachrats nach dem schönsten deutschen Wort, entschied sich eine Spanierin für »Fernweh«. Sie schrieb, dass dieses Wort das schönste deutsche Wort für sie sei, »weil es das Wort ist, das ich lebenslang gesucht habe. Bis ich angefangen habe, Deutsch zu lernen, habe ich dieses Gefühl nicht benennen können. Es ist komisch, etwas zu spüren, und kein Wort dafür zu haben.«

Wer fremde Sprachen lernt, bereichert nicht nur sein Ausdrucksvermögen, er wird zum Vergleichen und zum Nachdenken über die Eigenheiten der ei-

genen Sprache angeregt. Wie hat es Goethe so treffend gesagt: »Wer fremde Sprachen nicht lernt, kennt seine eigene nicht.«

Einsprachigkeit macht einfältig, Mehrsprachigkeit stärkt Geist und Verstand, sie schafft Zugang zu den Wissensbeständen der Welt. Die Liste der Vorzüge, die das Erlernen von Fremdsprache mit sich bringt, ließe sich mühe-los fortsetzen. Aber ziehen wir die Summe: Die Mehrsprachigkeit ist eines der fruchtbarsten Bildungsziele, wenn es darum geht, Menschen zu Weltbürgern zu machen. Auch für dieses Ziel gilt, was Peter Ustinow für die Bildung allgemein so witzig formuliert hat:

Bildung ist wichtig, vor allem wenn es gilt, Vorurteile abzubauen. Wenn man schon ein Gefangener seines eigenen Geistes ist, kann man wenigstens dafür sorgen, dass die Zelle anständig möbliert ist.

Die europäische Integration – eine entwicklungs-offener Prozess

Zusammenfassend sei festgestellt, dass die Vorzüge Europas in der Vielfalt seiner Sprachen, Kulturen und Lebensformen liegt. Es wird immer wieder darum gehen, das labile Gleichgewicht zwischen der Unterschiedlichkeit/Differenz und der Gemeinsamkeit auszutarieren. Die Offenheit und das Prozesshafte sind daher auch die Leitprinzipien der auswärtigen Kulturpolitik. Ein solches Leitbild lässt uns die Vielfalt der europäischen Kulturen entdecken, diese stärken und immer wieder aufeinander beziehen. Im Verlauf eines solchen Prozesses des Sich-Selbst-Vergewisserns kann sich ein europäisches kulturelles Selbstverständnis entwickeln, das stolz ist auf die Gemeinsamkeit und Verschiedenheit seiner Kulturen. Lassen sich mich abschließend den litauischen Lyriker Tomas Venclova zitieren, der gemeinsam mit 32 europäischen Schriftstellern im Literaturhaus Hamburg über die Signaturen des Europäischen in der europäischen Literatur nachgedacht hat. Er sagt:

Ich glaube nicht, dass es jemals eine absolut vereinheitlichte und zentralisierte Welt geben wird – nicht einmal eine europäische Republik. Ein Teil der Schönheit und Vielfalt der Welt besteht in ihren Grenzen, wenn sie nur nicht überwindlich werden. Die Kultur des Nationalstaats wird verschwinden, aber das Heimatgefühl und die Liebe für eine bestimmte Region wird es, denke ich, immer geben. Jede dieser Regionen ist ein Schnittpunkt verschiedener Kulturen, und unsere Identität wird von eben dieser Art sein, mosaikartig, aus Segmenten bestehend ...⁸

Das Bild von einem Europa als Mosaik, dessen Teile es immer wieder von neuem in Beziehung zu setzen gilt, beschreibt Europa als ein zukunfts-offenes Projekt, das jede neue Generation – den Herausforderungen der jeweiligen Epoche gemäß – fortschreiben wird.

1 Ingke Brodersen und Rüdiger Dammann, »Editorial. Auf der Suche nach einer Idee«, in: *Kafka – Zeitschrift für Mitteleuropa*, 2003 (11), S. 6.

2 Helmut Dubiel, *Ungewißheit und Politik*, Frankfurt/M. 1994, S. 106.

3 Ebenda, S. 106 f.

4 Peter Burke, *Wörter machen Leute – Gesellschaft und Sprachen in Europa der frühen Neuzeit*, Berlin 2006.

5 Peter Häberle, »Die europäischen verfassungsrechtlichen Erfahrungen der Nachkriegszeit – das Beispiel Deutschland (1045/49–1996)«, in: *Jahrbuch des Öffentlichen Rechts*, Bd. 46, S. 69–94, S. 70.

6 Heinrich August Winkler, *Was hält Europa zusammen?*, hg. von der Robert Bosch Stiftung, Stuttgart 2005, S. 20.

7 Andrei Pleşu, »Nostalgie und Hoffnung«, übers. von Paul Schuster, in: *Das Magazin der Kulturstiftung des Bundes*, Herbst 2003 (2).

8 Tomas Venclova, »Was kann Litauen dem Europa der Gegenwart geben?«, übers. von Claudia Sinnig, in: Ursula Keller/Ilma Rakusa (Hg.), *Europa schreibt – Was ist das Europäische an den Literaturen Europas? Essays aus 33 europäischen Ländern*, Hamburg 2003, S. 359–368, S. 367.

AUS WISSEN- SCHAFT UND FORSCHUNG

Ein kritischer Blick auf unsere Geschichte Ein Forschungs-, Dokumentations- und Publikationsprojekt

Die aktuellen Debatten um die Bedeutung von Bildung und Bildungsmedien für den Aufbau von friedensfähigen, demokratischen Gesellschaften haben ebenso wie die Diskussionen um den Religionsunterricht in Migrationsgesellschaften oder die Herausforderungen integrativer Bildung die internationale Schulbuchforschung einmal mehr in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses gerückt. Dabei wurde erneut die zentrale Bedeutung deutlich, die das Internationale Schulbuchinstitut/Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung seit den 1950er Jahren auf der Grundlage seiner Forschungsbibliothek für das Forschungsfeld einerseits und die bi- und multilaterale Schulbuchrevision andererseits hat. Das In-

stitut hat kontinuierlich unter Beweis gestellt, dass es seine Forschungsexpertise auf nationaler wie internationaler Ebene in konstruktiver Weise in die gesellschaftlichen Debatten um die historisch-politische Bildung einzubringen versteht.

In auffälligem Gegensatz zu seiner Bedeutung und zu der Wertschätzung, die ihm in der nationalen und internationalen Wissenschaftslandschaft entgegengebracht wird, steht die bislang unzureichende Aufarbeitung seiner Geschichte. Der Blick voraus auf das 40-jährige Jubiläum der Gründung des Georg-Eckert-Instituts als Anstalt des öffentlichen Rechts durch das Land Niedersachsen im Jahr 2015 bietet deshalb einen willkommenen Anlass, die Geschichte der Schulbuchforschung und der internationalen Schulbucharbeit in Braunschweig von ihren Anfängen bis in die Gegenwart wissenschaftlich aufzuarbeiten.



Indonesische Delegation in Braunschweig 1957 – in der Mitte Georg Eckert

Die Geschichte dieser Arbeit ist untrennbar mit dem Namen des Pädagogen, Historikers und Ethnologen Georg Eckert verbunden. Eckert legte mit seinem unermüdlichen Engagement für die Überwindung von Feindbildern in Europa und für die Öffnung gegenüber außereuropäischen Kulturen in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg den Grundstein dafür, dass sich das 1951 von ihm gegründete Internationale Schulbuchinstitut (seit 1975 Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) unter anderem als Schulbuchzentrum des Europarates (1965) und Träger des UNESCO-Netzwerkes für internationale Schulbuchforschung (1992) einen ganz besonderen Ruf in Europa und der Welt erwerben konnte. Dies zeigt nicht zuletzt auch die Tatsache, dass das Institut 1985 den UNESCO-Preis für Friedenserziehung erhielt. Die Direktorinnen und

Direktoren Siegfried Bachmann, Karl-Ernst Jeismann, Ernst Hinrichs, Ursula A. Becher, Wolfgang Höpken und Simone Lässig, die in den Jahren nach Georg Eckerts Tod (1974) die Leitung des Instituts übernahmen, konnten an diese Tradition anknüpfen und mit ihren eigenen fachlichen, didaktischen und regionalwissenschaftlichen Kompetenzen die Schulbuchforschung und die internationale Schulbucharbeit unter veränderten politischen und fachlich-methodischen Rahmenbedingungen weiterentwickeln. Neben der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse schulischer Bildungsmedien wird heute auch deren Produktion und Rezeption im schulischen Kontext untersucht. Das Georg-Eckert-Institut versteht sich daher als Zentrum der weltweiten kulturwissenschaftlich-historischen Schulbuchforschung.

Das Vorhaben, eine wissenschaftliche Geschichte des Instituts zu verfassen und mit einem Dokumentations-, Audio- und Videoarchiv zu verbinden, wird von der Stiftung Nord/LB Öffentliche, der Hans und Helga Eckensberger-Stiftung und der Verlagsgruppe Westermann unterstützt und verspricht einen innovativen Blick auf die Auseinandersetzungen, die seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges um die Akteure und die Praxis der internationalen Schulbucharbeit und der Schulbuchforschung geführt worden sind. Der Blick in die Geschichte zeigt die Entstehung der internationalen Schul-

bucharbeit, die Hendrik Brugmans, der Rektor des Europa-Kollegs Brügge, 1958 anlässlich der Verleihung des Europa-Preises an Georg Eckert als ebenso »einfach« wie »praktisch« charakterisierte: Die wechselseitige Begutachtung der Lehrbücher durch zwei Nationen, die offene Diskussion der Ergebnisse in paritätisch zusammengesetzten Kommissionen und die Verabschiedung von gemeinsamen Empfehlungen begründete den nachhaltigen Erfolg der internationalen Schulbucharbeit in Europa und diente als Vorbild für eine Reihe von bilateralen Schulbuchgesprächen in anderen Weltregionen. Die Schulbuchrevision konfrontierte die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts aber auch immer wieder mit dem Vorwurf, sich den politischen Zwängen der »Schulbuchdiplomatie« zu sehr ausgeliefert zu haben.

Gerade vor diesem Hintergrund rekonstruiert das Projekt den durchaus nicht spannungsfreien Paradigmenwechsel im Selbstverständnis des Instituts von der Schulbuchrevision über die internationale Schulbuchforschung hin zur Bildungsmedienforschung. Gefragt wird dabei nach den Antworten, die die internationale Schulbuchforschung seit den 1970er Jahren auf die Herausforderungen gefunden hat, die mit der Entwicklung in der Lehr- und Lernforschung und den Medienwissenschaften verbunden waren.

Das umfangreiche Quellenmaterial ermöglicht die Rekonstruktion der vielfältigen persönlichen Netz-



UNESCO-Preis für Friedenserziehung

werke, der wissenschaftlichen Kommunikation und der Genese und Umsetzung von nationalen wie internationalen Projekten des Instituts. Dadurch werden die historischen Konstellationen deutlich, in denen neue Themen, Fragestellungen und Methoden des historisch-politischen, geographischen und sozialkundlichen Unterrichts angeregt wurden. So wird nachvollziehbar, wie diese Neuerungen in der internationalen Gemeinschaft diskutiert und verbreitet wurden. Das Projekt verfolgt die systematische Erweiterung des Themen- und Fächerspektrums der internationalen Schulbucharbeit und -forschung, die heute neben Geschichte, Geographie und politischer Bildung auch Religion umfasst, und fragt nach dem Verhältnis von bi- und multilateralen Forschungsperspektiven. Für diese neuen Aufgabenstellungen schufen der Aufbau einer wissenschaftlichen Bibliothek zur Schulbuchforschung und die systematische Erweiterung der Schulbuchsammlung wesentliche Voraussetzungen. Letztere verfügt heute über 172.000 historische und aktuelle Schulbücher der Fächer Geschichte,

Politik, Geographie und Religion aus 160 Ländern.

Für das Projekt werden zahlreiche Quellen wissenschaftlich-kritisch aufbereitet, die die Arbeit des Instituts mit seinen europäischen Nachbarn, bei der Annäherung zwischen West- und Osteuropa und bei der Schulbuchrevision in internationalen Spannungsgebieten auf dem Balkan, im Nahen Osten oder in Ostasien seit den 1950er Jahren dokumentieren. Den Grundstein dieser Arbeit bildet der reichhaltige, bislang teilweise noch unbearbeitete Quellenfundus in verschiedenen Archiven.

Hierzu gehören der Schriftwechsel der Direktorinnen und Direktoren und ihres wissenschaftlichen Mitarbeiterstabes mit den Vertretern politischer Parteien und zivilgesellschaftlicher Organisationen wie Lehrerverbänden, Gewerkschaften oder internationalen Stiftungen. Auch der Austausch mit dem Europarat oder der UNESCO ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich. Diese Korrespondenz wird im Niedersächsischen Landesarchiv, im Staatsarchiv Wolfenbüttel, im Bundesarchiv, im Politischen Archiv des Auswärtigen

Amtes in Berlin und in den Archiven des Europarates in Straßburg und der UNESCO in Paris aufbewahrt. Weitere Quellen finden sich im Archiv der sozialen Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bonn, im Archiv des Instituts für Zeitgeschichte im Internationalen Institut für Sozialgeschichte in Amsterdam und im Leo Baeck Institute in New York.

Besonderen Stellenwert besitzen zudem die Beiträge der Wissenschaftler des GEI für den Rundfunk, die im Deutschen Rundfunkarchiv in Frankfurt a. M. aufbewahrt werden. Eine dritte zentrale Quellengattung stellen Interviews mit Zeitzeugen aus Politik, Wissenschaft, Bildung und Verlagswesen dar, deren Aufzeichnungen gemeinsam mit den Rundfunkbeiträgen das Audio- und Videoarchiv konstituieren werden.

Am Ende des Projektes wird eine zweisprachige kritische Gesamtdarstellung zur Geschichte der internationalen Schulbuchforschung und -arbeit in Braunschweig vorliegen. Parallel dazu wird das Audio- und Videoarchiv öffentlich zugänglich gemacht. Das GEI verspricht sich davon nicht zuletzt auch eine zunehmende Identifikation der der Bewohnerinnen und Bewohner der Region mit der Arbeit des Instituts. Wir laden deshalb Zeitzeuginnen und Zeitzeugen herzlich ein, mit uns gemeinsam das audiovisuelle Gedächtnis des GEI in Braunschweig zu rekonstruieren.



Bibliothek des Eckert-Instituts heute

Kontakt:

Prof. Dr. Eckhardt Fuchs: fuchs@gei.de

PD Dr. Steffen Sammler: sammler@gei.de

Praktiken des Erinnerns mit den Mitteln der Schulbuchforschung untersuchen.

Der Querschnittsbereich Erinnerungskulturen stellt sich vor

Barbara Christophe

Gibt es eigentlich einen Unterschied zwischen Geschichtsschreibung und anderen Formen des Erinnerns? Ist der Blick, den ein professioneller Historiker auf die Vergangenheit wirft, automatisch objektiver als das Zeugnis eines Zeitzeugen? Oder ist nicht jedes Bild, das wir von der Vergangenheit entwerfen, immer schon selektiv? Unterliegt nicht auch der professionelle Historiker bei aller Bereitschaft zur Selbstdisziplinierung und Orientierung an Kriterien wissenschaftlicher Nachprüfbarkeit schon bei der Auswahl seiner Themen, aber auch bei der immer perspektivisch verengenden Kontextualisierung der von ihm aufbereiteten Informationen unausweichlich Präzisionen durch die erinnerungskulturellen Interessen und Bedürfnisse seiner Gegenwart? Es ist auch der hinter diesen Fragen aufscheinende Zweifel an dem überlegenen Wahrheitsanspruch der Geschichtswissenschaft, der ein verstärktes Interesse an Forschungen zu Fragen der Erinnerungskultur hervorgebracht hat.

Für die von der Geschichtswissenschaft mitunter belächelte Schulbuchforschung, die lange Zeit ob der Fokussierung auf das wenig innovativ strächtige Medium Geschichtsschulbuch eher wenig zu den großen fachwissenschaftlichen Debatten

beizutragen hatte, birgt dieser Trend enorme Chancen. Der neu gegründete Querschnittsbereich Erinnerungskulturen, der alle Projekte bündelt und zusammenfasst, die an den verschiedenen Abteilungen des GEI das Geschichtsschulbuch als einen Spiegel des kulturellen Gedächtnisses untersuchen, will diese Chance systematisch nutzen. Dabei verfolgt er zwei Zielsetzungen. Einerseits greift er die in der Debatte um Erinnerung und Gedächtnis formulierten theoretischen und methodischen Anregungen für die Entwicklung neuer Ansätze der Schulbuchforschung auf. Andererseits trägt er im Rückgriff auf die besonderen Möglichkeiten, die in der Fokussierung auf das Medium Geschichtsschulbuch liegen, nun seinerseits neue Impulse in den extrem produktiven Zweig der Erinnerungsforschung hinein.

Am Anfang dieser doppelten Agenda steht die Erkenntnis, dass wir in Gestalt des Schulbuchs über eine vieldeutig lesbare und nutzbare Quelle zur Erforschung von gesellschaftlichen Praktiken des Erinnerns verfügen. Geschichtsschulbücher bieten einen in der Regel relativ einfach erschließbaren Zugang zum kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft. Gerade weil sie einem starken Zwang zur Verkürzung und Vereinfachung unterliegen, treten erinnerungskulturelle Deutungsmuster in ihnen sehr deutlich zu Tage. Gleichzeitig hinterlassen auch Kontroversen um strittige Fragen des Erinnerns und Gedenkens regelmäßige Spuren in ihnen. Wir können sie mithin auch nutzen,

um gesellschaftliche Aushandlungsprozesse zu rekonstruieren, die auf zwei Ebenen aufbrechen können. Gestritten werden kann einerseits darum, *was* jeweils als des Erinnerns würdig befunden wird und deshalb Aufnahme in das kulturelle Gedächtnis finden soll. Kontrovers diskutiert werden kann aber auch, *wie* an ein bestimmtes Ereignis erinnert werden soll.

Schulbücher sind zudem ein überall eingesetztes Massenmedium. Mit der weltweiten Ausbreitung der Institution Schule können wir sie in fast jedem Land der Erde antreffen. Selbst in sogenannten schwachen Staaten sind Schulen oft eine der letzten Instanzen, über die Staatlichkeit im Leben der Menschen noch greifbar wird. Schulbuchforschung ist damit besonders gut aufgestellt für eine international vergleichende Untersuchung von Erinnerungskulturen. Im Prisma des Geschichtsschulbuchs lässt sich nicht nur untersuchen, wie dasselbe historische Ereignis in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten repräsentiert und im schulischen Kontext erinnert wird. Denkbar sind auch diachron angelegte Untersuchungen, die im historischen Längsschnitt erforschen, wie sich gesellschaftliche Annäherungen insbesondere an historisch sensible Ereignisse im Zeitverlauf verändert haben.

Fragen wie diesen gehen die am Querschnittsbereich angesiedelten Projekte bislang vornehmlich in Auseinandersetzung mit den drei historischen Urkatastrophen des 20. Jahrhunderts, mit dem Holocaust, den

stalinistischen Gewaltverbrechen und dem Kolonialismus nach. Einige Vorhaben, wie etwa das in Zusammenarbeit mit der UNESCO vor kurzem erst in Angriff genommene Projekt zu »Mapping the Holocaust« legen den Schwerpunkt dabei eher auf den internationalen Vergleich von Schulbuchrepräsentationen. In diesem konkreten Fall wird die Darstellung des Holocaust in den Schulbüchern von 20 ausgewählten Ländern untersucht. Andere Projekte, die z.B. nach Spuren der Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus in französischen, britischen, belgischen und deutschen Schulbüchern suchen, loten hingegen eher historische Tiefendimensionen aus. Erforscht wird hier zudem das Zusammenspiel zwischen Schulbuchrepräsentationen und den in anderen medialen Arenen geführten Diskursen.

Eine ähnliche Strategie verfolgen Projekte, die sich bislang mit geographischer Konzentration auf Deutschland, Polen, Litauen, Georgien und Kirgisien für schulische Deutungen der sozialistischen Vergangenheit interessieren. Auch hier geht es darum, Schulbucherzählungen zu kontextualisieren. Diesmal werden die Schulbuchnarrative allerdings mit den über biographische Interviews erhobenen Erinnerungsnarrativen von Geschichtslehrern kontrastiert. Mit diesem neuen Typus von Projekten überwindet das GEI auch eine zuvor häufig zu beobachtende Fokussierung auf die reine Textanalyse.

Der Querschnittsbereich Erinnerungskulturen wird sich in der nä-

heren Zukunft vornehmlich darauf konzentrieren, derartige Projekte im Rückgriff auf ein breites Spektrum von unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Methoden noch weiter auszubauen. Mit Hilfe von Lehrerinterviews, Fokusgruppendifkussionen mit Schülern und videografierten Unterrichtbeobachtungen soll unter die Lupe genommen werden, wie die in Schulbüchern transportierten erinnerungskulturellen Deutungsmuster in schulische Praxis übersetzt und von Lehrern bzw. Schülern übernommen werden. Mit der Konzipierung solcher Projekte greift der Querschnittsbereich Forderungen auf, die oft gestellt, aber bislang nur selten eingelöst worden sind. Seit mindestens 15 Jahren interessieren sich Erinnerungsforscher zunehmend für Praktiken des Erinnerns, also dafür, wie Menschen mit den Vorgaben des kulturellen Gedächtnisses umgehen, auf die sie bei Museen, Schulbüchern oder Denkmälern stoßen. Dieses Interesse schlägt sich auch in einem veränderten Sprachgebrauch nieder. Statt von »Gedächtnis« spricht man mittlerweile eher von »Erinnerung« und betont damit Prozesshaftigkeit und Kontroversität, wo man zuvor eher Stabilität und Eindeutigkeit sah.

Zu tun hat dieser Paradigmenwechsel auch mit einer simplen Beobachtung. Menschen reagieren auf Angebote aus dem Arsenal des kulturellen Gedächtnisses oft in wenig vorhersehbarer Art und Weise. Ausstellungen in Museen oder die Botchaften von Denkmälern werden von den Besuchern nicht selten viel

eigensinniger, kreativer, kritischer wahrgenommen und interpretiert, als die Macher sich das vorgestellt haben. Dasselbe gilt natürlich auch für Schulbücher. Weder die Analyse ihrer Inhalte noch Gespräche mit Schulbuchautoren können Aufschluss darüber geben, welches Wissen und welche Deutungsmuster in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler tatsächlich ankommen. Hier setzt der Querschnittsbereich mit einer Untersuchung der Übersetzungsketten an, in denen Schulbuchwissen in konkretes Unterrichtsgeschehen überführt wird.

Nach der erfolgreichen Einwerbung von Drittmitteln wird dies im kommenden Jahr zunächst im Rahmen von zwei großen Pilotprojekten geschehen. Ein von Felicitas Macgilchrist geleitetes Projekt zu *Memory Practices. Enacting and Contesting the Curriculum in Contemporary Classrooms* wird den Einsatz eines Schulbuchs zur Geschichte des 20. Jahrhunderts in niedersächsischen Schulen beobachten. Der besondere Reiz dieses Projektes besteht dabei zweifelsohne darin, dass bereits die Entstehung dieses Buches, also die Diskussionen zwischen Autoren und Verlagslektoren in einem Vorgängerprojekt begleitet wurde. Damit bietet sich die einmalige Chance, gewissermaßen den ganzen Lebenszyklus eines Schulbuches von seiner Konzipierung bis zu seiner Erprobung im Klassenzimmer zu untersuchen. Das besondere Augenmerk wird in der nunmehr beginnenden zweiten Phase einerseits der Frage gelten, wie das in

diesem Schulbuch angebotene Deutungswissen in kulturell heterogenen Klassen verhandelt wird. Andererseits soll untersucht werden, welche anderen Medien Schüler und Schülerinnen bei der Aneignung von (Deutungs-)Wissen nutzen und wie dies wiederum in die Auseinandersetzung mit Schulbuchinhalten einfließt.

