

# ECKERT

## DAS BULLETIN

06

Themenschwerpunkt »(Post)Kolonialismus«



WINTER 2009





## Editorial

Nun ist es amtlich: Der Wissenschaftsrat, das wichtigste Beratungsgremium von Bund und Ländern, hat dem Georg-Eckert-Institut »sehr gute bis exzellente Leistungen« bescheinigt und die »erfolgreiche Verbindung von anwendungsorientierter Forschung mit qualitativ hochwertigen Transfer- und Serviceleistungen« gewürdigt. Auf seiner Sommersitzung hat er empfohlen, das GEI als eine wissenschaftliche Infrastruktureinrichtung in die gemeinsame Förderung von Bund und Ländern aufzunehmen, da – wie es in der offiziellen Stellungnahme heißt – »die Aufgaben und Leistungen des GEI überregional bedeutsam sind und an ihnen ein gesamtstaatliches wissenschaftspolitisches Interesse besteht«. Interesse hat auch die Leibnizgemeinschaft selbst signalisiert: Die Sektion A (Geisteswissenschaften und Bildungsforschung) hat sich auf ihrer Septembertagung sehr positiv zur Aufnahme unseres Instituts geäußert und der Mitgliederversammlung der WGL vorgeschlagen, dem GEI bis zur Aufnahme in die Leibniz-Gemeinschaft den Status eines assoziierten Mitglieds zuzu-

erkennen. Wir alle würden uns natürlich sehr freuen, wenn es möglich wäre, schon ab 2010 als »Leibniz-Institut in spe« mit anderen renommierten Instituten unter dem WGL-Dach zusammenarbeiten zu können. Dass auch der nächste und letzte Schritt in unserem gegenwärtigen Transformationsprozess nicht mehr allzu weit entfernt liegen könnte – darauf deutet der Beschluss der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz vom 2. November hin, das GEI in die Bund-Länder-Förderung aufzunehmen. Auch wenn der Zeitpunkt der Aufnahme derzeit noch nicht exakt benannt werden kann, so hat die GWK uns damit schon jetzt signalisiert, dass sich unsere Bemühungen um die Schärfung des Institutsprofils gelohnt haben. Allen, die uns dabei unterstützt haben – und das waren ausgesprochen viele Kollegen und Freunde des Instituts – sei an dieser Stelle noch einmal sehr herzlich gedankt.

Auch in unsere Infrastruktur ist Bewegung gekommen: Im Frühjahr haben wir neue Büroräume am Inselwall angemietet und so neben unserer Büroetage »K 7« eine weitere Außenstelle eingerichtet, die in unmittelbarer Nähe zum Institut liegt und speziell für den Arbeitsbereich »Das europäische (Schul)Haus« optimale Arbeitsbedingungen bietet. Nicht ganz so optimal sind die Bedingungen zur Zeit im Haupthaus – dies aber aus guten und durchaus erfreulichen Gründen: Dank der umfangreichen Mittel, die uns das Land Niedersachsen aus dem Konjunkturprogramm zur Verfügung gestellt hat, können jetzt die seit Jahren fälligen Sanierungsarbeiten an der Villa von Bülow endlich umgesetzt werden. Wir tun alles, um unseren Mitarbeitern, Nutzern und Besuchern auch weiterhin die unter diesen Umständen bestmöglichen Arbeitsbedingungen zu bieten.

So blicken wir zufrieden auf das nun zu Ende gehende und zuversichtlich auf das bald anbrechende neue Jahr. Ich hoffe und wünsche, dass es Ihnen ähnlich gehen möge, dass Sie erholsame Feiertage haben und unsere Arbeit auch 2010 mit Interesse und Engagement begleiten werden.