Ein von Barbara Christophe geleitetes Projekt mit dem Titel *Networking for the Practice Turn in Textbook Research: Comparative Classroom Studies in History Education* wird in Zusammenarbeit mit Partnern aus Ägypten, China, Russland, der Schweiz, Schweden und den USA schulische Annäherungen an die Zeit des Kalten Krieges in international vergleichender Perspektive untersuchen. Hier soll erforscht werden, wie die Erinnerung an die Zeit

der Blockkonfrontation, also die unmittelbare Vorgeschichte unserer Gegenwart in den schulischen Kontexten von Gesellschaften verhandelt wird, die damals unterschiedliche Positionen im Ost-West-Konflikt bezogen haben, die aber auch heute in ihren Identitätskonstruktionen in unterschiedlicher Weise vom Ende des Kalten Krieges herausgefordert sind. Wieder wird es darum gehen, mit einem breiten Spektrum von qualitativen methodischen Verfahren Wechselwirkungen in dem Dreieck aus Schulbüchern, Übersetzungsleistungen von Lehrern und Aneignungsmustern von Schülern in den Blick zu nehmen.

In enger Kooperation miteinander wollen beide Projekte die Erforschung schulischer und schulbuchbezogener Praktiken des Erinnerns

als eigenes Forschungsfeld aufbauen. Dabei wollen sie methodisches und theoretisches Wissen generieren, das auch von Erinnerungsforschern genutzt werden kann, die nicht unmittelbar mit der Schule und dem Schulbuch befasst sind. Auf einer theoretischen Ebene sollen so z.B. Erkenntnisse über das Zusammenspiel unterschiedlicher Formen des Gedächtnisses gewonnen werden. Das Schulbuch kann dabei als eine Art *shortcut* zum kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft betrachtet werden. Lehrer sind ja wie im Falle des Kalten Krieges oft Zeitzeugen der Ereignisse, die sie im Unterricht behandeln. Sie, aber auch die Schüler, die über Fragen der Zeitgeschichte oft auch in ihren Familien reden, repräsentieren dann das kommunikative Gedächtnis. Auf einer methodischen Ebene sollen unterschiedliche Verfahren zur Analyse der Rezeption von Schulbüchern und deren erinnerungskulturellen Deutungsmustern erprobt werden – von der ethnographischen Unterrichtsbeobachtung bis zum Fokusgruppeninterview mit Schülern. Ins Gespräch kommen will der Querschnittsbereich aber auch mit Vertretern unterschiedlicher Fachdidaktiken, die aus der Perspektive der Lehr-Lern-Forschung mit ähnlichen Fragen befasst sind.



Leiterin und Mitarbeiterinnen des Querschnittsbereichs, die zu Sozialismusrepräsentationen arbeiten (von links): Barbara Christophe, Lucia Halder und Hanna Grzempa

Education and Conflict in Rwanda

Denise Bentrovato

In the last two decades, armed conflict has shattered the lives of millions of people around the globe. Since the end of the Cold War, intrastate conflict and internecine violence have taken a horrifying toll on societies especially in the developing world. Africa has been among the most affected regions. As the Human Security Report 2012 grimly concluded, »Sub-Saharan Africa has been by far the most conflict-prone region in the post-Cold War years«.

Rwanda is a primary example among the many African countries that have been deeply scarred by recent armed conflict and violence. While this tiny country in the heart of Africa went largely unnoticed for a long time, few nowadays are not aware of its existence in the wake of the infamous 1994 genocide. In just one hundred days, in the course of a civil war fought between the Hutu-dominated government and a rebel movement mainly composed of Tutsi refugees (the RPF), an estimated 800,000 people, mostly from the Tutsi minority, were brutally killed by their neighbours in a frenzy steered by a clique of Hutu extremists. This incident is widely recognised as one of the worst cases of state-sponsored mass violence in recent world history.

Since the immediate aftermath of the 1994 genocide, a wealth of literature has been produced to try to describe and explain an event that seems

to defy all reason and to find ways of preventing its recurrence. Although greatly overlooked by the extant literature, education has been one of the domains that have been identified as possibly offering some answers in this respect. On the one hand, it has been argued that schooling played a negative role in the build-up of internal divisions and tensions that eventually culminated in the massive participation of ordinary people in the violence. On the other hand, education has been acknowledged as a potential force for peace that could contribute to the promotion of reconciliation and social cohesion in the aftermath of the war and genocide.

Education before the genocide

In Rwanda, the role of schooling in engendering ethnic division and tension has been traced back to the establishment of formal education in the colonial era. During this time, education was systematically used in support of a Belgian colonial policy of »divide and rule« which formalised and crystallised Hutu and Tutsi identities while favouring an allegedly racially superior Tutsi elite within a system of indirect rule. The latter group received preferential treatment in terms of both educational access and teaching contents. Members of the Tutsi community were granted privileged access to the country's best educational opportunities with a view to preparing them for a career in the colonial administration as state auxiliaries. Also, Tutsi pupils were imbued with a sense of collective pride and ar-

rogance vis-à-vis their Hutu counterparts. In particular, they were taught that they belonged to the Hamitic race, a superior human breed related to the white race which was extolled as the great »civilizer' of Africa«. As such, the Tutsi were defined as a natural aristocracy which had conquered, dominated and subjugated the autochthonous Bantu Hutu and which was destined to rule over the »inferior Negroes«. Colonial schools thus worked to nourish essentialist and antagonistic identities among the country's educated elites, thereby fostering young people's negative attitudes towards the »other«. Feelings of innate superiority among the Tutsi and of resentment among the marginalised Hutu eventually came to the fore a few years prior to Rwanda's independence in 1962. In an atmosphere marked by scarce educational and employment opportunities and consequently by fierce competition, superiority-inferiority complexes deriving from structural inequalities and Manichean teachings led to major societal tensions between Tutsi and Hutu educated elites, eventually affecting broader society.

At the time of independence in 1962, as the political system was overhauled, the education sector was reformed to reflect and reinforce new dominant interests. As an emergent Hutu elite violently came to power in 1959 with the support of the Belgians, divisive and discriminatory practices that had been introduced during colonisation were maintained and consolidated, this time favouring the Hutu majority. Concerted efforts

were made by the new power-holders to prioritise Hutu education. Since the late 1970s especially, this objective had been pursued mainly through the enforcement of a quota policy, which regulated access to post-primary education as well as to employment based on an artificial demographic formula that estimated Hutu and Tutsi to account for 81% and 9% respectively of the country's total population. Besides perpetuating structural inequality, schools promoted division both through teaching practices and through curriculum and textbook contents which emphasised ethnic differences and conflict. In the classroom, pupils were encouraged by teachers to openly identify and occasionally to divide themselves into groups according to their ethnicity. Their identity-group was then formally recorded in personal files, strengthening a sense of ethnic belonging. Such feelings were reinforced through teachings that conveyed ethno-racial prejudices as well as a biased and Manichean version of Rwandan history, which aimed to legitimise the position of power of the dominant Hutu elites. Among other things, they emphasised the different origins and successive migrations of an autochthonous Hutu majority and of a foreign Tutsi minority. Also, they exalted and celebrated the 1959 violent rise to power of the Hutu elites as a liberation of the masses from a secular condition of feudal servitude imposed by an oppressive and exploitative Tutsi rule, and as the beginning of an era of democracy and social justice. School

teachings further underscored the menace posed by the »terrorist« Tutsi refugees and by their attempts to reinvade the country in order to illegitimately re-conquer power.

Questions about the relationship between this type of education and the 1994 genocide have been raised in the face of the zealous participation of educated people in the orchestration and perpetration of the violence. During the genocide, educational institutions across the country saw teachers and pupils persecuting and killing other teachers and fellow students. Often, schools functioned as slaughterhouses where hundreds and even thousands of villagers from the surrounding areas were gathered to be massacred. Eventually, in schools, the violence took a great toll. Infrastructures were severely damaged or completely destroyed, and most teachers were either killed during the genocide or jailed for having allegedly participated in the lunacy. Also, a large number of children were deeply traumatised as a result of having directly witnessed the horrific violence and having profoundly felt its pervasive consequences.

Education in the aftermath of the genocide

As the war and the genocide came to an end in July 1994, the new transitional government, which was installed following the military victory of the RPF, showed its commitment to reforming an education system that was deemed to have contributed to making the genocide possible. At the

dawn of the new era, education was soon assigned a key role in the service of a state policy of »national unity and reconciliation«. Although critics have raised questions as to the extent of the government's success in this regard, one cannot ignore the laudable efforts to break with the violent past. The government has worked to address a longstanding legacy of inequality and division in the education sector through policies designed to promote greater transparency and accountability, to outlaw ethnic identification and discrimination, and to widen access to a merit-based education. It has also taken steps to transform schools into peace-building tools through a revised curriculum that stresses positive values, including peace, national unity, good citizenship and democracy.

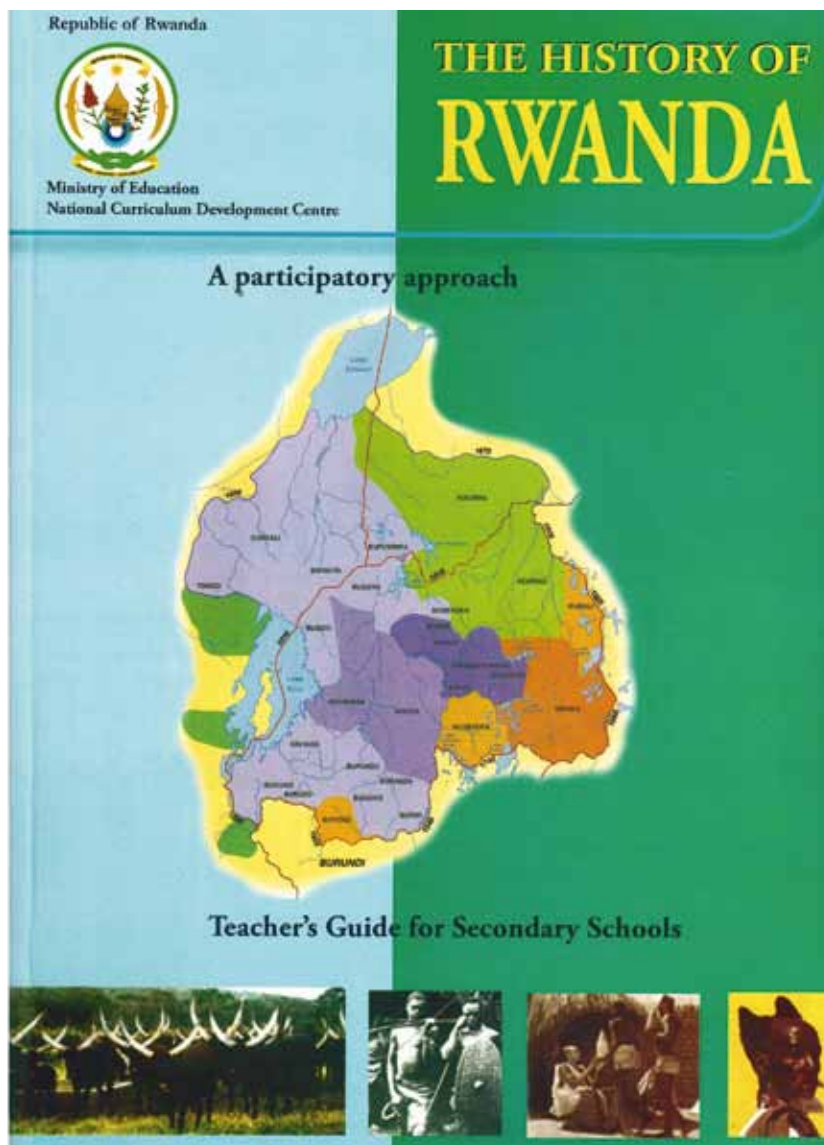
In the context of curriculum change, teaching national history has been a particularly challenging and contested issue in post-genocide Rwanda. As early as 1995, the old curriculum and textbooks were banned for presenting a distorted and antagonistic image of Rwandan history and society. Although the first revised syllabi were issued in the second half of the 1990s, a virtual moratorium was apparently maintained by many teachers, who, provided merely with simple lists of topics and lacking adequate references, had been hesitant to address the country's highly sensitive and controversial history in the classroom. As a result, the new generation was left for a long time without any guidance to help make sense of the past. After more than a dec-

ade of uncertainty about what to teach and how, clear directives have recently come from the state on how to broach the subject. Following the publication of new, detailed curricula in 2008 and 2010, the first officially approved didactic materials since the end of the genocide were issued. In particular, in 2010, the Ministry of Education provided teachers with the much-awaited guide *The History of Rwanda. A Participatory Approach*, a document that clearly outlines what schools are expected to tell children about the nation's past. The new material appears to greatly distance itself from the old rhetoric and to embrace the current government's storyline. This narrative claims to replace a false »ethnicist« history with a »truthful« and »unifying« account of the nation – an account that emphasises national unity while denying the existence of ethnic differences in Rwandan society. In particular, the new history course appears designed to provide historical justification for a government policy that has outlawed »Hutu« and »Tutsi« labels. In stark contrast to pre-genocide history teachings, today's narrative promotes an idealisation and celebration of Rwanda's ancient past as a golden age of harmony and solidarity. The primary responsibility in dividing the nation and in engendering conflict is nowadays mainly laid upon the colonisers while the country's post-colonial regimes are accused of having perpetuated and exacerbated externally-imposed divisions. The »new history« further seeks to legitimise the RPF's invasion as a »Liberation War«

that ousted a dictatorial and murderous regime, and that halted the »Tutsi genocide«. In an effort to consolidate the legitimacy of the new government, the narrative also amply praises its achievements in rebuilding the nation.

While many have welcomed the government's attempts to propagate a narrative of unity and reconciliation among Rwandans as a strat-

egy to overcome divisions, several critics have denounced the historical bias of teachings which seem to be primarily intended to keep the current elites in power. The fiercest criticism has targeted this narrative's simplistic and one-sided representation of the war and genocide, and, more specifically, its silence with regard to the crimes reportedly perpetrated by



RPF soldiers against Hutu civilians. Concerned observers have stressed that open and sincere discussions of the country's history have regrettably been hampered by strict controls over which narratives are allowed to circulate in the public domain. In particular, they have deplored the government's use of legal constraints which have essentially worked to criminalise any deviation from the official discourse on history and identity. There are fears that this largely distorted absolutist history which is taught in and out of school in Rwanda today could eventually counteract rather than advance genuine reconciliation.

Conclusion

In the past, the education sector in Rwanda has been implicated in societal conflict and violence. Its reconstruction and reform presented an opportunity to favour national reconciliation and democratisation processes in a deeply divided and traumatised society. Whilst several positive steps have been taken to transform formal education from a conflict-ridden and violent system to a peace-building tool, there still appears to be considerable room for improvement. In particular, the promotion of a reformed history course which is based on a democratic and participatory approach and on a critical exploration of multiple perspectives should be a priority. As Rwandan society is closing a dark chapter in its history, an honest reflection on the past by the new generation is key to attaining the goal of »never again«.

Der Charme binationaler Lehrerhandreichungen – Ansprechpartner GEI

Robert Maier

Der Anspruch, nationale Sichtweisen zu überwinden, ist in der historisch-politischen Bildung aktueller denn je. Insbesondere bei europäischen Nachbarländern wächst das Bedürfnis, parallel zur schwindenden Bedeutung der Staatsgrenzen auch eine Öffnung der ehemals hermetisch geschlossenen und oft gegeneinander gerichteten nationalen Geschichtsnarrative herbeizuführen. Der Grad der angestrebten Öffnung ist dabei unterschiedlich: Manchmal steht nur der Wunsch im Vordergrund, mit der jeweils eigenen Geschichte im anderen Land besser wahrgenommen zu werden, ein andermal wird eine Vertiefung des Verständnisses füreinander durch eine vergleichende Betrachtungen angestrebt; schließlich gibt es auch Versuche, die Geschichte in synthetisierender Form gemeinsam zu schreiben.

Bei der Umsetzung dieser Ambitionen erfreut sich die binationale Lehrerhandreichung einer zunehmenden Beliebtheit. Diese besitzt den Charme, aus einem Dialog zweier Wissenschaftsgemeinschaften hervorgegangen zu sein, sie setzt die Hürde der pädagogisch-didaktischen Ausarbeitung nicht so hoch wie ein Schulbuch und kann sehr frei und flexibel auf gewünschte Themen hin ausgerichtet werden. Als weitgehend unreglementiertes Format kann eine Handreichung mit relativ geringem

Aufwand realisiert werden. Die Implementierung ist in der Regel in beiden Ländern wenn nicht geregelt, so zumindest gewährleistet. Eine Lehrerhandreichung ist außerdem leicht durch elektronische Komponenten im Internet erweiterbar. Nicht zuletzt lassen sich aufgrund des meist innovativen Charakters und des völkerverbindenden Motivs mit überdurchschnittlicher Erfolgsaussicht staatliche Förderungen, Stiftungsunterstützungen oder EU-Gelder einwerben.

Das GEI ist aufgrund seiner binationalen Schulbuchgespräche mit den Möglichkeiten und Problemen binationaler Geschichtsdialoge seit Jahrzehnten vertraut. Die daraus entstandenen Schulbuchempfehlungen können als Vorläufer von binationalen Lehrerhandreichungen angesehen werden. Mit den »Deutsch-Französischen Materialien für den Geschichts- und Geographieunterricht« (Deufamat) und der deutsch-polnischen Lehrerhandreichung hat es – beginnend in den 1990er Jahren – ein entsprechendes Medienangebot eröffnet. Aus diesem Grunde ist das GEI ein stark nachgefragter Ansprechpartner bei Projekten, die auf die Erstellung solcher Unterrichtshilfen abzielen. Gefragt ist das GEI von der Evaluation, über die pädagogisch-didaktische Beratung bis hin zur fachwissenschaftlichen Mitwirkung.

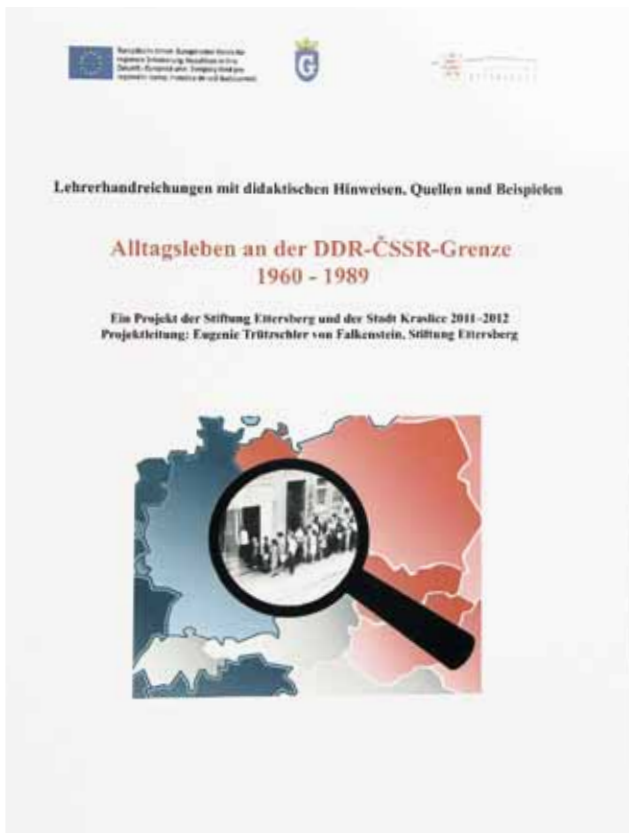
Aktuell ist das Institut durch Autorentschaft und didaktische Beratung beteiligt an dem deutsch-russischen Geschichtsbuch *Russland – Deutschland. Stationen gemeinsamer Geschichte*,

das als Lehrerhandreichung von der Gemeinsamen Kommission für die Erforschung der jüngeren Geschichte der deutsch-russischen Beziehungen herausgegeben wird. Dabei handelt es sich um ein dreibändiges Werk, das die Beziehungsgeschichte der beiden Länder im achtzehnten, neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert anhand einer Reihe von gemeinsamen »Erinnerungsorten« erschließt. Jeder Band ist mit einer Einführung versehen, welche die großen Entwicklungslinien nachzeichnet und den Blick für die historischen Zäsuren schärft. Alle Texte werden – soweit Einigung erzielt werden kann – von einem deutsch-russischen Autoren-

gespann erstellt. Die Erinnerungsorte werden durch Beschreibung und Analyse sowie durch Quellenabdruck »begebar« gemacht. Die Arbeiten an Band III zum zwanzigsten Jahrhundert sind bereits abgeschlossen.

Am 9. November dieses Jahres wurde der Öffentlichkeit eine Lehrerhandreichung mit dem Titel *Alltagsleben an der DDR-ČSSR-Grenze. 1960–1989* vorgestellt. Sie entstand als Ergebnis eines Projektes der Stiftung Ettersberg und der Stadt Kraslice. Die Besonderheit dieser Unterrichtshilfe ist es, dass sie z.T. unter Mitarbeit von Schülern entstand, die Interviews mit Zeitzeugen geführt und darüber hinaus Recherchen und

Fragebogenaktionen durchgeführt hatten. Dabei ging es um die Themen Wohnen, Versorgung, Einkaufen, Bekleidung, Reisen und Freizeitgestaltung. Diese widerspruchsvollen Zeugnisse der *oral history* finden sich konfrontiert mit Dokumenten aus Archiven und Quellensammlungen sowie gerahmt von einem geschichtlichen Überblick. Das GEI steuerte zu dieser Handreichung »didaktische Hinweise« bei. Der Band ist eng verknüpft mit der Lehrerhandreichung *Die Grenze zwischen den Bruderstaaten. DDR und Tschechoslowakei 1955 bis 1990 im gesamteuropäischen Kontext*, die im letzten Jahr erschien. Auch an diesem Band war das GEI wissen-



schaftlich beratend und didaktisch kommentierend beteiligt. Von beiden Handreichungen gibt es selbstredend identische deutsche und tschechische Fassungen, die auch elektronisch auf dem Thüringer Schulportal (<http://www.schulportal-thueringen.de>) zugänglich sind.

Für das GEI war die Mitarbeit an diesen beiden Lehrerhandreichungen auch deshalb von Interesse, da sich hier die Möglichkeit bot, die bislang stark auf Schulbuchanalyse und theoretische Fragestellungen gerichtete Arbeit der deutsch-tschechischen Schulbuchkommission mit einem praktischen unterrichtsrelevanten Unterfangen zu verbinden. Zudem hat die Schulbuchkommission selbst sich die Erstellung einer Lehrerhandreichung zum Thema Braunkohlenabbau und Urangewinnung beiderseits der Grenze vorgenommen, die im Rahmen der nächsten deutsch-tschechischen Schulbuchkonferenz zum Thema »Industrialisierung und Umweltschutz« entstehen soll.

Diversität als Normalfall

Das Projekt »Zwischentöne«

Götz Nordbruch

Die deutsche Gesellschaft hat sich verändert – das wird auch auf deutschen Schulhöfen sichtbar. Mittlerweile hat etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. Damit verändern sich auch die Themen und Perspektiven, mit denen sich Jugendliche für den Unterricht interessieren und begeistern lassen. Die Heterogenität des Klassenzimmers eröffnet neue Möglichkeiten, um zu Diskussionen und Reflexionsprozessen über Fragen von Geschichte, Politik und Gesellschaft anzuregen.

Die Vielfalt der Biographien, die in den Klassenzimmern vertreten sind, findet allerdings erst langsam Eingang in die Schulbücher. Noch immer kommen Themen, die mit der Einwanderungsgeschichte verbunden sind, in vielen Schulbüchern nur am Rande vor. So beschränkt sich die Geschichte der Arbeitsmigration oft auf kurze Kapitel, in denen vor allem die wirtschaftlichen Dimensionen dieser Einwanderung beleuchtet werden. Als Kulturschaffende, Wissenschaftler oder politisch Engagierte, die unsere Gesellschaft seit Jahren aktiv mitgestalten, kommen Einwanderer fast nicht vor. Das gilt umso mehr für Muslime, die jenseits aller öffentlichen Kontroversen einen Platz in der Gesellschaft gefunden haben. Zwar bemühen sich die Schulbuchverlage, diese Realität aufzugreifen, doch viele Schulbücher be-

schränken sich weiterhin auf beiläufige Informationen über den Islam. Oftmals geht es dabei allein um religiöse Texte und Praktiken (z.B. das Leben Mohammeds, die »fünf Säulen des Islam«) und um mittelalterliche Episoden aus der europäisch-islamischen Geschichte wie die Kreuzzüge. Muslimischer Alltag als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit – in Medien, Kultur, Politik und Jugendkultur – wird nur in Einzelfällen zum Gegenstand des Unterrichts.

Das Projekt »Zwischentöne« macht diese Vielfalt der Gesellschaft sichtbar und zeigt Möglichkeiten auf, wie sich die neuen gesellschaftlichen Realitäten für Diskussionen über Fragen von Identität, Gemeinschaft und gesellschaftlichen Zusammenhalt nutzbar machen lassen. Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet die Aufnahme dieser Fragen und Themenstellungen in den Unterricht zusätzlichen Arbeitsaufwand – und eventuell auch eine Auseinandersetzung mit eigenen Meinungen/Vorurteilen und Wahrnehmungen. Umso wichtiger ist es, die Selbstverständlichkeit dieser Themen herauszustellen. Kurz gesagt: Es geht darum, einen Beitrag zu leisten, um Diversität und Pluralismus als gesellschaftliche Normalität im Schulalltag zu etablieren.

Dabei ist es nicht notwendig, das Rad neu zu erfinden. In den bildungswissenschaftlichen Debatten wird schon lange darauf hingewiesen, dass kulturelle und religiöse Diversität nicht nur als Herausforderung und Quelle von Konflikten, son-

dern gerade auch als Ressource für Unterricht und Jugendarbeit fungieren kann. Auf der Grundlage dieser Diskussionen entwickelt das Projekt »Zwischentöne« Unterrichtseinheiten, die ab Januar 2013 auf einer Online-Plattform veröffentlicht werden. Der Schwerpunkt liegt auf den Fächern Politik, Geschichte und Ethik/Religion, die sich in besonderer Weise eignen, um Themen wie »Migration« und »Muslime in Deutschland« in den Unterricht einzubinden.

Ziele des Projekts bestehen in der Etablierung von Pluralismus und Diversität als gesellschaftlicher Normalität, der Sensibilisierung für Multiperspektivität und der Förderung des Bewusstseins von historischen und sozialen Verflechtungen, der Schaffung von Verständnis für die Realität des Islam und der Muslime als Teil Deutschlands und Europas und der Schulung von Medienkompetenz.

Die Unterrichtsmodule betonen die Normalität von Pluralismus und Diversität gesellschaftlicher Lebenswelten in der Einwanderungsgesellschaft. So lassen sich am Beispiel von Einwanderungsbiographien unterschiedliche Selbstverständnisse als »Deuschtürke«, »Muslim«, »Deutscher«, »Ausländer«, »Duisburger«, »Weltbürger« etc. herausarbeiten. Die Interessen und Orientierungen, wie sie von Personen wie dem Fußballer Mesut Özil, dem Regisseur Fatih Akin oder der Sprecherin des Bundespräsidenten, Ferdos Forudastan, gelebt werden, erlauben eine Begegnung mit unterschiedlichen Lebenswelten in Deutschland. Der Hinweis,

dass auch Wirtschaftsminister und FDP-Vorsitzender Philipp Rösler einen Migrationshintergrund hat, ohne dass dies in der öffentlichen Debatte eine Rolle spielt, eröffnet hier weitere Perspektiven auf die öffentliche Wahrnehmung von Differenz und Vielfalt. Für deutsche und nicht-deutsche Schülerinnen und Schüler bietet die Auseinandersetzung mit entsprechenden Biographien einen Anlass, um eigene Wahrnehmungen zu hinterfragen.

Die Sensibilisierung für die Heterogenität von historischen und politisch-kulturellen Erzählungen ist ein weiteres Ziel der Unterrichtsmaterialien. So werden geschichtliche Ereignisse, die in den Lehrplänen verankert sind, multiperspektivisch beleuchtet. Hier bietet sich neben der Geschichte der Arbeitsmigration nach Europa auch die Thematisierung von historischen Schlüsseljahren an, die sich aus globaler Perspektive betrachten lassen (z.B. das Jahr 1923 mit der Krise der Weimarer Republik und der Gründung der Türkei, die Anschläge vom 11. September 2001 und ihre Auswirkungen). So werden auch neuere geschichtswissenschaftliche Diskussionen über die Periodisierung von Geschichte und transnationale Verflechtungen aufgegriffen.

Die Materialien und Fortbildungen werfen darüber hinaus Schlaglichter auf wichtige Aspekte islamischer Gesellschaften und Geschichte, die in Schulbüchern und Lehrplänen vielfach zu kurz kommen. Sie bieten Informationen, die verallgemeinern-

den und unhistorischen Annahmen über *den* Islam und *die* Muslime entgegenwirken. In diesem Zusammenhang sind Unterrichtseinheiten zur Geschichte muslimischer Persönlichkeiten und Gemeinschaften in Europa geplant, die die frühe und kontinuierliche Bedeutung des Islam als gesellschaftlichem Faktor in Europa beleuchten (z.B. Moschee-Bauten in Paris und Berlin in den 1920er Jahren; Kolonialsoldaten; muslimische Kriegsgefangene). Das Projekt greift zudem aktuelle Diskussionen aus den Islamwissenschaften und den *post-colonial/cultural studies* auf, in denen die historische Kontingenz von Religion und Kultur am Beispiel des Islam und muslimischer Gesellschaften herausgestellt wird. Damit verbinden sich Fragen wie: Was ist Islam? Wer sind Muslime? Gibt es muslimische Kulturen? Hier wird auch nach Parallelen und Unterschieden zu anderen Religionen und ethnischen Gruppen gefragt. Die historisch bedingten Erfahrungen von Muslimen in Deutschland und in anderen Regionen der Welt dienen als Ausgangspunkt für eine allgemeine Diskussion von Fragen nach religiösen, kulturellen und ethnischen Identitäten.

Schließlich ermutigt das Projekt auch zur kritischen Auseinandersetzung mit Medien und Quellentexten. So lassen sich Mediendiskurse über den Islam oder den Nahen Osten aufgreifen, um eurozentrische Argumentationen und Bilder zu hinterfragen. Gleichzeitig regt es dazu an, sich durch die aktive Nutzung von Multimedia-Angeboten in öffentli-

che Diskussionen einzubringen. Vor dem Hintergrund einer weitverbreiteten Skepsis unter Jugendlichen gegenüber »den Medien« erhalten Schülerinnen und Schüler Einblicke in die Funktionsweisen von Medien – und lernen Kriterien kennen, nach denen sich die Zuverlässigkeit von Nachrichten und Meinungen beurteilen lässt.

Die Unterrichtseinheiten: zwei Beispiele

Der Ansatz des Projektes lässt sich an zwei Unterrichtseinheiten verdeutlichen. So setzt sich ein Unterrichtsmodul für den Geschichtsunterricht mit dem Willy Brandt zugeschriebenen Ausspruch zur Deutschen Einheit auseinander: »Jetzt wächst zusammen, was zusammengehört.« In den Schulbüchern ist die Geschichte der Deutschen Einheit und der Wendejahre vor allem eine Geschichte von Ost und West. Die Wiedervereinigung erscheint hier als Herausforderung, die gesellschaftlichen Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland zu überwinden und die innere Einheit zu vollenden. Das Unterrichtsmodul greift diese Lesart auf, öffnet den Blick aber für andere Wahrnehmungen und Erfahrungen, die sich für Menschen in Deutschland mit der Deutschen Einheit verbinden. Denn auch für viele junge Migranten markierte die Deutsche Einheit einen Einschnitt – verbunden mit ganz besonderen Herausforderungen, die in der ost-westdeutschen Erzählung nicht vorkommen. Studien über die Geschichtsbilder

von Deutschtürken verweisen auf die Erfahrungen von Ausgrenzungen und Gewalt, die viele von ihnen mit der Wendezeit verbinden. Die deutsch-deutsche Euphorie der 90er Jahre ging für sie einher mit dem Gefühl, plötzlich nicht mehr dazuzugehören, und nicht selten auch mit einer wachsenden Sorge vor rechtsextremem Gewalt. Diese Sorge teilten sie mit vielen deutschen Juden. Am Beispiel verschiedener deutschjüdischer Stimmen, die anlässlich des zwanzigsten Jahrestages der Deutschen Einheit ihre damaligen Erlebnisse und Wahrnehmungen schildern, lassen sich weitere Perspektiven ergänzen. Deutlich wird hier: Die Wiedervereinigung stellte nicht nur die Beziehungen zwischen West- und Ostdeutschen auf den Kopf, sondern

hatte auch innerhalb der beiden deutschen Gesellschaften tiefgreifende Auswirkungen – wobei es natürlich auch hier verkürzt wäre, zu verallgemeinern: So wenig es *die* westdeutsche Perspektive auf die Deutsche Einheit gibt, so wenig gibt es *die* deutschtürkische. Geschichte, dies wird in der Unterrichtseinheit vermittelt, lässt sich aus verschiedenen Blickwinkeln erzählen, die wiederum von ganz unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden.

Auch das zweite Beispiel einer Unterrichtseinheit greift Erfahrungen von Menschen mit Migrationshintergrund auf: Hier geht es um Jugendkulturen von Muslimen. Die Thematisierung von Jugendkulturen ist in verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen Teil der Lehrpläne,



**Die Deutsche Einheit war auch für deutsche Muslime ein einschneidendes Ereignis – in der Öffentlichkeit kommen muslimische Perspektiven allerdings nur selten vor.
Zeichnung: Jakob Franzen (GEI)**

wird aber in der Regel nur an Beispielen aufgegriffen, die sich an den Lebenswelten von herkunftsdeutschen Jugendlichen orientieren. In dieser Unterrichtseinheit dienen Musik, Webseiten, Lebensstile und Ausdrucksformen von jungen Muslimen als Beispiel, um die Themen Identität, Gemeinschaft und Sinnsuche im Jugendalter zu diskutieren. Muslimische Jugendkulturen erscheinen dabei nicht als Ausnahmefall, sondern als Illustration für Themen und Fragestellungen, die für Jugendliche unabhängig von Herkunft und Religionszugehörigkeit relevant sind.

Denn das ist die zentrale Botschaft des Projekts: Bei allen Unterschieden und Konflikten, die im Alltag sichtbar werden, bietet die Schule einen idealen Rahmen, um diese Unterschiede zu verhandeln.

BERICHTE

Erfolgreicher Ausklang im Auswärtigen Amt:

Verbundprojekt »Lost in Translation«

Daniel Stange

Mit einer großen Tagung und prominenten Gästen wie Gesine Schwan und Jutta Limbach hat das Verbundprojekt »Lost in Translation? Europa-bilder und ihre Übersetzungen« der Öffentlichkeit im Juli dieses Jahres seine Forschungserträge vorgestellt.

Der Europa-Saal im Auswärtigen Amt bildete nach dreijähriger Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Gesamtvolumen 1,18 Millionen Euro) einen hervorragenden Rahmen für die Präsentation der Projektergebnisse vor rund 100 Gästen. Durchgeführt wurde die Konferenz vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, das die Koordination und Sprecherfunktion des Forschungsverbundes inne hatte, in Zusammenarbeit mit den Verbundpartnern am Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam (Prof. Dr. Martin Sabrow, Prof. Dr. Frank Bösch) und an der Universität Kassel (Prof. Dr. Winfried Speitkamp).

Gesine Schwan eröffnete mit einem Impulsreferat zu »Europa in der Übersetzung: Transnationale Öffentlichkeit(en)« die Tagung und betonte, dass gerade angesichts der Krise die Verständigung über Eines und Teilendes über nationale Grenzen hinweg notwendiger sei denn je. Mit Nachdruck warnte die Mitbegründerin der Berliner Hum-

boldt-Viadrina-School of Governance vor der vermeintlich erforderlichen Simplifizierung der komplexen Hintergründe gegenwärtiger Probleme, da dies lediglich überkommene nationale Stereotype wiederaufleben lasse: »Jeder Singular enthält ein teuflisches Vorurteil!«

In einer lebhaften, von Andreas Kilb (Frankfurter Allgemeine Zeitung) moderierten Podiumsdiskussion debattierte Gesine Schwan mit Étienne Francois (Frankreich-Zentrum der Freien Universität Berlin) und Dan Diner (Simon-Dubnow-Institut für jüdische Geschichte) über Aufkommen und Ausrichtung von Europabildern und -vorstellungen und lieferten den anderen Vortragenden zahlreiche Anknüpfungspunkte.

So dekonstruierte etwa der Wirtschaftshistoriker Albrecht Ritschl

(London School of Economics) sehr eingänglich die Nationalcharaktere etwa des »faulen Griechen« und des »fleißigen Deutschen«, zu deren Überwindung Gesine Schwan so eindringlich aufgerufen hatte. Und die Forderung von Étienne Francois, Fremd- und Selbstsichten Europas gleichermaßen zu betrachten, um die Konstruktion von Europabildern besser zu verstehen, griff Susanne Grindel mit ihren Thesen zur Darstellung des europäischen Kolonialismus im Schulbuch auf – zwar werde dieser jeweils unter nationalen Gesichtspunkten behandelt, dabei würden aber parallel Selbst- und Fremdbilder Europas aufgebaut, die selbst in dezidiert postkolonialen Schulbüchern nur sehr begrenzt überwunden würden. Dass die Kartographie dabei einen zentralen Aspekt dar-

stelle, darüber stimmte Grindel mit Hans-Dietrich Schultz (Humboldt-Universität Berlin) überein, der aus geographischer Perspektive sehr anschaulich und pointiert die »Grenzen« Europas und ihre Konstruktion diskutierte.

Im Sinne Gesine Schwans, die aufgerufen hatte, Europa jenseits des Staatlichen im Lokalen, Grenzüberschreitenden zu suchen, zeigten Frauke Michler, Florian Greßhake und Winfried Speitkamp, wie sich national geprägte Denkmal- und Erbediskurse in Vorstellungen eines europäischen Kulturerbes übersetzen. Étienne Francois hatte zuvor am Beispiel der europäischen Aufklärung die Zirkulation und Übersetzung von Texten beschrieben und gefolgert: »Diese Vermischung, ja Verschränkung, von Artikulationsformen, scheint mir typisch europäisch zu sein«. In den größeren Kontext der kulturgeschichtlichen Konstruktion Europas, wie sie Günther Lottes (Universität Potsdam) in seinem Beitrag durch die frühe Neuzeit nachzeichnete, fügt sich diese Feststellung nahtlos ein. Welch große Herausforderung es ist, den nationalen Referenzrahmen bei der Betrachtung der europäischen Geschichte – insbesondere im Rahmen des schulischen Unterrichts – zu verlassen, zeigte Attila Pók (Ungarische Akademie der Wissenschaften).

Dan Diners Aufruf, Europa historisch auch jenseits eines teleologischen Vereinigungs-Narrativs zu lesen, zog sich als ein weiterer roter Faden durch die Konferenz. »Die



Von links: Gesine Schwan, Andreas Kilb, Dan Diner.

Geschichte wird gerne auf die politische Union ausgerichtet erzählt«, formulierte der Direktor des Simon-Dubnow-Instituts, »aber ohne den Rahmen des Kalten Krieges hätten wir diese europäische Einigung so nicht erlebt. Sie beginnt daher auch nicht erst mit der Montanunion, sondern bereits mit dem Marshall-Plan.« Auch Florian Greiner und Ariane Brill (Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam) zeigten den größeren Kontext von »Europa«, dem sie durch eine quantitative Analyse der journalistischen Europa-Diskurse in Printmedien zwischen 1918 und 1985 nachgespürt hatten. Ihr Befund: »Europa« entstehe medial weniger in der politischen und wirtschaftlichen Einigung, sondern in Krisen und Kriegen, in Sport und Reisen. Und Hans-Ulrich Thamer, der in seinem Vortrag die europäische Dimension des Faschismus beleuchtete, ergänzte diese Sicht um einen Entwurf der »Geschichte Europas als autoritäres Projekt«.

Simone Lässig (Georg-Eckert-Institut) diskutierte in ihrem Beitrag zur Übersetzung als kulturwissenschaftlichem Forschungsparadigma die Potenziale und Grenzen des Konzepts für die Geschichtswissenschaften. Paulina Gulinska-Jurgiel (Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam) exemplifizierte dies anhand der Übersetzung von Europavorstellungen in parlamentarische Diskurse. Sie hatte mit Spanien und Polen zwei Fälle von Systemwechseln untersucht, bei denen der Bruch mit einer diktatorischen Vergangenheit

unter dezidiert europäischen Vorzeichen geschah und »das Europäische« in nationale Politik übersetzt wurde.

Die Grenzen der Übersetzbarkeit bilden schließlich den für die Forschung besonders interessanten Mehrwert: Bei allen Übersetzungsprozessen – im engeren wie weiteren Sinne – verbleiben nicht übersetzbare Anteile. Manches ist gar – wie Jutta Limbach am Beispiel von Rechtsnormen zeigte – zumindest dem Sinn nach »unübersetzbar«. Und besonders bei Übersetzungen »ohne Original«, wie sie die Kultur- und besonders die Literaturwissenschaft kennt, eröffnen sich spannende Perspektiven für die historische Europafor-schung, deren Gegenstand in vielfältiger Form konstruktiv ist.

Kooperation mit der Academia Baltica: Reisen mit Übergepäck

Robert Maier

Ausgehend von der binationalen Schulbuchrevision hat das Georg-Eckert-Institut schon vor langer Zeit den Schritt von der kritischen Analyse nationaler Narrative zur konstruktiven Erarbeitung alternativer Darstellungsformen unternommen. Die deutsch-polnische Schulbuchkommission leistete Pionierarbeit bezüglich des Versuchs, Geschichtssynthesen dialogisch zu erarbeiten. Am GEI entstanden binationale Schulbuchempfehlungen, Lehrerhandreichungen und Unterrichtsmaterialien bis hin zum binationalen Schulbuch. Die dabei ausgebildete Expertise führte dazu, dass das GEI bei den meisten großen und innovativen Projekten zur Erstellung transnationaler Geschichtslernmedien als *spiritus rector*, als beratende Instanz, als Kooperationspartner oder als Evaluator beteiligt ist. Im Arbeitsbereich »Das Europäische (Schul)Haus« konzentrieren sich diese Aktivitäten.

Schon lange war es ein Desiderat, die so entstandenen Produkte auch einmal vergleichend vonseiten geeigneter Rezipienten beurteilen zu lassen. Der Arbeitsbereich fand ein entsprechendes Forum auf der Sommerschule der Academia Baltica, zu der sich jährlich rund 40 Studierende aus osteuropäischen Ländern unter dem programmatischen Titel »Region – Nation – Europa« in Malente und neuerdings in der Sandelmark zusam-

menfinden. Auf diesen Veranstaltungen war es traditionell ein wichtiger Programmbestandteil, Geschichtsschulbücher aus den Heimatländern der Teilnehmer zu analysieren und zu vergleichen. Im Jahre 2006 aber wandte sich der Leiter der Akademie mit folgender Idee und Einladung an das GEI: »In diesem Jahr würden wir gerne einen Schritt weitergehen und eine Arbeitseinheit zum Thema »Von der Schulbuchkritik zur Erarbeitung transnationaler Unterrichtsmaterialien« anschließen.«

Dies war der Startpunkt einer nun bereits siebenjährigen Kooperation, die sich am 30. Juni dieses Jahres fortsetzte. Etwa jeweils ein Tag steht dem GEI-Dozenten aus dem Arbeitsbereich »Europa« zur Verfügung, um die Teilnehmer – meist jun-

ge Historiker, Germanisten, oftmals Lehramtskandidaten – durch einen Vortrag mit der Problematik bekannt zu machen und die Arbeitsgruppen, Ergebnispräsentationen und Plenumsdiskussion in Abstimmung mit dem Leitungsteam der Akademie zu moderieren und zu organisieren. Man reist in der Regel mit kaum weniger als dreißig Kilogramm Gepäck an, da jeweils vier bis fünf Exemplare von etwa einem Dutzend verschiedener Bücher und Hefte für die Arbeitsgruppen vorhanden sein sollten. Die Bestände des GEI ermöglichen dieses Angebot, mehr noch: Der Korpus wird jedes Jahr durch Aufnahme der neuesten Produkte aktualisiert. Die Vielzahl der Sprachen, in denen diese (häufig bilingualen) Materialien verfasst sind – in anderen Kontexten

ein Problem – wird hier zum Vorteil. Nicht nur, weil die verschiedenen Sprachen das Interesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer steigern, teils erleichtert ihnen die Mehrsprachigkeit auch die Rezeption. Vor allem aber ist es für die Teilnehmer spannend, irritierend und erhellend zu sehen, wie anders ihnen ihre nationale Geschichte in diesen Formaten entgegentritt. Rege Diskussionen ergeben sich wie von selbst, Horizonte weiten sich und manchmal wird sogar ein Samenkorn für »Höheres« gelegt: Im April dieses Jahres teilte uns eine slowakische Teilnehmerin der Sommerschule 2008 mit, dass sie ihre Dissertation abgeschlossen habe. Das Thema: ein Vergleich ungarischer, slowakischer und tschechischer Schulbücher.



Sommerschule der Academia Baltica in Bad Malente

Im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik: Tagung »100 Jahre Georg Eckert«

Steffen Sammler

Der 100. Geburtstag Georg Eckerts war der willkommene Anlass für eine Konferenz am 19. und 20. Oktober 2012, die sich mit der Persönlichkeit und dem Wirken des Bildungsreformers, Wissenschaftlers, Kulturpolitikers und Bürgers der Stadt Braunschweig aus einer gleichermaßen interdisziplinären wie generationenübergreifenden Perspektive befasste. Eingeladen hatten als Veranstalter das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, die Friedrich-Ebert-Stiftung, das Historische Seminar der TU Braunschweig, die Stadt Braunschweig, das Niedersächsische Landesarchiv Wolfenbüttel und die Deutsche UNESCO-Kommission. Die Stadt

und die Bürgerstiftung Braunschweig ehrten Georg Eckert mit einer Persönlichkeitstafel, die sein Engagement für den Abbau von Feindbildern in Schulbüchern und Curricula und den Aufbau eines demokratischen Bildungswesens im Geiste von Frieden und Völkerverständigung würdigt.

Die Tatsache, dass mehr als 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Bildung, Wissenschaft, Medien und öffentlichem Leben den Weg in das Braunschweiger Haus der Wissenschaft fanden, sprach für die anhaltende Faszination, die von der Persönlichkeit Georg Eckerts bis heute ausgeht.

In ihrem einführenden Vortrag gab Heike Christina Mätzing (Braunschweig) einen Einblick in die persönliche und politische Entwicklung Georg Eckerts und vor allem die prägenden ersten Lebensjahrzehnte. Danach diskutierten die Referentinnen

und Referenten in vier von Eckhardt Fuchs (Braunschweig), Rainer Riemenschneider (Montpellier), Brage Bei der Wieden (Wolfenbüttel) und Henning Steinführer (Braunschweig) geleiteten Sektionen Eckerts Rolle als Akteur des demokratischen Umgestaltungsprozesses nach 1945, als Bildungsreformer und Gestalter der internationalen Kulturpolitik.

Zwei von Matthias Steinbach und Claudia Gorille (beide Braunschweig) moderierte Diskussionsrunden beleuchteten Eckerts Rolle als Wissenschaftler und rückten mit »Eckert erinnern« noch einmal den Menschen Georg Eckert in den Mittelpunkt. Jürgen Kocka (Berlin) würdigte in seinem öffentlichen Abendvortrag im Festsaal des Braunschweiger Altsadtrathauses den Beitrag Eckerts für die Konstituierung des Forschungs- und Lehrfaches Sozialgeschichte in Deutschland in einer vergleichenden Perspektive.

Klaus Erich Pollmann (Magdeburg) skizzierte die Situation der deutschen und niedersächsischen Sozialdemokratie in den ersten Jahren nach 1945 und Dieter Dowe (Bonn) beschäftigte sich am Beispiel der Friedrich-Ebert-Stiftung mit einer jener Institutionen, die für die Herausbildung eines demokratischen Selbstverständnisses von entscheidender Bedeutung waren und in dieser Tradition gerade auch der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet der Geschichte entscheidende Impulse verliehen haben. Wolfgang Kopitzsch (Hamburg) erweiterte diese Perspektive in seinem Beitrag zur Konstituierung



Bürgermeisterin Cornelia Rohse-Paul, Simone Lässig und Karin Heidemann-Thien von der Bürgerstiftung Braunschweig (von links) enthüllen die Eckert-Gedenktafel

rung und Entwicklung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Frauke Scholz (Göttingen) und Horst-Rüdiger Jarck (Braunschweig) vermittelten in ihre Beiträgen zu Georg Eckert und den sozialdemokratischen Politikern Alfred Kubel und Otto Bennemann einen Einblick in die Beziehung Eckerts zu seinen politischen Freunden und langjährigen Förderern seiner Arbeit (über seinen Tod hinaus), wobei gleichzeitig die Bedeutung der Kohäsionskraft eines durch gemeinsame Erfahrungen oder Überzeugungen geprägten Milieus deutlich wurde.

Der von ihnen gewählte Ansatz der Parallelbiographie verlieh auch dem Beitrag von Gerhard Himmelmann (Braunschweig) zu Georg Eckert, Heinrich Rodenstein und den Anfängen der demokratischen Lehrerbildung in Braunschweig nach 1945 und dem Vortrag von Karoline Noack (Bonn) zum Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftsethos des Ethnologen Eckert besondere Überzeugungskraft.

Ulrich Mayer (Kassel) würdigte den innovativen Beitrag des geschichtspädagogischen Forschungskreises um Georg Eckert, der mit Unterstützung britischer *education officers* wie T. J. Leonard in den ersten Nachkriegsjahren innovative Lehrwerke und Curricula für den Geschichtsunterricht entwarf, die erst Jahrzehnte später zum Standard werden sollten.

In der von Matthias Steinbach moderierten Diskussion über Georg Eckert als Wissenschaftler diskutier-

ten Hans-Ulrich Ludewig, Hans-Peter Harstick (Braunschweig) und Karoline Noack die Beiträge Eckerts für die Entwicklung der Fächer Geschichte und Ethnologie und die Internationalisierung der wissenschaftlichen Forschung. Die Befunde fielen je nach Fach und Lebensabschnitt durchaus unterschiedlich aus; Eckerts Stärken sahen die Referenten jedoch übereinstimmend in seiner Fähigkeit, Forschungen zu umstrittenen Themenfeldern wie der Geschichte der Arbeiterbewegung anzuregen und durch die Kooperation mit internationalen Partnern, wie dem Internationalen Institut für Sozialgeschichte in Amsterdam, in der Wissenschaftsgemeinschaft zu etablieren.

Um neue Themen in die internationale Wissenschaftsdiskussion einzubringen und diese in der historisch-politischen Bildung nachhaltig zu verankern, sind Institutionen von entscheidender Bedeutung. Diese Thematik griff Steffen Sammler (Braunschweig) auf, der in seinem Beitrag die institutionellen Voraussetzungen für die von Eckert initiierte internationale Schulbucharbeit diskutierte. Romain Faure (Berlin) verortete Georg Eckert in den internationalen Netzwerken der Schulbuchrevision am Beispiel des Europarates und der UNESCO. Mathias Bode (Dortmund) bot einen interessanten Einblick in den institutionellen und (partei-)politischen Wettbewerb, der den Handlungsrahmen der Deutschen der UNESCO Kommission in der Zeit der Wahl Georg Eckerts zum Präsidenten prägte. Die-

ses Spannungsverhältnis bestimmte auf deutscher Seite auch die Entstehungsphase der deutsch-polnischen Schulbuchgespräche, die von Thomas Strobel (Braunschweig) rekonstruiert wurden. Die Fallstudien zur internationalen Schulbucharbeit mit Frankreich (Corine Defrance und Ulrich Pfeil, Paris) und Asien (Eckhardt Fuchs) ließen die Probleme deutlich werden, mit denen Georg Eckert und seine Mitstreiter bei ihren Versuchen konfrontiert waren, in der Zeit des Kalten Krieges politische und kulturelle Trennlinien zu überwinden. Gleichzeitig gewann man einen Einblick in den Wettbewerb, den sich die beiden deutschen Staaten gerade auf dem Gebiet der Bildung um die Behauptung oder Gewinnung von Einfluss in Europa und den Ländern der »Dritten Welt« lieferten.

Die Bedeutung, die Georg Eckert dem Wettbewerb der politischen Systeme beimaß, spielte auch eine wichtige Rolle in der abschließenden Diskussion, zu der Claudia Gorille die Zeitzeugen Walter Hirche (Hannover), Jiří Kořalka (Prag), Feliks Tych (Warschau) und Rudolf von Thadden (Göttingen) eingeladen hatte. Thadden hob vor allem die Begeisterungs- und Durchsetzungsfähigkeit des Visionärs Georg Eckert in der deutsch-polnischen Zusammenarbeit hervor.

Kořalka und Tych betonten ebenfalls Eckerts Charisma, mit dem es ihm gelang, über ein Netzwerk von persönlichen Beziehungen Brücken in die Tschechoslowakei und nach Polen zu bauen, die die ideologischen

und politischen Grenzen des Kalten Krieges in zunehmendem Maße durchlässiger werden ließen. Der Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission, Walter Hirche, hob seinerseits die außergewöhnliche Begeisterungsfähigkeit und Beharrlichkeit hervor, mit der Eckert Studierende zur eigenständigen wissenschaftlichen Arbeit anzuregen verstand.

Henning Steinführer und der Vorsitzende des Vereins der Freunde und Förderer des Georg-Eckert Instituts Hans-Peter Harstick konnten folgerichtig am Ende der Konferenz eine positive Bilanz ziehen. Die Tatsache, dass sich Vertreterinnen und Vertreter nahezu aller wissenschaftlichen und politischen Institutionen, die in ihrer Arbeit durch Georg Eckert geprägt wurden, zu einer gemeinsamen Konferenz zusammenfanden, schuf die Voraussetzung dafür, dass auf breiter Quellengrundlage ein ebenso facettenreicher wie methodisch-kritischer Blick auf die Persönlichkeit und das Wirken von Georg Eckert geworfen werden konnte. So gewannen die Teilnehmer nicht nur neue Erkenntnisse, sondern erhielten auch vielfältige Anregungen zu weiterführenden Forschungen.

Kommunismus genauso weit weg wie Mittelalter?

Hanna Grzempa

»Für die heutigen Jugendlichen ist Edward Gierek genauso eine historische Gestalt wie Bolesław I. der Tapfere – und die Geschichte der Volksrepublik Polen ist für sie eine historische Epoche ebenso wie das Mittelalter«, erklärte eine polnische Lehrerin, als sie unlängst im Rahmen des am GEI angesiedelten Projektes »Deutungen des Sozialismus zwischen Geschichtspolitik und Eigensinn pädagogischer Akteure« interviewt wurde. Während der Konferenz »Education for Human Rights through the History of the Communist Regimes in Eastern Europe« Ende September 2012 in Bukarest beschrieben rumänische Didaktiker eine ähnliche Geschichtswahrnehmung ihrer Schüler. Die Tragfähigkeit dieser Befunde müsste allerdings noch genauer untersucht werden. Die Bukarester Tagung machte jedenfalls deutlich, dass die Epoche, die erst vor gut 20 Jahren zu Ende ging und sich deshalb noch im lebendigen kommunikativen Gedächtnis der betroffenen Gesellschaften befindet, gravierend mehr Schwierigkeiten im Schulunterricht bereitet als viel weiter zurückliegende Phasen der Geschichte.

Solche Fragen zum Geschichtsbewusstsein, aber auch aktuelle Trends und didaktische Ansätze in der außer- und schulischen Behandlung der sozialistischen Vergangenheit waren Gegenstand der Diskussionen in

der rumänischen Hauptstadt. Organisiert wurde die Veranstaltung vom Respiro – Human Rights Research Centre, dem Institute for the Investigation of Communist Crimes and the Memory of the Romanian Exile und Militia Spirituala, gefördert wurde sie von der Soros Foundation Romania und der Konrad-Adenauer-Stiftung. In sechs Panels befassten sich Teilnehmer mit Curricula, Schulbüchern und Bildungsinitiativen verschiedener Art, die der jungen Generation das Leben vor 1989/1990 in ihrer Heimat näherbringen sollen. Der Erfahrungsaustausch und die Entwicklung neuer Impulse standen dabei im Vordergrund. Da es in den betreffenden Ländern große Unterschiede hinsichtlich der Aufarbeitung der sozialistischen Ära gibt, lässt sich diesbezüglich viel voneinander lernen. Während beispielsweise Ostdeutschland als Musterbeispiel der Auseinandersetzung mit dem sozialistischen Regime gilt, tut sich Bulgarien damit enorm schwer. Da auf der öffentlichen Ebene bisher keine substantielle Aufarbeitung stattfand, blendet auch der Unterricht vieles über die sozialistische Vergangenheit aus, wie schon der Titel der bulgarischen Präsentation »Silence in the Bulgarian Schools about the History of Communism« verdeutlichte. Nur auf vereinzelten Seiten und wenig fundiert befassen sich die bulgarischen Schulbücher mit Fragen ihrer neusten Geschichte – so eine der Thesen des Vortrags.

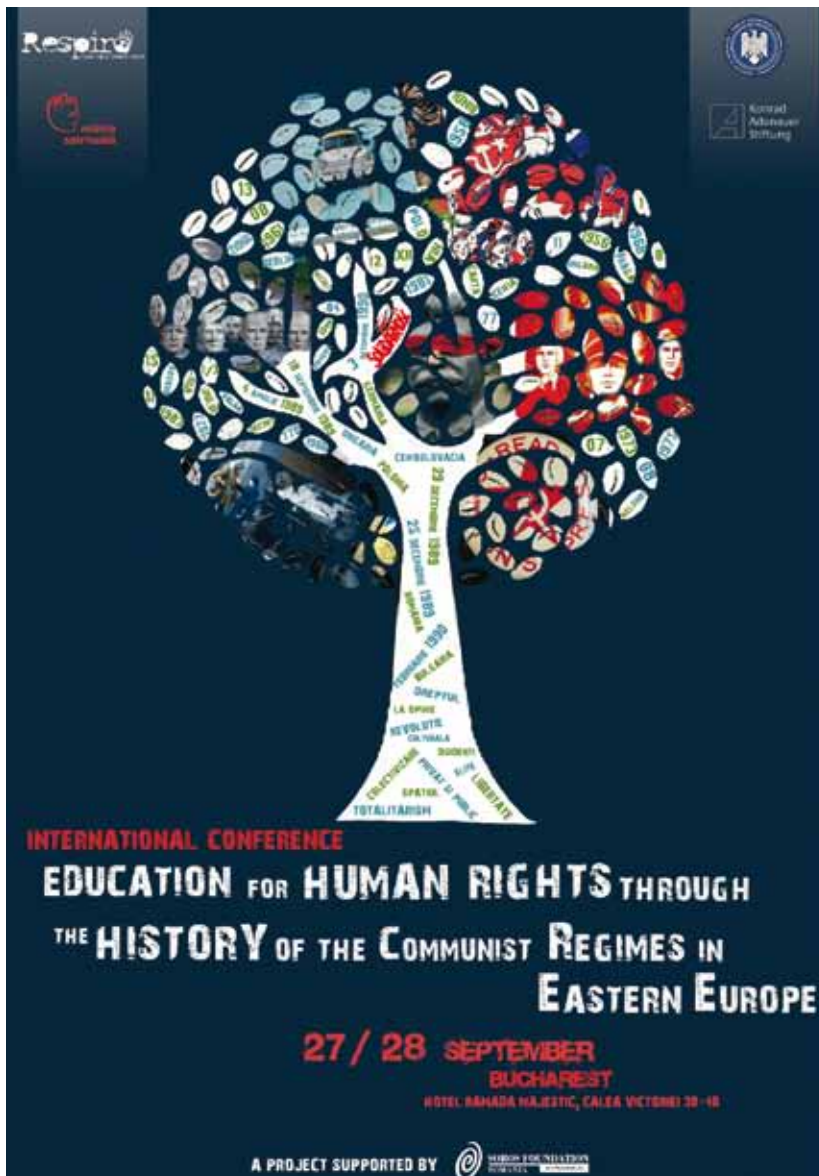
Andere Länder versuchen mit verschiedenen Maßnahmen, solcher Verdrängung entgegenzuwirken. In

rumänischen Schulen wurde beispielsweise die Geschichte des rumänischen Kommunismus als spezielles Wahlfach eingeführt. Das albanische Bildungsministerium startet wiederum Umfragen unter Lehrern und Schülern, deren Ergebnisse die Optimierung der Lehrpläne und Lehrwerke bewirken sollen.

Im Hinblick auf Deutungs- und Bewertungsunterschiede bezüglich der sozialistischen Zeit und die hohe Kontroversität des Themas, haben die Didaktiker zwischen den Anforderungen der Lehrpläne, ihren eigenen Interpretationen und den historischen Wahrnehmungen der Jugendlichen zu manövrieren. Ver-

kompliziert wird dieses Spannungsverhältnis zusätzlich, wenn die Unterschiede in den Interpretationen – wie etwa im Falle Estlands – mit der Zugehörigkeit zu einer Ethnie zusammenfallen. Mit traditionellen Unterrichtsmethoden lässt sich diese komplizierte Gemengelage kaum handhaben. Deshalb stellen Dokumentationszentren, Gedenkstätten und außerschulische Bildungseinrichtungen den Lehrenden verstärkt Materialien zur Verfügung, die auf multiperspektivische Ansätze und häufig auf den Einsatz von *oral history* zurückgreifen.

Das Projekt »Familiäre Erzählung« des slowenischen Study Centre for National Reconciliation etwa bereitet Schüler auf die selbständige Durchführung von Interviews in ihrem familiären Umfeld und auf die anschließende Analyse des erhobenen Materials vor. Dem ungarischen Institut des 20. Jahrhunderts gelang es, etwa 3.000 Interviews mit Menschen aus verschiedenen Regionen, sozialen Schichten und Altersgruppen Ungarns zu erheben, um sie hinterher didaktisch aufzubereiten. Im Rahmen des Projekts »Geschichten der Ungerechtigkeit« der tschechischen Stiftung People in Need entstand u.a. für den schulischen Gebrauch eine Auswahl von Dokumentar- und Spielfilmen. Organisiert werden dort auch Wettbewerbe für Jugendliche, Ausstellungen, Diskussionen mit Filmemachern und Zeitzeugen sowie Seminare für Lehrkräfte. Die Vielzahl der verschiedenen Programme widerlegt die



im Westen Europas weit verbreitete Meinung, wonach es im Bildungsbe- reich der mittel- und osteuropäischen Länder Vorbehalte bzw. Skepsis ge- genüber innovativen didaktischen Methoden gebe. Allerdings bestätig- te sich in dem mehrfach geäußerten Wunsch der Teilnehmer nach Vernet- zung und weiteren Veranstaltungen die ungebrochene Notwendigkeit des Austausches und der Kommunikati- on auf diesem Gebiet. Eine Möglich- keit dazu bildet das 2011 ins Leben gerufene Projekt »Platform of Euro- pean Memory and Conscience«, das Institutionen zusammenbringen soll, die sich um die Aufarbeitung der Ge- schichte totalitärer Regime bemühen.

WGL-PAN: Neue Dimension deutsch-polnischer Wissen- schaftskooperation

Thomas Strobel

Mit einer großen Tagung inmitten der Masuren haben im September 2012 Vertreter geistes- und sozialwis- senschaftlicher Institute der Leibniz- Gemeinschaft (WGL) und der Polni- schen Akademie der Wissenschaften (PAN) der Kooperation zwischen beiden Wissenschaftsverbänden eine neue Dynamik verliehen. Auch das GEI unterstützt diese Bemühun- gen maßgeblich, betreut es doch seit vielen Jahren wichtige Projekte des deutsch-polnischen Wissenschaftsdi- alogs. Die Deutsch-Polnische Schul- buchkommission etwa, deren Ar- beit Simone Lässig im Rahmen der Konferenz vorstellte, gehört zu den Best-Practice-Modellen der Wissen- schaftskooperation zwischen beiden Ländern, bei denen Mitglieder der WGL und der PAN bereits eng ko- operieren.

In beiden Wissenschaftsverbün- den, die in ihren Ländern jeweils ex- ponierte Positionen in der Wissen- schaftslandschaft innehaben, war in den letzten Jahren die Einsicht ge- wachsen, dass die Potentiale ihrer Zusammenarbeit noch lange nicht ausgeschöpft sind. Anknüpfend an den im Juni 2010 zwischen WGL und PAN unterzeichneten Kooperations- vertrag bereiteten Robert Traba, Di- rektor des Zentrums für Historische Forschung Berlin, für die polnische Seite und Peter Haslinger, Direktor des Herder-Instituts für historische Ostmitteleuropaforschung und Spre- cher der Sektion A der Leibniz-Gem- einschaft, für die deutsche Seite diese Initiative vor, in deren Rahmen Strategien entwickelt und konkre- te Maßnahmen angestoßen werden sollten. Auch während der Tagung in Wierzba/Masuren wurde deut- lich, dass es trotz einer Vielzahl an Einzelkooperationen häufig noch an Wissen über die Strukturen und For- schungsprofile der Partnerorganisati-



on fehlt und dass sich die polnische Seite eine Stärkung und Aufwertung ihrer Position in bilateral und europäisch angelegten Forschungsprojekten wünscht.

Vor diesem Hintergrund arbeiteten die rund 60 an der Konferenz teilnehmenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Polen und Deutschland an Konzepten für die Optimierung der bestehenden Kooperationsformen. Angesetzt werden soll dabei in erster Linie bei der besseren Vernetzung des Nachwuchses und von Expertenkreisen beider Länder, bei der Stärkung des Personenaustausches, bei der Professionalisierung des Antragswesens und nicht zuletzt bei einem gemeinsamen Lobbying auf europäischer Ebene. Deutlich wurde in diesem Zusammenhang, dass die Zielsetzungen beider Seiten gerade in denjenigen Bereichen große Schnittmengen aufweisen, in denen es darum geht, die Sichtbarkeit und Vermittlung von Forschungsergebnissen in den Öffentlichkeiten beider Länder zu stärken und, wo möglich, wissenschaftspolitische Entscheidungen mehr als bis dato mitzugestalten. In diesen Bereichen hofft man, auch von den Erfahrungen des Nachbarn profitieren zu können. Ein Anfang für neue und intensivere Kooperationsformen zwischen der Leibniz-Gemeinschaft und der Polnischen Akademie der Wissenschaften ist gemacht. Konkrete wissenschaftspolitische und forschungspraktische Maßnahmen und ein weiteres Planungstreffen in Deutschland werden folgen.

Put the History Back in Those Textbooks!

Interview with Katalin Morgan



Every two years the Georg Eckert Institute awards a research prize for outstanding work in the field of international educational media research; this prize is sponsored by the Westermann Publishing Group. This year the prize was presented to Katalin Eszter Morgan. She was born in Budapest in 1970 and came to Germany with her family at the age of eight. When she was 13, her parents decided to emigrate to South Africa, where she has lived ever since. Currently she is a lecturer at the University of the Witwatersrand; in her dissertation Katalin Morgan concentrated on the current state of history education in South Africa and combined theoretical approaches with textbook analysis.

You moved to South Africa when you were just turning fourteen – it must have been a challenge for you to adjust to the new environment.

I wasn't really aware of the history of South Africa when we moved there so it was quite a surprise how backward the society was. For a whole year I was really depressed, I cried every day. It was very difficult to adjust. We had to wear school uniforms. And the first English phrases I learned were »you are not allowed to« and »you have to« which was very different from my reality in Germany.

Did your parents prepare you for apartheid?

They didn't. I had this poster when we were still in Germany of this beautiful black woman and my mother just said that that wouldn't go down very well in South Africa. I didn't understand what she was saying. And that was the extent of my knowledge of racial segregation. But my parents never explained anything. I'm still upset about that.

How did you experience apartheid?

As a teenager I was completely closed off, I didn't think about politics. I just wanted to have fun. Then I went to university and things changed. This was in the early '90s and it was no longer segregated and then I learned about apartheid and history.

Why did you decide to become a teacher?

The only reason I did that is because I had two children and I didn't want them to grow up on their own. The only way to spend time with them was to become a teacher. You only

get three months maternity leave in South Africa and there are almost no part-time jobs. And in South Africa you can work as a teacher even if you are not qualified. If you have a degree and register for a teaching degree, you can teach. So I taught for three years and then I qualified as a teacher for history and technology.

Towards the end of that degree I did this »facing-history« course online and learned about the Holocaust and human behaviour – the course taught us about prejudice, ostracization and isolation and how the seeds of such things, when not checked, can grow into these horrors. That was fascinating to me because I realized that this is not just an isolated history, it's not just about Jews, it's not just about Germany, but it's about how human beings are. And I found that really disturbing. And then obviously I saw the parallels with apartheid and I wanted to know what the relationship is between race and racism and hatred. And why are Jews considered to be a race? From the South-African perspective, Jewish people are white. So they were never discriminated against in South Africa. I was really interested in this topic. So I looked at textbooks. Moreover, in South Africa we had a very new education system and I wanted to know how people would deal with this very issue that tainted the past and that is still so hurtful for many people. That is what my dissertation is based on.

So you were mostly interested in how race is constructed socially?

Yes, exactly. How do we justify rac-

ism today? Most of these books blame certain things on certain people. The fundamental question of what it is that makes us human beings hate other people is not really explored. I find it really important to discuss that. Otherwise there is this self-righteous attitude that it's someone else's problem and you never look at yourself: »Do I have prejudices?« Because we all do.

My husband is white, but he has a darker skin tone. In school his friends would tease him and tell him that he was supposed to work in the garden, but it was done in a very light-hearted spirit. And my friends, when we first got together, were very curious about that. I would tease them and say that the only reason I wanted to marry him was that I wanted to see what our children would look like.

Most of my students now are coloured, some are Indian, few are white. The new generation is really different. They don't bear these grudges, they don't feel this latent hurt, they don't think that all white people are evil and that they should go back to Europe – which is something you hear a lot. I think race has become less important. It's more about, »Are you a good citizen? Can you do the job? What is your attitude?«

What about the job market?

We still have affirmative action. But I think people exaggerate when they claim that white people cannot get jobs. If you are qualified and good at what you are doing, you get a job.

When you analysed the textbooks for your dissertation, what surprised you the most?

That the books were so very different even though they were for the same curriculum. If you were a kid at a school where textbook A was used, you would get a very different idea than if you went to a school that used book B, C or D. But the majority of the textbooks really had a kind of revenge attitude »Look at what the Europeans did to us. They caused all these problems. But now we don't have any more race issues, it has all been resolved«. Which is a bit of a simplification. And history becomes »themes«. I can imagine what happened. People would say, »We need to teach these kids about the history of racism«. And then they brought all sorts of histories together that had nothing to do with each other and mixed the Holocaust and apartheid. It surprised me that everything was made to be about apartheid even if it wasn't. And some of these books really convey this idea that Europeans must go home, that Africa is not a place for Europeans. And some children pick up on that.

What conclusions have you drawn from your research?

What I have learned is that if you want to teach history you have to be loyal to the discipline. Students in grade 11 are able to analyse and evaluate and do those things that historians do. Ask yourself: What history are we trying to teach? And not: What moral lessons are we going to teach? Let the kids come to their own

conclusions more. Don't tell them how to think and how to judge. And if you are going to ask them to make judgements, give them enough information on which to base their judgements. Put the history back in those textbooks!

Interview conducted by Wibke Westermeyer

Kunst trifft Wissenschaft

Fotoausstellung von Arno Gisinger zeigt Schulbücher des GEI

Regina Peper

TOPOI – so heißt eine Wanderausstellung des österreichischen Fotokünstlers und Historikers Arno Gisinger, die derzeit im Braunschweiger Museum für Photographie zu sehen ist. In seinem Werk beschäftigt

sich Gisinger mit den unterschiedlichen Strategien des Erinnerns und Vergessens – ausgewählte Orte und Nicht-Orte der Erinnerung interpretiert er zeitgenössisch neu. So wollte er auch den Ausstellungsort Braunschweig nicht unbefragt lassen und fand den Weg ans Georg-Eckert-Institut.

Gisinger setzt sich mit dem Medium Schulbuch auf künstlerische



Art und Weise auseinander. Bei seiner Recherche in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts nahm er sich Lehrwerke des Historikers Walter Gehl aus der Endphase der Weimarer Republik vor. In der Ausstellung inszeniert er einzelne Schulbuchseiten als Porträts und reiht die verschiedenen Ausgaben von 1928, 1931, 1933 und 1940 aneinander. Die Fotografien zeigen eine Welt, die scheinbar auf das Schlüsseldatum 1933 zusteuert. Tatsächlich beruht die Spannung auf dem schmalen Grat zwischen Bruch und Permanenz, denn obwohl sich die Schulbücher zu den Stichjahren ändern, zeigen sie gleichzeitig erstaunlich viel Kontinuität. Dieser Teil der Ausstellung steht in Spannung zu dem neu in Szene ge-

setzten Werk »Inventarisiert« – einer überlebensgroßen Fotoprojektion. Gisinger hat dafür 650 Möbelstücke aus dem Wiener Hofmobiliendepot fotografiert, die jüdisches Eigentum waren und ab 1938 enteignet wurden. Nun sollen sie an die rechtmäßigen Erben zurückgegeben werden.

Seit über fünfzehn Jahren entwickelt der in Paris lebende Gisinger Arbeiten an der Schnittstelle von Kunst und Wissenschaft. Er stellt dabei die Frage, wie im Medium der Kunst Geschichte(n) anders erzählt werden können als in der klassischen Geschichtsschreibung. Indem er sich des Archivs, des Dokuments oder der Zeugenschaft im Sinne einer *living memory* bedient, schafft er neue künstlerische Ausdrucksformen in

der Tradition des Dokumentarischen.

»Der Erinnerungsort Schulbuch trifft in dieser Ausstellung auf andere Strategien des »Erinnerns und Vergessens«, so Prof. Simone Lässig bei der Vernissage. In seinen fotografischen Welten setze Gisinger Kunst und Wissenschaft in ein inspirierendes Verhältnis und lasse die Wirkungsweisen von Schulbüchern in der Umbruchzeit um 1933 eindrucksvoll lebendig werden. Doch wie sehen Schulbücher in den Jahren nach 1933 aus? Vielleicht wird Arno Gisinger uns darauf schon bald eine Antwort geben – er plant bereits einen weiteren Rechercheaufenthalt am Georg-Eckert-Institut.



AUS DER BIBLIOTHEK

GEI-DZS – eine neue Vorabendserie?

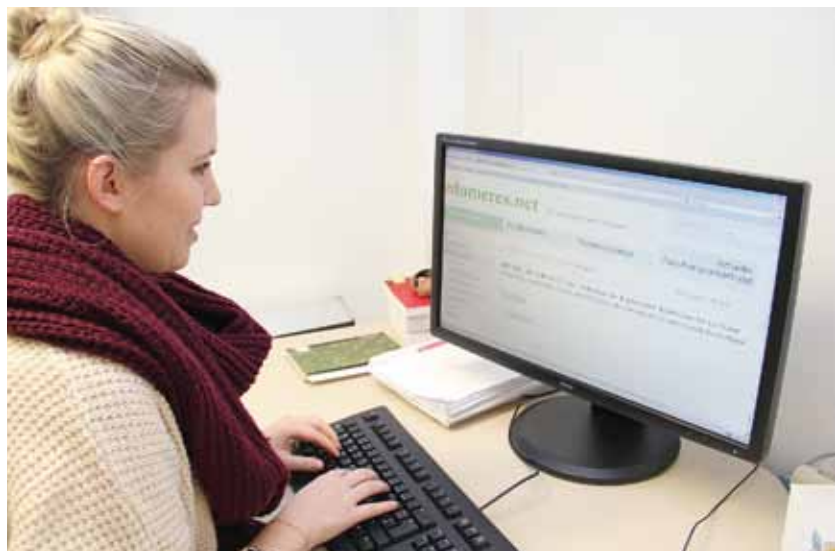
Esther Chen, Robert Strötgen

Intensiv bereitete ein Team aus Bibliothekarinnen und IT-Mitarbeitern des Georg-Eckert-Instituts in diesem Jahr die Fertigstellung eines neuen Rechercheangebots für die Schulbuchforschung vor, dessen Name durch seine Ähnlichkeit mit bekannten Seifenopern und Talentshows während der Arbeit immer wieder für Erheiterung sorgte. Wohl nicht zuletzt auf Grund dieser Ähnlichkeit hat sich der Name als sehr einprägsam erwiesen.

Für seichte Fernsehunterhaltung steht er allerdings nicht – hinter dem Akronym GEI-DZS verbirgt sich die Datenbank zugelassener Schulbücher des Georg-Eckert-Instituts, die am 5. Oktober dieses Jahres online ging und damit künftig Orientierungshilfen im häufig undurchdringlichen Dickicht deutscher zugelassener

Schulbücher bietet. In zwölf Bundesländern gibt es zurzeit Zulassungsverfahren für Schulbücher: Allein die Bücher für die Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik und Sozialkunde ab dem Schuljahr 2010/2011, die sich derzeit in der Datenbank befinden, bringen es auf 1570 Titel! Diese beeindruckende Zahl lässt die Schwierigkeiten erahnen, denen sich Wissenschaftler bei der Arbeit mit derartigen Quellen gegenübersehen. Entsprechend groß ist die Nachfrage nach dem neuen Rechercheinstrument, das als eine der wenigen bundesländerübergreifenden Bildungsinformationen echte Pionierarbeit leistet.

Die Datenbank löst das bislang jährlich durch die Bibliothek des GEI überarbeitete gedruckte Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher ab. Langfristig werden auch die älteren Zulassungsverzeichnisse in die Datenbank integriert, um sie so neben der Erweiterung um aktuelle Ausga-



ben retrospektiv zu vervollständigen. Die Mehrwerte der Datenbank gegenüber der Printausgabe sind zahlreich: Online stehen die Informationen weltweit Schulbuchforschern, Bildungspraktikern und -politikern sowie anderen Interessierten zur Verfügung. Über ein komfortables Suchformular mit Picklisten lassen sich unterschiedlichste Suchszenarien genau eingrenzen, um so punktgenau die gewünschten Informationen zu erhalten. Und schließlich kann das Nachweisinstrument nun, da es digital verfügbar ist, mit weiteren Angeboten im Bereich der Bildungsinformation vernetzt werden. Eingebettet in das virtuelle Netzwerk der internationalen Bildungsmedienforschung Edumeres.net sind die zugelassenen Schulbücher etwa direkt mit zugehörigen Rezensionen verlinkt. Ein weiterer Link führt von dem in der Datenbank angezeigten Schulbuch zum Eintrag im Bibliothekskatalog, von

dort wiederum auf das Inhaltsverzeichnis des Buches.

Technikaffinen Lesern soll an dieser Stelle auch ein Blick unter die »Motorhaube« des Nachweisinstruments gewährt werden: Zur nachhaltigen Sicherung und damit langen Verfügbarkeit der erfassten Zulassungsdaten werden diese über den Bibliothekskatalog in das System des Gemeinsamen Bibliotheksverbunds (GBV) eingegeben. Um die Daten dann im Portal Edumeres.net sichtbar und durchsuchbar zu machen, werden sie über eine spezielle Katalogschnittstelle (SRU) aus dem Verbundsystem ausgelesen und auf einem eigenen Indexierungsserver neu aufbereitet. Dieses Vorgehen ist nicht zuletzt durch die Kooperation mit dem Verbund im Rahmen der Bereitstellung eines solch speziellen Fachinformationsdienstes neu, und auch in dieser Hinsicht leistet die Datenbank Pionierarbeit. Die neuen Such-

möglichkeiten in Kombination mit der Vernetzung mit inhaltlich verwandten digitalen Informationsangeboten machen GEI-DZS zu einem innovativen Service für die Bildungsmedienforschung.

Interessierte klicken auf:

<http://www.edumeres.net/informationen/literaturrecherche/gei-dzs.html>

GEI-Digital geht in die zweite Runde: Fast 2.000 historische Geschichtsschulbücher online

Esther Chen, Sebastian Klaes, Ulrich Pramme, Silke Schubert, Robert Strötgen

Noch vor drei Jahren waren nahezu keine historischen Schulbücher online verfügbar – inzwischen aber steht eine Auswahl von knapp 2.000 Geschichtsschulbüchern aus der Zeit des Deutschen Kaiserreichs unter www.gei-digital.de im Volltext frei im Netz. Dies ist ein erster Meilenstein für GEI-Digital, möglich gemacht durch die Förderung der DFG und den großen Einsatz der Bibliotheksmitarbeiter des GEI.

Das Gesamtziel des seit 2009 laufenden Langzeitvorhabens GEI-Digital ist es, Lehrwerke vom 17. Jahrhundert bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts zu digitalisieren und als Quellensammlung für Wissenschaft und Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Da Schulbücher vor allem in der Zeit der Entstehung von Nationalstaaten als Instrument staatlicher Erinnerungspolitik und Identitätsbildung eine bedeutende Rolle spielen, werden deutsche Schulbücher der so genannten sinnstiftenden Fächer Geschichte, Geographie und Staatsbürgerkunde digitalisiert. Eine solche Quellensammlung ist die ideale Basis für Studien zu gesellschaftlichen Wertvorstellungen mit Blick auf

die soziale Kohäsion und politische Legitimation von Staaten und Gesellschaften.

In der ersten Projektphase wurden zunächst historische Geschichtsschulbücher und Geschichtsatlantentexte aus der Epoche des Deutschen Kaiserreichs aus den Beständen des Georg-Eckert-Instituts und zahlreicher Partnereinrichtungen (u.a. der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung, der Universitätsbibliothek Augsburg, der Staatsbibliothek zu Berlin) digitalisiert, formal und inhaltlich erschlossen und zu großen Teilen auch im Volltext verfügbar gemacht. Mit dem Ende der ersten Projektphase Ende Juli 2012 war bereits ein Korpus von knapp 350.000 Schulbuchseiten digitalisiert.

Im Kontext der Digitalisierung der Geschichtsschulbücher aus der Zeit des Deutschen Kaiserreichs wurden auch historische Geschichtsatlantentexte digitalisiert und in einer eigenen Sammlung verfügbar gemacht. Geschichtsatlantentexte stellen als systematisches Werk der Kartographie einen eigenen Typus dar, der zur Visualisierung historischer Ereignisse, Zustände und Entwicklungen dient. Wegweisend für die Weiterentwicklung als nationales Standardwerk war in Deutschland der von Friedrich Wilhelm Putzger erstmals 1877 vorgelegte und bis heute erscheinende Historische Schul-Atlas. »Der Putzger« prägte nicht zuletzt auch durch seine Karten von historisch bedeutenden Schlachtenordnungen mit



Historischer Schul-Atlas von Wilhelm Putzger von 1877

nunmehr über 100 Auflagen das Geschichtsverständnis von Generationen. Eine der ersten Ausgaben wurde im Rahmen von GEI-Digital digitalisiert und ist damit erstmals für eine breite Öffentlichkeit einsehbar.

Seit August 2012 läuft mit Anschluss-Förderung durch die DFG die nächste Projektphase von GEI-Digital. Bis Juli 2015 werden historische Geographie- und Staatsbürgerkundeschulbücher sowie Realien von den Anfängen des staatlichen Schulwesens bis zum Ende des Ersten Weltkrieges bearbeitet. Zudem ist eine Digitalisierung historischer Geschichtsschulbücher vor 1870 vorgesehen. Historische Schulbücher, die von anderen Bibliotheken digitalisiert worden sind, werden integriert, so dass sich das Projekt zum zentralen Fachportal für digitalisierte historische Schulbücher weiterentwickelt. Damit wird der zu Beginn des Langzeitvorhabens formulierte Anspruch der virtuellen Zusammenführung von möglichst vielen im deutschen Sprachraum digitalisierten Schulbüchern konsequent umgesetzt. Bis 2015 werden voraussichtlich insgesamt ca. 4.000 digitalisierte Schulbücher mit fast 1 Million Seiten für die wissenschaftliche Nutzung bereitstehen.

Integraler Bestandteil der zweiten, von der DFG bewilligten Projektphase ist die umfassende Volltexterschließung der historischen Schulbücher durch automatisierte Texterkennung (OCR). Diese Volltexterschließung wird in naher Zukunft die Suche

nach einzelnen historischen Begrifflichkeiten in diversen Schreibweisen ermöglichen. Die aus den digitalisierten Schulbuchseiten mit Texterkennung generierten Volltexte werden von den gängigen Suchmaschinen indexiert und damit für die breite Öffentlichkeit sichtbar. Somit stellt das Langzeitvorhaben GEI-Digital mit dem umfangreichen und gut erschlossenen Korpus digitalisierter Schulbücher eine wichtige Forschungsinfrastruktur für die Digital Humanities bereit, die der Bildungsmedienforschung neue Möglichkeiten eröffnet.

Treffpunkt Bibliothek

Das digitale Schulbuch – Schulbuch der Zukunft?

Christiane Schmidt / Sebastian Klaes

Das digitale Schulbuch ist ein zentrales Thema für alle Akteure im Bildungswesen, spätestens seit Anfang 2012 die Firma Apple angekündigt, zusammen mit großen amerikanischen Schulbuchverlagen elektronische Schulbücher anzubieten. Im Rahmen der bundesweiten Aktionswoche »Treffpunkt Bibliothek« hat die Forschungsbibliothek des GEI in Kooperation mit dem Westermann Verlag am 29. Oktober 2012, dem »Tag des Internets«, zu einem Fachvortrag mit anschließender Diskussion eingeladen. Als Hauptreferent des Abends stellte Dr. Frank Müller, Leiter des Bereichs Online-Services in der Westermann Verlagsgruppe, die Plattform *digitale-schulbuecher.de* vor, eine gemeinsame Entwicklung des Verbands Bildungsmedien e.V., die Anfang November 2012 freigeschaltet wurde.

Frank Müller begründete zu Beginn seines Vortrags, warum die deutschen Bildungsmedienverlage eine eigene (nationale) Lösung geschaffen haben, die eigenständig neben bereits etablierten E-Book-Plattformen kommerzieller Anbieter wie Amazon oder Apple steht. Die praktische Umsetzbarkeit steht für die Anbieter an erster Stelle, denn derzeit ist die technische Ausstattung in deutschen Schulen und Elternhäusern sehr heterogen. Kompatibilitätsprobleme bestehen mit E-Book-Readern, die für die Arbeit mit Schulbüchern

nach dem »Doppelseitenprinzip« aufgrund fehlender Interaktivität von Text- und Bildelementen ungeeignet sind. Zudem setzen die Datenschutzgesetze der einzelnen Bundesländer und der EU, die eine Weitergabe schülerbezogener Daten z.B. bei der Lizenzverwaltung außerhalb der Schule verbieten, kommerziellen internationalen Lösungen enge Grenzen. Eingeschränkt werden die Verlage auch bei der Gestaltung der digitalen Schulbücher durch die staatlichen Zulassungsbestimmungen der Kultusministerien der Länder. Daher bleiben sie häufig mit ihren digitalen Angeboten hinter den technischen Möglichkeiten zurück.

Angesichts dieser Rahmenbedingungen hat sich der Verband Bildungsmedien e.V. zu einer kombinierten Online-/Offline-Lösung entschlossen, die versucht, alle Aspekte der Nutzung (Rechner in und außerhalb der Schule, Tablets, Whiteboards etc.) von digitalen Schulbüchern zu berücksichtigen. Die Platt-

form *www.digitale-schulbuecher.de* soll dabei als eine Art virtuelles Schulbuchregal fungieren. Die Jahreslizenzen für die benötigten Lehrwerke werden bei den Verlagen erworben, der Zugriff auf die Titel und die Synchronisation zwischen Online- und Offline-Version wird einheitlich über die Plattform realisiert.

Für Schüler wie Verlage gleichermaßen interessant sind auch die digitalen Zusatzmaterialien, die kostenpflichtig, aber im Unterschied zu den Schulbüchern ohne staatliche Zulassung vertrieben werden. Im Kontext dieser so genannten Kranzmaterialien stellte Westermann-Mitarbeiter Dr. Stephan Kyas als zweiter Referent die »Online-Diagnose« vor (www.onlinediagnose.de). Dabei handelt es sich um eine Plattform, mit der mittels standardisierter Tests in Deutsch, Mathematik und Englisch die Kompetenzen der Schüler derzeit für die Klassenstufen 5 bis 9 an Hauptschule, Realschule und Gymnasium erfasst und detailliert ausgewertet werden

können. Ausgehend von den Ergebnissen wird eine individuelle Förderung durch passend zugeschnittene Fördermaterialien des Verlags angeboten. Die Online-Diagnose ist als Zusatzangebot für Lehrer und als Einstieg in das Geschäft mit den Online-Zusatzmaterialien gedacht.

Die anschließende, lebhafteste Diskussion kreiste vor allem um die Auswirkungen der neuen digitalen Schulbücher auf den Unterrichtsalltag und um neue Lehr- und Lernmethoden. Ob es das gedruckte Schulbuch auch weiterhin geben werde? Ob zuviel digitales Lernen – in Anspielung auf einen aktuellen Bestseller – nicht zu digitaler Demenz führen könne? Und ob man mit dem vorgestellten Modell nicht viele Potenziale digitaler Schulbücher ungenutzt ließe?

Frank Müller erläuterte, dass mit den vielfältigen neuen Möglichkeiten des interaktiven Lernens eine grundlegend neue didaktische Konzeption der Schulbücher notwendig werde. Eine Mitarbeiterin des Klett-Verlags



im Publikum betonte noch einmal, dass zwar grundsätzlich vieles möglich sei, für den schulischen Einsatz aber nicht unbedingt geeignet. Digitale Freizeitangebote weckten Erwartungen, die für ein Schulbuch nicht anwendbar seien. Für wahrscheinlicher hielt Stephan Kyas deshalb die Entwicklung kleinerer Lerneinheiten, in denen neue interaktive Konzepte erprobt werden könnten und die das Hauptwerk ergänzen, aber nicht ersetzen. Vorstellbar wären etwa animierte Versuchsreihen für den naturwissenschaftlichen Unterricht.

Im Kontext der noch nicht ausgeschöpften Potenziale fielen auch die Stichworte Inklusion und Barrierefreiheit. Sowohl für die aktuell an-

gebotenen digitalen Schulbücher als auch für Portale wie die Online-Diagnose wiesen Frank Müller und Stephan Kyas auf die Möglichkeiten zur Differenzierung hin. Gleichzeitig stellten sie aber auch klar, dass inklusive Inhalte und Darstellungsvarianten in dieser ersten Entwicklungsphase nicht im Vordergrund standen. Hürden für die Barrierefreiheit wie beispielsweise beim Einsatz von Flash haben vielerlei Gründe und können wohl erst bei zukünftigen Materialien überwunden werden.

Frank Müller und Stephan Kyas ließen keine Zweifel daran, dass nach ihrer Einschätzung das gedruckte Schulbuch noch eine ganze Weile Bestand haben wird. Derzeitige digita-

le Schulbücher zielen in erster Linie auf den Einsatz am Whiteboard und in Notebook- oder Tablet-Klassen – und der Einsatz in der Praxis wird die Stärken und Schwächen dieser neuen Schulbücher zeigen.

Als Fazit lässt sich festhalten: Die Digitalisierung der Bildungsmedien wird sich aufgrund der komplexen Rahmenbedingungen in Deutschland in absehbarer Zeit eher auf dem Gebiet der digitalen Zusatzmaterialien und lernbegleitenden Systeme abspielen.



NACHWUCHS- FÖRDERUNG AM GEORG- ECKERT-INSTITUT

Troubleshooting in Schweden

*Michael Annegarn, Johanna Abtrichs,
Julia Förster*

Vom 28.08. bis zum 01.09.2012 folgte ein Teil der Nachwuchswissenschaftler des GEI der Einladung der Forskarskolan Historiska medier der Universität Umeå zur »Graduate Student Conference on Media and History Education«. Unter der Leitung von Prof. Daniel Lindmark, der bereits im Zuge des Projektes »History Beyond Borders« mit dem GEI zusammengearbeitet hat, und mit Hilfe der engagierten Organisatoren Björn Norlin und Carina Rönnqvist, wurde die Konferenz zu einem vollen Erfolg. Die Tagung fand nicht direkt in Umeå statt, sondern in einem Schulungszentrum in Kronlund, einer al-

ten Forsthüterschule, etwa 80 km im Landesinnern am Fluß Vindelen gelegen. Die idyllische Landschaft und die Abgeschlossenheit des Tagungsortes schufen die idealen Voraussetzungen für einen konzentrierten und produktiven Gedankenaustausch.

Mit insgesamt fünf Nachwuchswissenschaftlern waren wir angereist und trafen auf 18 Lehrer aus Schweden, die Teil eines Projektes des schwedischen Bildungsministeriums zur wissenschaftlichen Weiterqualifizierung von Lehrern im aktiven Schuldienst sind. Eine Reduzierung ihrer Unterrichtsstunden erlaubt es ihnen, zu ihren jeweiligen Projekten zu forschen.

Wir wurden von den schwedischen Teilnehmern sehr herzlich aufgenommen und die besondere Atmosphäre in Kronlund trug dazu bei,



Nachwuchswissenschaftler aus Deutschland und Schweden bei der Performance schwedischen Liedguts. Sinngemäß lautet der Text: »Kleine Elche, kleine Elche seh'n gar lustig aus./ Hinten sind keine Schwänze dran, doch vorne wachsen Hörner raus./ Öirk öirk öirk öirk, öirk öirk öirk öirk, öirk öirk öirk, öirk öirk öirk öirk öirk öirk.«

dass wir schnell Anschluss fanden. Die Konferenz bestand aus drei verschiedenen Themen-Workshops, und zwar zum Einsatz sozialer Netzwerke, zum Interview als Forschungsinstrument sowie zur Bewertung und Verbesserung der Lesbarkeit von Texten. Zusätzlich gab es Troubleshooting-Workshops, in denen die Teilnehmer ihre ganz persönlichen Forschungsprobleme identifizieren und mit den anderen Teilnehmern diskutieren konnten. Diese lebhafteste Form des Austausches empfanden wir als besonders konstruktiv und nachahmenswert, da in diesem Kontext konkrete Lösungsansätze gefunden werden konnten. Um den Gedankenaustausch fortzusetzen und zu vertiefen, haben wir uns bereits über die Internetplattform »Researchgate« vernetzt.

Den krönenden Abschluss der Konferenz bildete ein gemütliches Beisammensein beim Lagerfeuer am letzten Abend in Kronlund, bei dem die Gitarre herumgereicht und schwedische, deutsche und englische Lieder gesungen wurden. Dabei entstand auch eine neue Strophe eines schwedischen Volksliedes, die von kleinen Elchen (*små älgarna*) handelt. Zurück in Umeå erwartete uns noch eine mitreißende Tanzperformance in der Oper und eine Nacht in unseren Zellen im umgebauten alten Gefängnis Gamla Fängelset.

Als Fazit des Besuchs lässt sich festhalten: Die Graduate Student Conference war ein voller Erfolg und hat sehr hohe Maßstäbe für den Gebenbesuch im Januar 2013 gesetzt.

Networking oder: Warum Vernetzung nur im Aktiv funktioniert

Sabrina Keit / Lucas Frederik Garske

Es mag widersprüchlich erscheinen, den Teilnehmern eines interdisziplinären Doktorandenforums zu raten, tunlichst die Finger von der Interdisziplinarität zu lassen. Jedoch deuten diese Schlussworte des Vizepräsidenten der Leibniz-Gemeinschaft bei der Eröffnung des 2. Doktorandenforums in Mainz, gedacht als Mahnung, sich während der Arbeit am Dissertationsprojekt nicht zu verzetteln, auf eines der Grundprobleme des Forumformats hin: Zwar hat sich die Sektion »Bildung und kulturelle Überlieferung« einem gemeinsamen Arbeitsfeld verschrieben, doch Doktorarbeiten sind in der Regel mit einer eng gefassten Fragestellung und einem sehr beschränkten Themenfeld konzipiert. So mögen sich sicher alle auf dem Forum vorgestellten Projekte unter dieser großen Überschrift irgendwie wiederfinden, doch es verfestigte sich der bereits im vergangenen Jahr beim 1. Forum in Kiel gewonnene Eindruck, dass ein fokussierter fachlicher Austausch aufgrund der erheblichen methodologischen und inhaltlichen Unterschiede eigentlich kaum möglich ist. Zwar konnte kollektiv gestaunt werden, welche Art von Forschung an anderen Leibniz Instituten stattfindet, doch das Staunen in einen konstruktiven Dialog zu überführen, ist in solch einem Kontext eigentlich kaum möglich – oder nur mit der Nebenwirkung, dass die Teilnehmer der

einzelnen Institute weitgehend unter sich bleiben. Letzteres ist sicher nicht Sinn der Sache und eben daher liegt es nahe, dass bei dem jährlichen Aufeinandertreffen weniger der inhaltliche Austausch, sondern vielmehr der Auf- und Ausbau von Netzwerken im Vordergrund steht.

Vernetzung ist ein schillernder und derzeit nicht weniger trendiger Begriff als Interdisziplinarität: Einerseits wird niemand abstreiten, dass es von Vorteil sein kann, jemanden zu kennen, der jemanden kennt. Ebenso wenig ist von der Hand zu weisen, dass das Kennenlernen grundverschiedener Arbeitsbereiche und ein gegenseitiger Austausch eine Bereicherung für die eigene Arbeit sein kann, auch wenn man fachlich wenig hinzuzufügen hat. Von daher ist das Knüpfen von Netzwerken grundsätzlich ein begrüßenswerter Ansatz. Am Ende ist jedoch entscheidend, was aus dem Flickenteppich entsteht, und dies betrifft insbesondere den Veranstalter des Doktorandenforums, die Leibniz-Gemeinschaft selbst.

Die Leibniz-Gemeinschaft versteht – dies bekräftigten sowohl Sektionssprecher Peter Haslinger als auch der ehemalige Präsident der Leibniz-Gemeinschaft Ernst Theodor Rietschel in seinem Grußwort – den Begriff der »Gemeinschaft« ganz im Sinne eines Ferdinand Tönnies als Gegenkonzept zu dem der »Gesellschaft«, die andere außeruniversitäre Forschungsorganisationen in ihrem Namen führen. Nicht das Kalkül, sondern das gemeinsame Verständnis will großgeschrieben, die Grenzen

zu Konkurrenten strikt gezogen und – schließlich – das *Wir* verinnerlicht sein. Dies alles war dem Diskurs über die Doktoranden auf dem Doktorandenforum ebenso klar zu entnehmen wie die Verdeutlichung der Vorteile, welche die Forschung an Leibniz-Instituten für die Nachwuchsforscher ohne Frage mit sich bringt. Nun ist nichts daran auszusetzen, dass ein Doktorandenforum auf Sektionsebene als Plattform genutzt wird, um ein Bewusstsein von Zusammengehörigkeit mit der Intention zu schaffen, Wege für erwünschte Synergieeffekte zu bahnen. Allerdings: Vernetzung ist ein aktiver Prozess, welcher Eigeninitiative, aber auch Kontinuität voraussetzt. Es stellt sich also die Frage, inwiefern bei der gegenwärtigen Herangehensweise, die eher einem wiederkehrenden »Vernetztwerden« gleicht, die großen Potenziale der Nachwuchsförderung gerade auf dem Bereich der gemeinsamen Arbeit ungenutzt bleiben. Hinzu kommt: Fast alle Teilnehmer des diesjährigen Doktorandenforums nahmen zum ersten Mal an der Veranstaltung teil, ein Sachverhalt, der sich bei Beibehaltung des Formats auch auf künftigen Foren kaum ändern dürfte. Ohne die entsprechende Kontinuität kann jedoch kein langfristiger Austausch und letztlich auch kein effektives Netzwerk, geschweige denn eine Leibniz-»Gemeinschaft« für die Nachwuchswissenschaftler entstehen.

Indes lohnt sich der vielbeschworene Blick über den Tellerrand: Etablierte Infrastrukturen zwischen Nachwuchswissenschaftlern bestehen in

den anderen außeruniversitären Forschungsverbänden bereits seit einigen Jahren: Schon 2003 riefen Doktoranden der Max-Planck-Gesellschaft das Portal PhDnet ins Leben. Seit der Verabschiedung seiner Statuten widmen sich fünf permanente und von Delegierten gewählte Arbeitsgruppen gemeinsamen Problemlösungsstrategien und der Verbesserung der Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Weiterqualifikation der NaWis. Zu ihren Aufgaben gehören unter anderem die Betreuung der Plattform im Netz sowie das Arrangieren von Veranstaltungen für Doktoranden, die dem Leibniz-Doktorandenforum gleichen. In ähnlicher Weise gründeten Doktoranden dreier Institute der Helmholtz-Gemeinschaft 2005 die Doktorandeninitiative »Helmholtz Juniors«, die mittlerweile über 4.800 Doktoranden vertritt und sich für eine intensive Vernetzung und eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen einsetzt. Auf Ebene der Leibniz-Gemeinschaft sind vergleichbare Initiativen bislang ausgeblieben. Im Rahmen eines Round Table auf dem diesjähri-

gen Doktorandenforum hatten Nachwuchswissenschaftler von 8 der 16 Sektionsinstitute nun die Gelegenheit, sich über Sinn und Zweck einer strukturierten Interessenvertretung an Leibniz-Instituten auszutauschen. Hiermit wurde ein erster Schritt in Richtung aktive Vernetzung getan, die den NaWis nicht nur im Rahmen einer singulären Veranstaltung, sondern auch langfristig eine Stimme innerhalb der Gemeinschaft geben kann.

Die Perspektiven für eine nachhaltige Vernetzung in der Leibniz-Gemeinschaft liegen in den Nachwuchswissenschaftlern selbst. Im Rahmen der Gespräche auf dem Doktorandenforum wurden erste Überlegungen diskutiert, wie die Etablierung einer Plattform der Leibniz-NaWis eigenständig angegangen werden kann. Um aktiv zu werden, ist hierbei die Unterstützung der Institutsleitungen unerlässlich. Im Dialog mit den Direktoren der Sektionsinstitute sollen in Zukunft Möglichkeiten für ein gemeinsames Vorgehen ausgetestet werden.



Ernst Theodor Rietschel begrüßt die Nachwuchswissenschaftler

PERSONALIA

INSTITUTS-
MITARBEITER

Denise Bentrovato aus Italien studierte Sprachen und Kultur, Afrikanistik, Internationale Beziehungen und Konfliktbeilegung in den Niederlanden, Dänemark und Großbritannien. Seit Januar 2008 promoviert sie am Forschungsinstitut für Geschichte und Kultur der Universität Utrecht. Nachdem sie in ihrer Masterarbeit die Rolle von Erziehungssystemen in gewaltsamen Konflikten untersucht hatte, befasst sie sich in ihrer Dissertation mit dem Wiederaufbau und der Reform von Erziehungssystemen in Zentralafrika (Ruanda, Burundi und Kongo). Nach ihrem Masterabschluss arbeitete Denise Bentrovato in Großbritannien im Bereich der Konfliktmediation und Friedenserziehung und war an der Universität Utrecht Dozentin für Friedenserhaltung und Friedenskonsolidierung. Sie arbeitete zudem am European Centre for Conflict Prevention und am Institute for Historical Justice and Reconciliation in Den Haag, bei der National Unity and Reconciliation Commission und am Institute of Research and Dialogue for Peace in Ruanda sowie bei der UNESCO in Paris und am UNESCO Chair der Universität von Ulster in Nordirland. 2007 wirkte sie am Georg-Eckert-Institut im Kontext des Arbeitsbereichs »Schulbuch und Konflikt« bei der Konzeption und Organisation der Sommerschule »The Janus-face of Education in Conflict« (2008) mit. Seit Oktober 2012 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Schulbuch und Konflikt« am Georg-Eckert-Institut beschäftigt.



Lucia Halder studierte Geschichte und Kunstgeschichte an den Universitäten Konstanz, Tübingen, Bologna und Berlin. In ihrer Masterarbeit untersuchte sie die Rolle von Bildern als historischen Quellen am Beispiel von Fotografien aus dem Vietnamkrieg. Nach Abschluss ihres Studiums war sie für das Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam und die Gedenkstätte Berliner Mauer tätig. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Haus der Geschichte der Bundesrepublik arbeitete sie von 2008 bis 2010 an einer Sonderausstellung zu politischen Ikonen der deutschen Zeitgeschichte. Anschließend konzipierte und realisierte sie als freiberufliche Kuratorin diverse Ausstellungsprojekte. Seit September 2012 arbeitet sie im Rahmen des Verbundprojektes »Visual History – Institutionen und Medien des Bildgedächtnisses« als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Georg-Eckert-Institut.



Catrin Lauffer machte 1996 ihren Abschluss als Diplom-Bibliothekarin an der Fachhochschule Hannover. Sie arbeitete zunächst in einem Retrokatalogisierungsprojekt für die Niedersächsische Landesbibliothek. Von 1998 bis 2002 war sie Referatsleiterin bei der Akademie für Raumforschung und Landesplanung in Hannover, daran anschließend bis 2007 Bibliotheksleiterin beim Niedersächsischen Landesamt für Denkmalpflege. Es folgten ab 2008 die Betreuung der Informationseinrichtungen der Forschung & Entwicklung der Continental AG in Hannover sowie des Laser Zentrums Hannover e.V. Seit November 2012 unterstützt Catrin Lauffer im GEI das Bibliotheksteam im Teilprojekt »Curricula Workstation«.



Joana Scholz ist seit dem 1. August 2012 die erste Auszubildende der Bibliothek für den Beruf Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste (FaMI), Fachrichtung Bibliothek. Bereits im Alter von 14 Jahren arbeitete sie als Helferin in der Stadtbücherei Königslutter. Nachdem sie dieses Jahr ihr Abitur mit den Schwerpunkten Deutsch, Englisch, Politik und Geschichte abgelegt hatte, entschied sie sich für eine Ausbildung in diesem Bereich.



Nicola Watson stammt ursprünglich aus Braunschweigs englischer Partnerstadt Bath. Ihre enge und langjährige Beziehung zu Braunschweig nahm bereits im zarten Alter von 14 Jahren im Rahmen eines Schüleraustausches ihren Anfang. Von 1996 bis 2000 studierte Nicola Watson Deutsch, Spanisch und Betriebswirtschaft an der Leeds Metropolitan University und ging danach nach Braunschweig, wo sie als Einkäuferin und später als Fremdsprachenkorrespondentin bei Siemens beschäftigt war. Während ihrer Elternzeit (sie hat zwei Söhne) begleitete sie ihren Mann auf Auslandstätigkeiten nach New York und Perth. Frau Watson ist zertifizierte Dolmetscherin und Übersetzerin für die englische Sprache, besitzt das IOL Übersetzungsdiplom und ist Mitglied des Chartered Institute of Linguists. Seit September 2012 arbeitet sie als Übersetzerin am Georg-Eckert-Institut.



Markus Weißhaupt studierte Geschichte, Politikwissenschaft und Anglistik mit dem Schwerpunkt American Studies an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Nach seinem Masterexamen 2003 arbeitete er als selbstständiger Webdesigner, bevor er 2006 eine Stelle als Referent im Dekanat der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover übernahm. Dort war er anfänglich für die Arbeitbereiche Öffentlichkeitsarbeit und Forschung zuständig und wurde 2009 Referent für Forschung und Nachwuchsförderung. Seit Oktober 2012 ist Markus Weißhaupt Wissenschaftlicher Assistent der Direktion des Georg-Eckert-Instituts.

WISSENSCHAFT- LICHE UND STUDENTISCHE HILFSKRÄFTE

Michael Ammon ist als Wissenschaftliche Hilfskraft der Direktion zugeordnet. Insa Loewe und Anika Schawohl sind die neuen studentischen Hilfskräfte der Direktion.

Lena Diekmann und Agata Sulik sind als studentische Hilfskräfte in der Abteilung Informationsmanagement und Publikationen beschäftigt. Ihr Hauptaufgabengebiet ist die Entwicklung eines Katalogs zu den Schulbuchsystemen der einzelnen Länder für edumeres. Auch Dinah Dippoldsmann ist studentische Hilfskraft der Abteilung I & P.

Katarzyna Kulczycka ist als wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt »Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch« beschäftigt, Sanna Niemann arbeitet als studentische Hilfskraft für das Projekt.

Sinja Strangmann analysierte schon seit Januar 2011 eine Auswahl aktueller Geschichtsbücher bezüglich ihrer Darstellung des Holocaust. Seit Oktober ist sie als wissenschaftliche Hilfskraft in der deutsch-israelischen Schulbuchkommission tätig.

Katharina Tellermann ist studentische Hilfskraft für EurViews.

Sara Wehly ist als studentische Hilfskraft in der Verwaltung tätig.



Michael Ammon



Lena Diekmann



Insa Loewe



Agata Sulik



Anika Schawohl



Dinah Dippoldsmann



Katarzyna Kulczycka



Katharina Tellermann



Sanna Niemann



Sara Wehly



Sinja Strangmann

66 und kein bisschen leise – Verena Radkau-García verlässt das GEI

Wibke Westermeyer

17 Jahre war sie am Georg-Eckert-Institut, die schmale Gestalt mit der runden Brille und der weißen Löwenmähne, bei der man sich manchmal des Gedankens nicht erwehren konnte, es sei eine Pusteblume aus dem Garten ins Haus gewandert.

Die gebürtige Braunschweigerin, die in Hamburg Geschichte und Germanistik auf Lehramt studierte, ist ein Kind der 68er-Bewegung, deren Ideale sie bis heute prägen. Nonkonformistisch, weltoffen, engagiert und widerständig ist der Kampf für Gerechtigkeit ihr bis heute ein Herzensanliegen. Manchmal drängte sich der Eindruck auf, dass ihre wilden Locken nur die äußere Fortsetzung der ungezähmten Gedanken darunter seien.

Ihre Neugier auf andere Kulturen sowie die Begeisterung für die politischen Entwicklungen in Mittelamerika führten sie nach dem Ersten Staatsexamen nach Mexiko-Stadt, wo sie mit Auszeichnung einen Masterstudiengang in Politologie abschloss, als wissenschaftliche Mitarbeiterin am *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social* arbeitete, ihre große Liebe Carlos kennen lernte und eine Familie gründete. Nach 16 Jahren aber kehrte sie mit ihrem Mann und den beiden Söhnen nach Deutschland zurück, absolvierte ihr Referendariat, legte das Zweite Staatsexamen ab und begann 1995 ihre Arbeit am Georg-Eckert-Institut als Vertreterin von Hanna Schissler.



Zahlreiche unterschiedliche Verträge folgten und gaben Verena Radkau-García die Gelegenheit, ihre (geistige) Flexibilität zu demonstrieren und ihre vielfältigen Talente zum Wohle des GEI zum Einsatz bringen. Durch ihre Expertise und ihre exzellenten Spanischkenntnisse öffnete sie den mittel- und südamerikanischen wie den spanischen Raum für das Institut.

Der pädagogische Hintergrund der Arbeit am Institut lag ihr immer sehr am Herzen, sie pflegte den Praxisbezug, machte sich besonders für die Zusammenarbeit mit Schulen stark und betreut bis vor kurzem die Schülergruppen, die zum GEI kommen, genauso wie die Schülerpraktikanten und -praktikantinnen im Haus.

Anfang des neuen Jahrtausends dann entwickelte sie einen neuen Schwerpunkt im Themenfeld »Nationalsozialismus und Völkermord« und organisierte federführend internationale Konferenzen in Berlin und Buchenwald. Sie war Mitherausgeberin der hausei-

genen Publikationen *Holocaust und Nationalsozialismus* (2002) und *Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert* (2004) und hat die Produktion einer 2005 von Cornelsen produzierten CD mit dem Titel *Erlebte Geschichte: Nationalsozialismus* wissenschaftlich begleitet, die den Deutschen Bildungssoftware-Preis erhielt.

Darüber hinaus begann sie, die Öffentlichkeitsarbeit des Instituts auf- und auszubauen und prägte dadurch wesent-

lich die Außenwahrnehmung des Georg-Eckert-Instituts. Hinzu kam die redaktionelle Tätigkeit als langjährige Mitherausgeberin der *Internationalen Schulbuchforschung*, als Mitglied der Redaktionsteams von *JEMMS* und der Schriftenreihe und – seit letztem Jahr – der von ihr mitentwickelten Expertise, und nicht zuletzt als Redakteurin des Bulletins, das sie mehr als fünf Jahre verantwortlich gestaltete und weiterentwickelte.

Dass Verena Radkau-Garcia für acht Jahre in den Personalrat gewählt wurde, wo sie sich für die Belange der Kollegen stark machte, spricht für das große Vertrauen, das sie im Haus genießt. Ihr Rat und ihre Hilfsbereitschaft waren gleichermaßen geschätzt. Befragt man Kollegen, was Verena Radkau-García ausmacht, fallen schnell die Begriffe »Leidenschaft« und »Gelassenheit«. Langeweile kam in der Arbeit mit ihr nie auf.

Auch wenn Verena Radkau-García Ende dieses Jahres in den wohlverdienten Ruhestand verabschiedet wird, ist sie für den Ruhestand einfach nicht gemacht und hat schon wieder neue Pläne. Sie möchte den Themen Schule und Konflikt/Konfliktmanagement treu bleiben und sich in dem Programm *Seniors in Schools* als Mediatorin ausbilden lassen, um bei Streitigkeiten an Schulen den Schülerinnen und Schülern bei der Suche nach guten Lösungen zu helfen. Auch den Bereichen Öffentlichkeitsarbeit und Information bleibt sie treu und wird vielleicht schon bald als Moderatorin bei Radio Okerwelle zu hören sein, um uns mit kulturellen Nachrichten aus der Region zu erfreuen, so dass wir auch in Zukunft hoffentlich nicht ganz auf sie verzichten müssen.

Auf Wiedersehen Renata Gröger-Kania – do zobaczenia!

Ute Achilles-Klotz, Esther Cben, Kerstin Schattenberg

Im Dezember 2012 verabschieden wir nach 20-jähriger Tätigkeit in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts unsere Kollegin Renata Gröger-Kania.

Geboren in Elblag (Polen), studierte sie Polnische Philologie an der Danziger Universität und siedelte nach ihrem Magisterabschluss 1977 mit ihrer kleinen Tochter nach Braunschweig über.

Hier begann sie 1992 in der Schulbuchbibliothek des Georg-Eckert-Instituts zu arbeiten. Schon bald war sie für uns bei der Katalogisierung wegen ihrer Kenntnisse insbesondere der slawischen Sprachen unentbehrlich.

Im Laufe der Jahre wurde sie zur Expertin für Schulbücher aus ganz Osteuropa in Sprachen wie Russisch und Weißrussisch, Serbisch und Kasachisch. Sie katalogisierte Bücher aus der Sowjetunion, aus Jugoslawien und später aus den Nachfolgestaaten, aus dem Baltikum, aus Griechenland, aber auch aus Südeuropa und Skandinavien.

Renata Gröger-Kania übernahm darüber hinaus weitere Aufgaben im Institut: Sie fuhr zur Beschaffung polnischer Schulbücher zu den Buchmessen nach Warschau, Frankfurt und Leipzig. Sie betreute Gäste aus Polen und

anderen Staaten, die zu Forschungsaufenthalten in die Bibliothek kamen und pflegt viele dieser Kontakte bis heute. Die wissenschaftliche Arbeit des Instituts unterstützte sie vor allem mit Übersetzungsarbeiten und Hilfen bei

der Korrespondenz mit Polen für Projekte von Robert Maier und Thomas Strobel. Ihr privates Interesse gilt der schönen Literatur: Sie organisiert literarische Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit dem Deutsch-Polnischen Kulturverein und konnte im Rahmen von Lesungen renommierte Autoren und Autorinnen wie Olga Tokarczuk als Gast ans Georg-Eckert-Institut holen.

Im Institut und insbesondere in der Bibliothek hinterlässt Renata Gröger-Kania nach 20 Jahren engagierter Arbeit eine Lücke, die nicht so einfach zu schließen sein wird.

Für ihren verdienten Ruhestand wünschen wir ihr alles erdenklich Gute, viel Freude an ihrer Familie und der Literatur und auch für das Reisen, dem sie nun mehr Zeit widmen kann.

Wir freuen uns auf ein Wiedersehen!



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: Lucia Halder
Tel.: +49 (0)531 123 103 -285
E-Mail: halder@gei.de

Nukleare Weltuntergänge

Philipp Baur

Die Debatte um den NATO-Doppelbeschluss und die nukleare Nachrüstung mobilisierte Anfang der 1980er Jahre hunderttausende von Menschen, die für Frieden und Abrüstung auf die Straße gingen. Ungeachtet dessen rüsteten sowohl die Streitkräfte der NATO also auch die des Warschauer Paktes ihre Atomwaffenarsenale mit einer neuen Generation an Mittelstreckenraketen nach. Der Zeiger der »Doomsday Clock« des *Bulletin of Atomic Scientists*, der die Krisen- und Entspannungsphasen des Kalten Krieges wie ein Seismograph begleitet hatte, rückte 1984 auf »drei vor zwölf« – und damit auf einen Stand, der zuletzt auf dem Höhepunkt der Kuba-Krise erreicht worden war. Eine Eskalation der Blockkonfrontation schien erneut in die Reichweite des Möglichen gerückt zu sein.

Dieses subjektive Gefühl der nuklearen Bedrohung fand seinen Ausdruck gerade auch in der Populärkultur. Ernstfall-Imaginationen hatten in den 1980er Jahren quer durch alle Medien Hochkonjunktur. Filme wie *The Day After* (1983) oder *When the Wind Blows* (1986) erzählten mit drastischen Bildern von den möglichen Folgen eines Nuklearschlags und fanden international ein millionenfaches Publikum. In der Pop-Musik thematisierten zum Beispiel Nenas international erfolgreiches Lied *99 Luftballons* (1983) oder Genesis mit *Land of Confusion* (1986) eine nukleare Eskalation des Ost-West-Gegensatzes. Ernstfallromane wie Gudrun Pausewangs *Die letzten Kinder von Schewenborn* (1983) oder Anton-Andreas Guhas *Ende – Tage aus dem Dritten Weltkrieg* (1983) verkauften sich in hohen Auflagen.

Als ein Teilvorhaben des Forschungsprojektes »Die Nuklearkrise: Transatlantische Friedensbewegung, Nachrüstung & Zweiter Kalter Krieg« (Leitung: Prof. Dr. Philipp Gassert, Universität Augsburg; Prof. Dr. Martin Klimke, New York University; Dr. Wilfried Mausbach, Heidelberg Center for American Studies; www.nuclearcrisis.org) untersucht meine Dissertation die Bedeutung dieser nuklearen Populärkultur für die Nachrüstungsdebatte und den Kalten Krieg der 1980er Jahre. Fiktive Untergangsszenarien, so die Hypothese, waren ein zentrales Charakteristikum dieser »Nuklearkrise«. Sie waren nicht nur eine Begleiterscheinung im Sinne einer kommerziellen Verarbeitung eines Zeitgeistthemas, sondern wurden zum Bestandteil der gesellschaftlichen Verarbeitung, mitunter zum Protestmedium und haben die Wahrnehmung des Kalten Krieges maßgeblich beeinflusst.*

Der Forschungsaufenthalt am Georg-Eckert-Institut sollte Fragen der Rezeption und Breitenwirkung der nuklearen Populärkultur der 1980er Jahre klären, vor allem im Hinblick auf das Verhältnis von Populärkultur und Friedenspädagogik. Eine der Beobachtungen meiner Forschung ist, dass Filme, Musik und Literatur, die sich ab Anfang der 1980er Jahre mit der erneut ver-



Philipp Baur studierte von 2003 bis 2009 Neuere und Neueste Geschichte, Anglistik und Germanistik an der Universität Augsburg. Von 2005 bis 2006 arbeitete er als Fremdsprachenassistent in Norwich, England. 2008 war er DAAD-Stipendiat an der University of Georgia in Athens, USA. Seine Magisterarbeit schrieb er über Nachkriegsdeutschland in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit von CARE. Seit 2010 arbeitet er an einer Dissertation über Populärkultur und nukleare Bedrohung der 1980er Jahre.

schärften Blockkonfrontation des »Zweiten Kalten Krieges« auseinandergesetzt haben, bewusst eingesetzt wurden, um aufzurütteln, aufzuklären und das Unvorstellbare erst sinnlich erfassbar zu machen. Zu den prominentesten deutschen Beispielen zählen die Bücher der Lehrerin und Schriftstellerin Gudrun Pausewang. In ihren Ernstfall-Romanen *Die letzten Kinder von Schewenborn* (1983) und *Die Wolke* (1987) spielt sie Szenarien eines Atomkrieges bzw. Reaktorunfalls auf deutschem Boden durch. Beide Bücher erfuhren mit ihrer drastischen und als authentisch empfundenen Erzählweise große Aufmerksamkeit. Bezeichnenderweise fanden sie auch Eingang in den Schulkanon und machten im wahrsten Sinn des Wortes Schule.

Am GEI habe ich pädagogische Handreichungen und Fachliteratur aus den 1980er Jahren untersucht, die Pausewangs Bücher für den Einsatz bei Projekttagen in Schulen und für die Friedenserziehung diskutierten. Daran schloss sich eine zeitgenössische Diskussion über das Für und Wider einer »Betroffenheitspädagogik« an. Während Pausewang sich eigenen Aussagen nach einer Literatur verpflichtet sah, die aufklärend wirkt und ganz bewusst Möglichkeiten des Handelns aufzeigt, wurde ihr oft unnötige Erzeugung von Panik und Angst vorgeworfen. Trugen die expliziten Apokalypse-Szenarien, so fragten sich die Diskutanten, zu einer Sensibilisierung für das Thema bei oder erzielten sie eher das Gegenteil? Die Rekonstruktion dieser kontrovers geführten Debatte ermöglicht es, Populärkultur als »weiche« Quelle über ihre Rezeption zu kontextualisieren, an übergreifende gesellschaftliche Debatten rückzubinden und somit für zeitgeschichtliche Fragestellungen fruchtbar zu machen. Stichprobenartig habe ich am GEI auch Schulbücher der letzten beiden Jahrzehnte auf die Behandlung der atomaren Bedrohung der 1980er Jahre und das Nachleben der Nachrüstungsdebatte untersucht. Populärkultur wird hier als Quelle für die Geschichte des Kalten Krieges der 1980er Jahre praktisch nicht berücksichtigt. Es überwiegen weiterhin politik- und diplomatiegeschichtliche Zugänge.

*Vgl. Philipp Baur, »Nukleare Untergangsszenarien in Kunst und Kultur«, in: Christoph Beckerschaum, Philipp Gassert, Martin Klimke, Wilfried Mausbach und Marianne Zepp (Hrsg.), *Entrüstet Euch: Nuklearkrise, Nato-Doppelbeschluss und Friedensbewegung*, Paderborn 2012, S. 325-339.

Alles Schulbuch, oder was?

Kristina Hartfiel

Schulbücher sind Werke für den Unterricht an Schulen. So oder ähnlich könnte die simple Definition dieser Medien lauten. Gleichzeitig wird – auch in der Forschung – häufig synonym von Lehrwerk gesprochen. Doch: Lehrwerke sind nur dann Schulbücher, wenn sie als solche verwendet werden. Das gilt auch, wenn man ein paar hundert Jahre zurückblickt. Im Rahmen meines Dissertationsprojektes zum Thema »Geschichtsauffassung und Geschichtsvermittlung in historischen Lehrwerken für die Jugend (17. und 18. Jahrhundert)«, das vom GEI wie auch von der Gerda Henkel Stiftung gefördert wird, verfolge ich das *Wie* der Entstehung, Vermittlung und Rezeption von (historischem) Wissen. Während meines dreiwöchigen Aufenthaltes in Braunschweig habe ich maßgeblich methodisch-theoretische Überlegungen zum Medium »Lehrwerk« angestellt.

Überlegungen zu »Lehrwerk« als funktionalem Sammelbegriff

Meine Quellen- und Literaturstudien in der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel sowie anschließend am GEI haben gezeigt, dass es sinnvoll ist, das Medium nicht vor der Analyse vorzusetzen, d.h. ohne Vorstellung davon, wie Verwendungszusammenhang und Lektürepraxis aussahen. Lernen und Unterricht waren in der Frühen Neuzeit nicht zwangsläufig an die Institution Schule, auch nicht an bestimmte Textarten und Gattungen gebunden. Vielmehr zeichnet sich diese Epoche durch ihre Multi- und Intermedialität aus, weshalb ich den Begriff »Lehrwerk« nicht ausschließlich im Sinne von »Schulbuch« gebrauchen möchte. Für die Frühe Neuzeit – und eventuell generell – plädiere ich im Anschluss an diverse geschichtswissenschaftliche und medientheoretische Überlegungen für einen erweiterten Medienbegriff. In dieser Hinsicht sind Lehrwerke dann nicht als Gattung, sondern als Funktion zu verstehen. »Lehrwerk« wird damit zu einer Eigenschaft, die prinzipiell allen Gegenständen zuerkannt werden kann, wenn sich die Benutzung als solche nachweisen lässt. Für die Vormoderne, die im Geschichtsunterricht unter anderem auf Tabellenwerke, historische Atlanten, Münzsammlungen und Zeitungen als Lehrmittel setzte, ist das eine durchaus fruchtbare Perspektive. Als *modus operandi* sind »Lehrwerke« dementsprechend solche Quellen, die sowohl im Schulunterricht als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen zum Lehren *und* Lernen genutzt wurden. Entgegen einer ontologischen Bestimmung des Begriffs Lehrwerk ist also die Verwendung als solche entscheidend. Neben der Einbeziehung der Multimedialität hat diese Betrachtungsweise den Vorteil, dass sie auch Quellen einschließt, die nicht als Unterrichtswerke intendiert waren.



Kristina Hartfiel studierte Geschichte und Germanistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Derzeit promoviert sie, unterstützt durch ein Stipendium der Gerda Henkel Stiftung, am Institut für Geschichtswissenschaften in Düsseldorf mit einer Arbeit über Geschichtsauffassung und -vermittlung in der Frühen Neuzeit. Dabei geht sie insbesondere der Frage nach, wie Geschichte dargestellt und in eine lesbare Form gebracht wurde, so dass nach Meinung der Autoren historische Erkenntnis möglich werden konnte.

Lehrwerk-Machen: Vom intendierten zum rezipierten Lehrwerk?

Da die enorm heterogene Quellenlage, die dieser erweiterte Lehrwerks-Begriff bietet, kaum überschaubar, vor allem aber nicht gänzlich analysierbar ist, habe ich für mein Dissertationsprojekt eine Fokussierung vorgenommen. Mein Augenmerk richtet sich dabei maßgeblich auf zwei Werke aus Nürnberg, die zum Erlernen der Historie intendiert waren, deren Funktion als Lehrwerk für Geschichte bisher aber nicht analysiert wurde.* Aber haben die als Vermittlungsmedien intendierten Texte überhaupt die Funktion als Lehrwerk übernommen und waren sie somit an der Herstellung und Selektion von Sinn beteiligt? Wurden sie tatsächlich von einem intendierten auch zu einem rezipierten Lehrwerk (gemacht)? Wie gestaltete sich – und vor allem wer gestaltete – dieses Lehrwerk-Machen? Und welche Funktionen konnten diese Quellen noch erfüllen? Bibliothekskataloge, Datenbanken und Bibliographien verweigern sich (meist) diesen Fragen und so bleibt nur die Möglichkeit einer exemplarischen Prüfung an konkreten historischen Konfigurationen.

Ausblick: Detailstudien und Stärkung der historischen Perspektive

Wie oben ausgeführt, könnte eine erweiterte mediale Perspektive einen Beitrag zu neuen, differenzierten Erkenntnissen für die (historische) Schul- und Bildungsmedienforschung leisten. Es ist begrüßenswert, dass es am GEI einen Arbeitsbereich gibt, der sich explizit mit diesem Themenfeld der »Geschichte, Theorien und Methoden der Bildungsmedien(forschung)« befasst und es unter anderem als seine Aufgabe ansieht, die historische Dimension von Bildungsmedien zu erforschen. Wünschenswert wäre es, diesen Blickwinkel in einem interdisziplinären Zugriff in Kooperation mit anderen Forschungseinrichtungen zu stärken und voranzubringen – nicht nur, aber auch mit Blick auf die Medialität und Geschichte der so bezeichneten Vormoderne.

* A. L. v. Imhof u.a.: *Neu=eröffneter Historischer Bilder=Saal. Das ist: Kurtze/ deutliche und unpassionirte Beschreibung Der HISTORIÆ UNIVERSALIS, Von Anfang der Welt biß auf unsere Zeiten [...]*, 17 Bde., Nürnberg 1692–1782. Sowie: G. A. Schmidt: *Sculptura historiarum et temporum memoratrix: Das ist/ Gedächtnuß hülfliche Bilder-Lust/ Der merckwürdigsten Welt-Geschichten aller Zeiten/ von Erschaffung der Welt biß auf das gegenwärtige 1697. Jahr/ [...]*, Nürnberg 1697. In späteren Ausgaben erscheint die *Sculptura* auch unter folgendem Titel: *Die Welt in einer Nuß oder Die Historien vom Anfang Der Welt samt deren Zeit-Rechnung biß auff unsere Zeit auf eine besondere und ganz leichte Art kurz zusammen zufassen oder ausgebreitet in einem Augenblick auf einer einigen Tafel zuwiederholhen fürgeschrieben und fürgebildet, auch neu hervorgebracht von Christoph Weigel*, Nürnberg [1700].

History Textbooks and National Identity in Belgium and the Netherlands

Jasper Jans

In October 2011, I spent four weeks at the Georg Eckert Institute for a fellowship. It was a fruitful experience, both because of the library's collection and as regards the opportunity to meet many researchers working in the same field, which was very interesting.

I am a PhD-researcher at the European University Institute (EUI) in Florence, Italy. The EUI is a post-graduate institute for the arts and social sciences, established by a number of European countries that wished to cooperate on the level of higher education. It has four departments, namely Economics, Law, Social and Political Sciences, and History and Civilisation. Currently, several hundreds of researchers from almost all European countries are working at the EUI on topics mostly concentrated on European questions of a legal, political, economic, or societal kind.

The history department focuses on European history since 1500, specifically comparing trans-national settings. The EUI's Department of History and Civilisation aims at elucidating the interconnectedness of European and non-European societies throughout history.

My own research examines notions of national history, citizenship and identity in history education in Belgium and the Netherlands after Belgium's independence in 1830. From that point on, both countries embarked on separate paths of nation building for which they both used *inter alia* the teaching of national history. I investigate history textbooks, educational journals and children's literature from both countries in order to discover which different languages of national history and national identity were current and popular there. Thus I hope to illuminate the idiosyncrasies of these two countries. Simultaneously, studying this common instrument in a common enterprise, one may wish to look for similarities in terms of the representations of the national past, identity and expectations of future citizens.

Questions I was trying to answer were: How did different groups and actors seek to represent the national past? What did they think was important enough to transmit to the future generation of citizens? What idea of citizenship prevailed in history teaching? How similar or different are these notions within and between the countries?

Thus, this research is closely related to the history of education as well as textbook studies. Consequently, the fellowship at the Georg Eckert Institute presented an excellent opportunity to acquaint myself with literature and researchers otherwise unavailable. The GEI's library has a unique collection of secondary material on education next to a large assortment of textbooks. This allowed me to read a number of German national history textbooks from the



Jasper Jans (1984) received his MA in Modern History and International Relations at the University of Groningen and is currently a PhD student at the European University Institute. He investigates the politics of national history education in Belgium and the Netherlands around the middle of the nineteenth century with a special focus on citizen and nation building. He is interested in the history of education, international history, comparative history and political and cultural history.

same period to get an idea of developments in Germany in the same periods. To me, it was interesting to find that the confessional divide between Protestants and Catholics played a part in German history primers' production as well as in the Dutch discussion on history education and textbooks. Additionally, I was able to study a number of works on history education in the nineteenth century in other European countries, again allowing for a wider perspective.

Furthermore, as a centre of international textbook and education studies, the GEI is home to a fair number of researchers working in roughly the same field as me. Meeting and discussing our work presented another advantage of the GEI fellowship. Over the weeks, I have attended colloquia and a reading circle and have had a number of personal discussions that were all very informative.

Apart from matters of academia, Braunschweig is very well located to make excursions. Lying between Berlin and the Harz, metropolis and picturesque villages are all accessible by train. Not to be omitted, these weekend trips have certainly contributed to an enjoyable and educative stay at the GEI.

The one thing left for me here is to thank the people of the GEI who have enabled and facilitated my stay. The librarians have been tremendously helpful in guiding me through the library as well as helping me search for literature. The administration has kindly offered their assistance concerning accommodation. Finally, the researchers were so friendly as to invite me to their meetings, both academic and gastronomic.

Together, they have made my stay a pleasant one.

The Emotional Intensity of Spanish Textbooks

Kira Mahamud

My research stay at the *Georg-Eckert-Institut* lasted almost the whole month of October (with a brief visit to Berlin to give a presentation at the *Humboldt Universität Berlin*) and the experience has been wonderful and enriching both from a personal as well as from a professional perspective.

After the agreement signed between the GEI and the MANES Research Centre (Faculty of Education, UNED, Madrid), it has been important for the people who will be collaborating in future to get to know each other personally. This personal approach is essential because it not only affects the well-being of colleagues, but also influences productivity, motivation and the quality of work.

My stay has helped me to gain a better grasp of the diversity and originality of the research work carried out at the institute. I have also been introduced into *EurViews. Europe in textbooks* in order to fully understand how the Spanish contribution can enrich this ambitious, well-designed and far-reaching project, which will surely be adopted by international scholarly, research and educational communities.

Continuing with research, I have been able to enjoy and make use of the library for bibliographies, textbooks and other documents on education. Following my doctoral investigation, I am now working on a comparative study of textbooks from various countries (Germany, Italy and the United Kingdom) in the 1940s and 50s. After an initial selection of textbooks, I have been able to photograph them and carry out the first stage of examining them in the light of the emotional contents they portray and display. From the standpoint of methodological issues, I have explored their internal structure, layout and textual units. More than 60 manuals have been selected and examined in this first round.

One of the aspects which greatly caught my attention was the fact that no textbook from Germany, Italy and the United Kingdom seems to convey the same emotional intensity in language or content as Spanish textbooks did in the 1940s. So far this is an impression that needs to be substantiated, but for now I am working with the hypothesis that there is a specific Spanish emotional educational culture. Secondly, Hitler's and Franco's collaboration during the Spanish Civil War and WWII is clearly apparent in German and British textbooks, but not in Italian and Spanish manuals. Information provided on such collaboration is reduced to references concerning mutual aid in the wars, but nothing is said on cultural and propagandistic collaboration through, for example, book exhibitions. Another result of my work was that regarding the internal structure of the textbooks, the simplicity of language and the variety of topics, I have found British books well ahead of Spanish ones.



Kira Mahamud Angulo from Madrid (Spain) is assistant professor at the Faculty of Education of the National University of Distance Education (UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia). She holds a BEd in primary education with a specialisation in English philology, a BA in philosophy and educational sciences with a specialisation in school counselling, an Advanced Studies Diploma with a certification of research aptitude in theory and history of education and a PhD in the area of theory of education, with the thesis entitled «Emotional indoctrination and political socialization in the first era of the Franco dictatorship (1939-1959). Emotions and sentiments in primary school textbooks». In 2007 she earned the Elisa Pérez Vera Prize (annual prize for research on gender). She has published on motherhood and the family in school textbooks, on the combination of textbooks and school exercise books as historical sources and on the emotional content of manuals, focusing on the historical period of the Franco dictatorship.

Finally, I must add that the kindness and efficiency of the institute's researchers and staff (especially the computer technicians!), the library and the *Gästehaus* have been essential to making my stay a productive and pleasant one. Thank you very much.

The Image of the American South in History Textbooks

Biljana Oklopčić

During my stay at the Georg Eckert Institute for International Textbook Research (July 3–August 1, 2012) I conducted research on the image of the American South in history textbooks published in German, English and ex-Yugoslav countries from 1945 to present. The notion of »the American South« – antebellum South or postbellum South, Old South or New South – conjures up a whole range of responses, representations, and images. On the one hand, the American South is always portrayed as romantic, old, gracious, aristocratic, or glamorous. Its »landmark« is a white-columned mansion set on a hill in a grove of oaks, hickories, ash, or maples, surrounded by gardens full of roses, lilacs and magnolias, with cotton fields and servants' cabins in the background. On the mansion's porch sits a gentleman, behind him an angelic wife, both observing children at play. The second set of images associated with the American South – centuries of economic and sexual exploitation, racism, the bloody struggle for racial desegregation, and a rigid system of race, gender and class – calls attention to its violent, macho, racist side. Both descriptions introduce the notion of the American South as a place that defined one's identity with the help of binaries that set the scene for what is called the Southern domestic metaphor: »the image of a beautifully articulated, patriarchal society in which every southerner, black or white, male or female, rich or poor, had an appropriate place and was happy in it« (Anne F. Scott in the June 1974 issue of *The Journal of American History*, Vol. 61, No. 1, p. 52). As a consequence, special emphasis was placed on the doctrine of separate gender, class and racial spheres. The appropriateness of a person's role was a key concept that justified putting people »without voice« – women, African Americans, Native Americans and homosexuals – in their place by using stereotypes.

The overall objective of my research project was to examine how history textbooks in English, German and ex-Yugoslav countries from 1945 to the present depicted the American South and whether these images adopted gender, race, or class stereotypes typical for this American region. With this project I want to contribute to Southern Studies and specifically to the debate on the importance of the identification of stereotypes, stock characters and clichés as well as their origins in both educational materials and academic literature. Secondly, my intention was to explore whether/how history textbooks published in Great Britain, the United States, Australia, Canada, South Africa, Germany, Switzerland, Austria, Croatia, Bosnia and Herzegovina, Serbia and Monte Negro employed Southern views on gender, class and race as they were depicted in Southern literature and popular culture. Outstanding collections along with first-rate assistance and great working and living



Biljana Oklopčić is an assistant professor of American literature in the Department of English of the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Osijek, Croatia. She specializes in Faulkner studies as well as Tennessee Williams, (historical) romance, genealogical novels, and stereotypes in literature and popular culture. Her articles have appeared in *Književna smotra*, *Fluminensia*, *Književna revija*, *Neohelicon*, *Americana*, *Ubiq*, *Middle Ground*, *Interactions*, *EurAmerica* as well as in a number of essay collections. She was a speaker at conferences in Rijeka, Zagreb, Olomouc, Frankfurt, Cape Girardeau, Louisville, Chapel Hill, Paris, Pecs, London and other cities. As a postdoctoral Fulbright scholar at UNC at Chapel Hill she did research on Southern men stereotypes in William Faulkner's Yoknapatawpha novels and short stories. At the moment she is working on two books: *Myth and Stereotype: Faulkner's Women Characters* and *Faulkner and Native Keystone: Reading (Beyond) the American South*.

conditions provided by the GEI furthered my research endeavors and enabled me to accomplish the intended goals. Thank you, GEI!

My analytical approach to the identification of possible stereotypes in the representation of the American South in the examined history textbooks primarily derived from cultural feminism's concept of a person »as a historically and culturally produced category that is situated within specific material conditions and is interactive with the complicated problems of [gender,] class and race« (Felicity Nussbaum and Laura Brown in *The New Eighteenth Century*, Routledge 1988, p. 15). By recognising the interaction of different social and historical mechanisms and their interpretive possibilities, cultural feminist criticism emphasises the importance of context for the construction of a person's identity. The context – historical, social, or cultural – is the stereotype originator and is responsible for presenting a person as a cultural product of the time and space s/he inhabits.

Methodologically, my research involved two overlapping phases: the first phase consisted of library research of textbooks and academic literature, dealing with the image of the American South in history textbooks in English, German and ex-Yugoslav countries from 1945 to the present. The second phase encompassed the systematisation of the corpus and its presentation at a lecture for the faculty and friends of the George Eckert Institute.

The results of this research project will be used in two ways. As an assistant professor in the Department of English of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek, Croatia, I intend to incorporate the research results into a course on history and literature of the American South which I will be teaching in the spring of 2013. Secondly, the research results will be incorporated in the book I am currently working on – *Myth and Stereotype: Faulkner's Women Characters* that, in part, discusses the historical origins of race, class and gender stereotypes in the American South. The non-Southern views on Southern race, gender and class stereotypes will enrich my book and significantly expand its scope. Finally, the information gathered by this research will be used for submission to one of the academic journals focusing on the American South and its (re)presentations.

The Creation of »Polishness«: The Male Warrior

Monika Popow

My research which focuses on historical discourse in literature textbooks is influenced by critical studies of »nation« and critical pedagogy. Critical textbooks analysis, from this perspective, is about revealing dominant power relations by focusing on the ideologies used in texts. We can say that literature textbooks can be analysed at the level of discourse and social practices. Hence, the textbooks are not just instruments for transmitting information on Polish culture. They are »doing« something. Textbooks are created by social reality, but, at the same time, they create education reality. They reflect changes in educational policy and practice.

The analysis of historical discourse is part of my dissertation project »Representations of Polishness in Polish Literature Textbooks in Grammar School. A Critical Discourse Analysis«, sponsored by the National Science Centre of Poland. The purpose of my project is to analyse the representations of »Polishness« in Polish literature textbooks used in grammar schools in Gdańsk and to explore how »Polishness« is created. In particular, I focus on its role in producing identities in political and educational practice. Furthermore, I investigate its connections to socio-cultural contexts and how the totality of national identity is structured.

The textbooks analysed in my research were chosen on the basis of quantitative research (random sample), conducted among Polish language teachers in grammar schools in Gdańsk. After asking the teachers with which textbooks they were working, the three most popular textbooks were selected. I conducted an analysis of the three titles used in grades 1 to 3 (9 textbooks altogether).

In particular, I used the critical discourse analysis, the overall objective of which is to investigate the relation between texts, discourses and social structures in order to explain the ideological dominance of some suppressive discourses in society. The analysis was conducted on the basis of the identification and separation of topics related to Polish history. On that basis I have extracted several key points and features characteristic to the historical discourse in literature textbooks.

I came to the conclusion that historical discourse in Polish literature textbooks is based on a cultural »nation« discourse: It refers to the common origins of the Polish people, their common traditions, language and culture. The dominating identity created in the analysed material is that of a warrior. This image is also defined by the dominant role of boys and sons (frequently the family relations presented in the material are relations between fathers and sons). The warrior is presented as subjected to a greater good – the good of the country – and ready to sacrifice his life.



Monika Popow is a PhD Student in education at the University of Gdańsk, Poland. Her work focuses on the construction of national identity in educational practice. She conducted research at the Georg Eckert Institute as participant in the fellowship programme in September 2012.

Simultaneously, the history of Poland is undergoing the process of westernisation. Poland's history is presented as an integral part of Western European history and included into a modern discourse of citizenship.

I compared my findings on the construction of Polish identity in textbooks to German research on the creation of national identities in textbooks and found the comparative perspective quite helpful.

All in all, my fellowship proved very useful and interesting. I would like to thank the GEI-team, who did their best to organise my fellowship and made sure that my stay in Brunswick was so fruitful.

To Braunschweig via Copacabana

Paul Walsh

IF YOU HAVE A GARDEN AND A LIBRARY,
YOU HAVE EVERYTHING YOU NEED.

Cicero

The three things I will always remember from my month-long internship at GEI are the wonderful smell of old books, the rabbits in the park and the three weeks of constant rain.

My internship here at GEI comes at the end of my first year of an MA in East European studies at the Freie Universität Berlin. My interests lie in South-East Europe, specifically the former Yugoslavia, so having the opportunity to work with Dr. Natalija Basic and with the archive for the *Project for the Co-ordination of Textbook Research, Development and Comparison in South East Europe* was very exciting. This project was organised under the auspices of the Stability Pact, with funding from the German government. Altogether, there were twenty-eight conferences and events organised by GEI between 2000 and 2009, bringing together a wide range of historians, teachers, other academics and experts. Initially, the project focused on the wider region but as time progressed, Bosnia and Herzegovina became more of a central issue.

Working at the Institute

Archives are very much like the unconscious – full of unexpected surprises. One of the tasks I was given was to compile a list of all the conference participants over the ten-year life of the project for future networking purposes. What I found particularly fascinating was the email archive which accompanied the main files of each conference. At first, this collection of emails seemed strange. However, I soon realised that the chain of emails clearly illustrated some of the trials and tribulations of organising large events and I have nothing but the utmost respect for Augusta Dimou, the event co-ordinator at that time. If anyone needs a lesson in what can go wrong in project management I would suggest that they read these files! The biggest headache seemed to be arranging flights and transportation to Braunschweig from the Balkans, with the added problem of visas. At least one participant wanted to travel by rail as he was afraid of flying. And the price of airline tickets seemed to match the weather in Braunschweig – infinitely changeable! Indeed, a running joke in the GEI office was the idea to bring people to Braunschweig via Copacabana as it might work out cheaper...

One of the important things that struck me while going over the project documentation was how important it is for a project to have some sort of preliminary guidelines or some kind of precursor, so that you do not have to re-



Paul Walsh received a B.A. in Fine Art from the University of Kent in 2005. He then went to South East Europe and worked as a teacher in Bosnia, Bulgaria and Macedonia. After another year of teaching English in Saudi Arabia, he came to Germany where he is studying for an MA in East European Studies at the Freie Universität Berlin. His main research interests are the politics and culture of South East Europe with a focus on the countries of the former Yugoslavia.

invent the wheel. It was acknowledged by local teachers and outside observers alike that history teaching in South East Europe tends to be one-sided, reflecting one's own ethnic or national group and that history textbooks are didactically very heavy, with a large amount of information that pupils are expected to learn by rote, with little room for discussion. Dubravka Stojanovic, a Serbian historian, has remarked that the teaching of history in the region functions as »preparatory military training«.¹ For this project, I think that the UNESCO report given by Professor Volker Lenhart² in 1999 is critical here, as it recommended six basic principles that should guide curricular innovation in Bosnia and Herzegovina:

- 1) multiperspectivity
- 2) a focus on citizenship of Bosnia and Herzegovina
- 3) ethnic and cultural identity
- 4) mutual positive influences
- 5) European dimension
- 6) historical skills

Remarkably, these principles remained relatively intact throughout the life of the project and formed the basis of later curricular development and change.

Aims and objectives of the project

So what were the overall aims of the project? Firstly, the project aimed to provide support and expertise to local organisations in the region who were involved in the process of textbook reform. Secondly, it aimed to increase cooperation and cross-border communication between local experts. Lastly, the project aimed to transfer up-to-date pedagogical knowledge, specifically focusing on the areas of history, geography and civics, precisely the subjects which diverge the most in practice. The project was under the broad umbrella of the Stability Pact for South East Europe, which aims to provide a »comprehensive, long-term conflict prevention strategy« whilst also moving countries in the region closer to European membership.

One of the resounding successes of the project surely must be the Bosnian government's adoptions of the *Guidelines for the Writing and Evaluation of History Textbooks for Primary and Secondary Schools in BiH* in 2006, a milestone in the life of the project. Though progress on the actual production of new textbooks in Bosnia remains slow, there is now a large degree of agreement by all three communities on principles which promote tolerance and understanding and all material considered offensive to other ethnic groups was removed from previously existing textbooks. Another important aspect of the project was the scholarship scheme, whereby textbook authors from the region received a stipend to come to Braunschweig, conduct research and compare educational materials and practice. Moreover, GEI ran a series of summer schools and workshops on different themes, such as *The Balkans in Europe*

in 2001. These workshops aimed to bridge the gap between academic knowledge and everyday teaching practice and, perhaps more importantly, provided a neutral platform for dialogue and co-operation. Over the course of the project, the increase in trust between participants enabled progress in several key areas of local textbook production and hopefully these networks will foster further cross-border communication in the future.

»All that is solid melts into air«: Difficulties in implementation

One of the things I have learnt through looking at the project over the *longue durée* is that the domains of policy making and of policy implementation are different worlds and that strategies needed to effect change need careful thought and planning. As Robert Lipsky pointed out, »policy implementation in the end comes down to the people who actually implement it.«³ As a teacher myself, for whom practical knowledge is a central part of my professional life, I am very much interested in this gap between theory and practice and I think that the role of teacher education is extremely important. Any long-term process of unfreezing the status quo and effecting change should involve both macro- and micro-level strategies, otherwise the risks of patchy, uneven implementation remain high.

In 2009, near the end of the project, additional history teaching materials for use in Bosnia and Herzegovina were produced by working groups of local textbook authors with the title *Slike novije prošlosti – BiH za vrijeme 1992–1995* (»Pictures of the recent past – Bosnia from 1992 to 1995«). This was the first time the recent war had been dealt with in any history textbooks. Though the materials have seen limited use in Bosnia's schools, they nevertheless set an important precedent: that it is possible to produce teaching materials which promote co-existence, tolerance and the peaceful resolutions of conflicts whilst still tackling the most controversial and painful aspects of Bosnia's recent past.

Conclusion

To conclude, I would like to thank Dr. Georg Stöber and Dr. Natalija Basic for their patience and encouragement during my stay in Braunschweig. It has been a great experience to work for a project which has such relevance and significance. I wish the Institute well in its pioneering work in textbook research and I hope that the next time I come to Braunschweig, I will be able to survive *without* an umbrella.

¹ D. Stojanovic: »Slow Burning: History Textbooks in Serbia, 1993–2008«, in: *Transition and the Politics of History Education in Southeast Europe*. Ed. Augusta Dimou. V & R Unipress, 2009.

² V. Lenhart / A. Kesidou / S. Stockmann: *The curricula of the »national subjects« in Bosnia and Herzegovina*. A report to UNESCO. Heidelberg. 1999.

³ M. Lipsky, *Street-level Bureaucracy; Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation. 1980.

DAS GEI IM DIALOG

Notebooks im Klassenzimmer In Kooperation mit der Braunschweiger Bürgerstiftung hat das GEI mit Schuljahresbeginn eine wissenschaftliche Begleituntersuchung des Projektes »Mobiles Lernen« begonnen. An drei Braunschweiger Schulen wurden Schüler in der Sekundarstufe mit Notebooks ausgestattet. Ziel der Studie ist es, die Veränderungen des Einsatzes von Schulbüchern und anderen Lehr- und Lernmaterialien zu untersuchen. Hierbei steht die Frage im Vordergrund, welche Erwartungen Schulleiter, Lehrer und Schüler in Bezug auf die Optimierung des Unterrichts in den neuen Notebook-Klassen haben und wie sich dieser nach der Einführung der Notebooks tatsächlich verändert. Die Ergebnisse der Studie werden der Bildungspolitik und -praxis zur Verfügung gestellt.

Das GEI auf dem Historikertag 2012 Vom 25. bis 28. September 2012 war der 49. Deutsche Historikertag 2012 zu Gast an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Das GEI war mit einem Stand vertreten. Unter dem Motto »Ressourcen-Konflikte« präsentierten nationale und internationale Referenten den rund 3.000 Teilnehmern aktuelle Forschungen aus allen Epochen und Teilbereichen der Geschichtswissenschaften. Das GEI war mit zahlreichen Beiträgen dabei: Gemeinsam mit Ulrich Bongertmann und Rolf Wittenbrock leitete Simone Lässig die Sektion zur europäischen Geschichtsvermittlung. Hier wurde diskutiert, wie das Schulbuch dem Wandel in Europa gerecht werden kann. Außerdem wurde Simone Lässig zur Sprecherin der neu gegründeten »AG Digitale Geschichtswissenschaft« gewählt, die den fachlichen Austausch mit den »Digital Humanities« stärken will.



Eine der neuen Notebook-Klassen

Online-Portal »Historiana« gestartet

Das Online-Portal »Historiana – Your Portal to the Past« vermittelt verschiedene Perspektiven auf die europäische Geschichte jenseits nationalstaatlich orientierter Schulbücher. Die digitale Plattform stellt Lehrern unter <http://historiana.eu> multiperspektivisches und vergleichendes Unterrichtsmaterial zur europäischen Geschichte zur Verfügung und wurde bereits kurz nach dem Start mit dem »World Aware Education Award« des North-South Centre ausgezeichnet. Ins Leben gerufen wurde das Projekt vom Europäischen Geschichtslehrerverband EUROCLIO unter Beteiligung des GEI und vieler anderer Partner.

Internationaler Workshop in Sarajevo

Lange wurden die jüngsten Kriege auf dem Balkan in der Schule entweder ausgeklammert oder mit einseitigen Schuldzuweisungen verbunden. Das soll sich nun ändern: Die Kriege der 1990er Jahre stehen wieder auf dem Lehrplan. Um Ansätze für ein Schulbuch zu diskutieren, das verschiedene Perspektiven auf die Kriege beleuchtet, kamen auf Einladung von Natalija Basic (GEI) im Oktober rund 20 Schulbuchautoren, Lehrer und Bildungsexperten aus dem Balkan zu einem Workshop zusammen. Diskutiert wurden die neue Ein-Schulbuch-Politik in der bosnischen Föderation, die Qualität der Geschichtsschulbücher und natürlich die Darstellung der Kriege. Bezüglich der praktischen Arbeit ging es um die Ausbildung der Schulbuchau-

toren, das Urheberrecht und Fragen der Schulbuchproduktion.

GEI verleiht Forschungspreis an Katalin Morgan Alle zwei Jahre vergibt das Eckert-Institut den von der Braunschweiger Verlagsgruppe Westermann gestifteten Forschungspreis für herausragende Arbeiten im Bereich der internationalen Bildungsmedienforschung. Bei einem feierlichen Festakt im Braunschweiger Altstadttrathaus verlieh das GEI am 19. Oktober den Forschungspreis an die Südafrikanerin Katalin Morgan. Die Preisträgerin beschäftigte sich in ihrer Dissertation mit dem aktuellen Geschichtsunterricht in Südafrika und verband theoretische Ansätze mit Schulbuchanalysen. Neben der Verleihung des Forschungspreises bildete der Festvortrag von Herrn Prof. Jürgen Kocka, der als Wissenschaftler, aber auch als Präsident des Welthistorikerverbandes größte inter-

nationale Anerkennung genießt, den Höhepunkt des Abends.

Mitgliedschaft in drei neuen Forschungsverbänden der Leibniz-Gemeinschaft Das Georg-Eckert-Institut ist Mitglied in drei neuen Forschungsverbänden der Leibniz-Gemeinschaft. Im Verbund »Historische Authentizität« sollen die Prozesse und Kräfte des Erinnerns und des Vergessens erforscht werden. Simone Lässig wurde zur stellvertretenden Sprecherin des neuen Verbundes gewählt. Der Forschungsverbund »Science 2.0« untersucht, inwiefern Webtechnologien wie Wikis, Blogs und soziale Netzwerke die klassische Forschung verändern bzw. unterstützen können. Im Zentrum des Forschungsverbunds »Krisen einer globalisierten Welt« stehen Finanzmarkt- und Verschuldungskrisen, Welternährungskrisen, Krisen politischer Ordnungssysteme und Um-



Ministerin Johanna Wanka verleiht den Forschungspreis an Katalin Morgan

weltkrisen. Ziel ist es, Krisen in ihrer Komplexität zu verstehen und Optionen für deren gesellschaftliche Verarbeitung zu entwickeln.

Kooperationsvertrag mit der National Academy in Taipeh

Im November unterzeichneten Wu Ching-Shan, Präsident der National Academy for Educational Research in Taipeh, und Eckhardt Fuchs im Rahmen einer internationalen Konferenz über die Erstellung länderübergreifender Schulbücher einen Kooperationsvertrag. Die Vereinbarung sieht den Austausch von Publikationen und Schulbüchern, die Organisation von wissenschaftlichen Veranstaltungen und die Durchführung gemeinsamer Projekte vor. So werden die taiwanesischen Partner an den GEI-Projekten EurViews und Edudata beteiligt sein.



Eckhardt Fuchs und Wu Ching-Shan

GEI Gründungsmitglied von Goobi

Die Digitalisierungssoftware Goobi wird in rund 30 deutschen Bibliotheken eingesetzt und findet auch im Ausland zunehmend Verbreitung, da sie quelloffen und plattformunabhängig ist. Im Interesse eines verbesserten Rechts- und Investitionsschutzes haben zwölf Bibliotheken und Unternehmen am 17. September 2012 in Dresden den Verein »Goobi. Digitalisieren im Verein« gegründet. Unter den Gründungsmitglieder sind unter anderem das Georg-Eckert-Institut, die Staatsbibliothek zu Berlin – Preussischer Kulturbesitz und die Bibliothek der Humboldt-Universität. Robert Strötgen, Leiter der Abteilung Informationsmanagement und Publikationen am GEI, wurde als Schatzmeister in den Vorstand des Vereins gewählt.



Die Gründungsmitglieder von »Goobi. Digitalisieren im Verein«

Der Holocaust im Unterricht Im Juli dieses Jahres hat eine Gruppe von Wissenschaftlern am GEI unter Leitung von Prof. Eckhardt Fuchs eine Studie begonnen, die Erkenntnisse darüber bringen soll, wie der Holocaust weltweit in Lehrplänen und Schulbüchern dargestellt wird. Das Projekt beinhaltet auch eine ausführliche Analyse von Schulbüchern aus 20 Ländern mit einem besonderen Fokus auf Umfang und Genauigkeit der Darstellungen, Arten der Abbildungen und historische Narrative.

Cheese and Wine Am späten Nachmittag des 13. September trafen sich Gäste aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik der Region mit Simone Lässig, Eckhardt Fuchs und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Garten des Georg-Eckert-Instituts.

Nach einer Führung durch die Bibliothek konnten sie sich bei »Cheese and Wine« austauschen.

—

Besuch der Ägypter Am 23. November besuchte eine Gruppe von ägyptischen Schulinspektoren, Lehrern und Professoren das Georg-Eckert-Institut. Auf Initiative des Goethe-Instituts Kairo reiste die 12-köpfige Gruppe eine Woche durch Deutschland, um sich über Demokratisierung in Bildungsprozessen zu informieren.

—

Erste Konferenz der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission

Am 3. und 4. Dezember fand im Auswärtigen Amt die erste Konferenz der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission (DISBK) statt. Unter dem Titel »Differenz übersetzen« diskutierten deutsche und israeli-

sche Wissenschaftler Konzepte und Begriffe wie »Nation« oder »Staatsbürgerschaft«, die von beiden Seiten verwendet werden, jedoch bei genauem Hinsehen Reste von Unübersetzbarkeit in die kulturelle und politische »Sprache« des jeweils anderen Landes erkennen lassen. Missverständnisse sind nicht nur der sprachlichen Übersetzung geschuldet, sie gehen aus den besonderen historischen und politischen Kontexten beider Länder hervor. Die Wissenschaftler fragten daher nach der jeweiligen Bedeutung der Begriffe in Deutschland und Israel und loteten Möglichkeiten und Grenzen ihrer Übertragbarkeit im deutsch-israelischen Gespräch aus. Die Konferenz begann mit einer Präsentation erster Befunde der Schulbuchanalysen, die im Rahmen der DISBK seit 2010 durchge-

führt werden. Im Mittelpunkt stand hierbei die Darstellung des jeweils anderen Landes in deutschen und israelischen Geschichts-, Geographie- und Sozialkundeschulbüchern.



Cheese and Wine im Garten des Instituts

NEU- ERSCHEINUNGEN



Katja Köhr: Die vielen Gesichter des Holocaust. Museale Repräsentationen zwischen Individualisierung, Universalisierung und Nationalisierung. Göttingen: V&R unipress, 2011. 319 S. ISBN 978-3-89971-671-9

Die Erinnerung an den Holocaust steht vor einer Zäsur. Mit dem Ableben der Angehörigen der letzten Erfahrungsgeneration lösen sekundäre Darstellungen der Geschichte die Primärerzählungen ab. Im Zuge dieser Entwicklung kommt geschichtskulturellen Medien eine besondere Aufgabe zu. Sie sollen die Erinnerung wachhalten und vom kommunikativen Gedächtnis in das kulturelle Gedächtnis der Gesellschaften überführen. Ziel dieser Untersuchung ist zu zeigen, wie museale Repräsentationen auf diese Herausforderungen reagieren. Gefragt wird nach transnationalen und nationalisierenden Tendenzen, nach Gemeinsamkeiten

und Unterschieden in den musealen Repräsentationen des Holocaust. Analysiert werden das Holocaust History Museum in Yad Vashem, der Ort der Information unter dem Stelenfeld (Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin), das United States Holocaust Memorial Museum in Washington, das Holocaust Center in Oslo und das Memorial Center in Budapest.



Bertrand Lécureur: Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe. Göttingen: V&R unipress. Göttingen: V&R unipress, 2011. 256 S. ISBN 978-3-89971-971-8

Comment la période nazie et la Shoah ont-elles été représentées dans les manuels d'histoire publiés depuis 1950, en Allemagne, au Royaume-Uni, en Belgique francophone et en France? Cette étude propose une comparaison des différents contenus et particulièrement de leur évolution depuis plus d'un demi-siècle avec l'apport de la recherche historique et de l'actualité sur ces sujets.

Alors que l'opinion publique européenne évoque communément le profond mutisme sur la période nazie et la Shoah jusqu'à la fin des années quatre-vingts, les manuels d'histoire révèlent tout autre chose dès les années cinquante. La présente recherche

s'emploie donc à rétablir la vérité et à suivre pas à pas les changements survenus dans la présentation de la politique nazie et de la Shoah.

On y découvre en particulier les nettes différences quantitatives et qualitatives entre les manuels de chaque pays, un constat impliquant la recherche de justifications indispensables.

L'avenir incertain de la construction européenne en ce début de XXI^{ème} siècle, lié aux difficultés économiques, ne fait que mettre en lumière l'absence d'un véritable sentiment commun de citoyenneté, ciment qui viendrait consolider l'édifice. Connaître et comprendre les diffé-

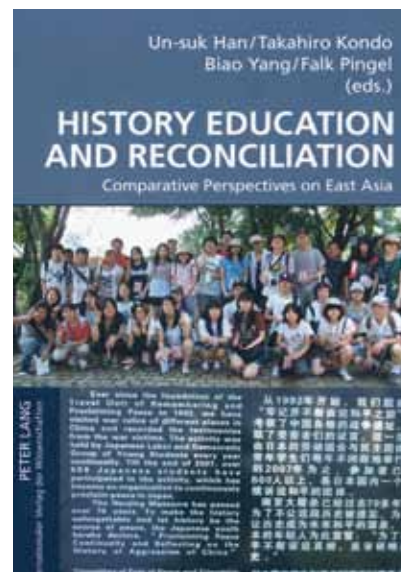
rentes visions de notre passé collectif, échanger sur celles-ci, les enseigner enfin ne pourra que permettre de relever ce nouveau défi.



Klaus Spenlen, Susanne Kröhnert-Othmann (Hg.): Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien. Göttingen: V&R unipress 2012, 225 S. ISBN 978-3-8471-0020-1

Die Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht sind hoch: Nach dem Bildungsauftrag der Schulen soll eine Kultur der Anerkennung ethnisch-religiöser Diversität gefördert werden, Ziel ist die Bildungsinklusion aller Schülerinnen und Schüler. Dieser Band konkretisiert und versachlicht die Diskussion um die Einführung von Islamischem Religionsunterricht und um Schulbücher für diesen Unterricht. Dazu legt er Grundlagen des neuen Fachs offen, bezieht theoretische und unterrichtspraktische Erfahrungen auf das Thema »Religion im Kontext von Migration« und trägt zum transkulturellen Diskurs um Bildungsmaterialien bei.

Die Autorinnen und Autoren sind an Schulen tätig, in der Kinder- und Jugendhilfe, der Lehrerausbildung sowie an Hochschulen. Die Islamwissenschaftler, Religionspädagogen, Theologen, Historiker, Soziologen, Ethnologen und Pädagogen wenden sich mit diesem Band an Praktiker, bereichern aber auch die noch junge wissenschaftliche Diskussion um die Rolle des Islam in Deutschland.



Un-suk Han, Takahiro Kondo, Biao Yang, Falk Pingel, (eds.): History Education and Reconciliation. Comparative Perspectives on East Asia. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 2012. 195 S. ISBN 978-3-631-63284-0

The legacy of crimes committed during the Second World War in East Asia is still a stumbling block for reconciliation and trustful cultural relations between South Korea, China and Japan. The presentation of this issue in history school books is in the focus of a heated public and academic debate. This book written by historians and pedagogues from the three countries offers insight into the construction of historical narratives that are often nation-centered and foster exclusive identity patterns. However, the essays also reveal approaches to a more inclusive regional concept of East Asian history that puts the textbook debate into the wider framework of transitional justice.

VERANSTALTUNGEN

15. März 2013

Schulbuch des Jahres 2013

Zur Leipziger Buchmesse 2013 vergibt das Georg-Eckert-Institut in Zusammenarbeit mit der Leipziger Messe GmbH am 15. März erneut den Preis »Schulbuch des Jahres«. In den vier Bereichen Geschichts- und Gesellschaftswissenschaften, Sprachen, in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik und bei extracurricularen Materialien wird je ein Titel prämiert, der in besonderem Maße die Anforderungen an ein zeitgemäßes Schulbuch erfüllt, Mut zu inhaltlichen, didaktisch-methodischen sowie gestalterischen Innovationen zeigt und die Herausforderungen von Bildungsstandards und kompetenzorientiertem Lernen aufnimmt. Die Auszeichnung steht unter der Schirmherrschaft des Präsidenten der Kultusministerkonferenz. Mit dem Preis wollen das Georg-Eckert-Institut und die Leipziger Messe GmbH Herausgeber bzw. Autoren(-teams) für die Entwicklung und Umsetzung innovativer Schulbuchkonzepte auszeichnen und damit auch die beteiligten Schulbuchverlage in der Öffentlichkeit bekannt machen. Dadurch sollen breite Debatten zum Thema Schulbuch und zu seinem Stellenwert im Unterrichtsalltag angeregt werden, die für die gesellschaftliche Bedeutung von Schulbüchern sensibilisieren und zu einer fortlaufenden Verbesserung bzw. Weiterentwicklung von Schulmaterialien beitragen können.

FUNDSTÜCKE

AUS UNSEREN MANUSKRIPTEN

I would like to thank Professor Eckert Fuchs [...]

1.2 INDISCHE RELIGIONEN

Hinduismus

Buddhismus

Jainismus

Zynismus

However, this research does not focus on the text-book authors per se but only on what is contained within them [...]

Bildnachweise

S. 4	Florian Koch	S. 41	Andreas Fuchs (GEI)	S. 67	GEI
S. 12	Daniel Stange (GEI)	S. 43/44	Uwe Brodmann	S. 69	GEI
S. 18	»Laying the Foundation of »One World«, 1957, S. 25	S. 45	Wibke Westermeyer (GEI)	S. 71	privat
S. 19	Wibke Westermeyer (GEI)	S. 50	Joana Scholz (GEI)	S. 73	privat
S. 20	David Ausserhofer	S. 51	Johanna Ahlrichs (GEI)	S. 76	Bürgerstiftung Braunschweig
S. 23	Andreas Fuchs (GEI)	S. 53	Dominik Kimmel	S. 77	Florian Koch
S. 33	Daniel Stange (GEI)	S. 54–57	GEI; Foto Strangmann privat	S. 78	National Academy for Educational Research, Taipeh; SLUB Dresden
S. 35	Patricia Stuchlik	S. 58	David Ausserhofer	S. 79	Andreas Fuchs (GEI)
S. 36	Andreas Fuchs (GEI)	S. 60	David Ausserhofer		
S. 40	Małgorzata Quinkenstein	S. 62	privat		
		S. 63	privat		
		S. 65	privat		