Simone Lässig

## Impressum

**Redaktion:** Verena Radkau

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung,  
Celler Straße 3, D-38114 Braunschweig, Tel.: ++ 49(0)531 590 99-54,  
Fax ++ 49(0) 590 99 99, radkau@gei.de, www.gei.de

**Gestaltung und Layout:** Kathrin Burghardt (Dipl.-Designerin)  
und Tobias Tank (Dipl.-Designer), Heinrich-Büssing-Ring 36  
38102 Braunschweig, Tel.: 0531/2094799, info@but-design.de

**Herstellung:** poppdruck, Kurt-Schumacher-Allee 14,  
30851 Langenhagen, Tel.: 0511 770110, Fax: 0511 770 11-33  
info@poppdruck.de

**ISSN:** 1865-7907

# Inhalt

- 1 Editorial  
*Simone Lässig*

## Aus Wissenschaft und Forschung 4    Berichte 30    Personalia 35

### Themenschwerpunkt »(Post)Kolonialismus«

- 4 Einleitung  
*Susanne Grindel/Verena Radkau*
- 6 Dekolonisierung des Wissens?  
*Marcus Otto*
- 9 Postkolonialismus und Schulbuchentwicklung  
*Felicitas Macgilchrist*
- 11 Die Italienisierung von Einheimischen  
*Mussie Habte*
- 17 Nützliche Geschichte(n). Biographische Jugendbücher und die Geschichtswissenschaft in Kenia  
*Daniel Stange*
- 22 Histoire postcoloniale oder fin de la repentance?  
*Susanne Grindel*
- 26 Umkämpfte Nationalgeschichte  
History Wars in Australien  
*Stefanie Land*

- 30 Exacerbating Conflicts – Promoting Peace? The Role of Social Science and Language Textbooks in South Asia  
*Georg Stöber*
- 31 Trilaterales Schulbuch-Treffen im Auswärtigen Amt  
*Thomas Strobel*
- 32 Die Mauer fiel nicht nur in Berlin  
*Verena Radkau*
- 33 Weit mehr als ein politisches Tagesgeschäft  
*Verena Radkau*
- 34 Wirtschaftsethik in der Schule  
*Christine Barthel*

- 35 Institutsmitarbeiter  
38 Die Stipendiaten stellen (sich) vor  
51 Praktikanten

### Aus der Bibliothek 54

- 54 Wie zufrieden sind die Benutzer der Bibliothek?  
*Anette Uphoff*

### Das GEI im Dialog 57

### Neuerscheinungen 60

### Veranstaltungskalender 62

## AUS WISSEN- SCHAFT UND FORSCHUNG

### THEMEN- SCHWERPUNKT »(POST)KOLO- NIALISMUS«

#### Einleitung

*Susanne Grindel/Verena Radkau*

In dieser Ausgabe des Bulletins stellen wir erstmalig ein Schwerpunktthema vor. Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Arbeitsbereichen haben sich mit dem Thema Postkolonialismus beschäftigt. Wir möchten damit unseren Leserinnen und Lesern einen Einblick in eine interdisziplinäre und bereichsübergreifende Wissenswerkstatt eröffnen, in der aktuelle Forschungsansätze diskutiert und auf ihre Relevanz für die Beschäftigung mit Bildungsmedien überprüft werden. In Zukunft werden weitere thematische Hefte in unregelmäßiger Reihenfolge erscheinen.

Das Begriffspaar Kolonialismus – Postkolonialismus erscheint uns besonders geeignet, um zentrale Fragestellungen unserer wissenschaftlichen Arbeit zu beleuchten: Wie verlaufen Identifikationsprozesse, wie wird das »Selbst« in Abgrenzung zum »Anderen« konstruiert, welche Langzeitfolgen hat kulturelle Hegemonie bis in unsere Gegenwart hinein für alle Beteiligten? Inwiefern bestehen koloniale Ordnungen und Deutungsmuster fort? Postkolonialismus versteht sich daher nicht als bloße Epochenbezeichnung für die Zeit der Dekolonisierung und staatlichen Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonien, sondern als Forschungsparadigma, das Strukturen in den Blick nimmt, die durch den Kolonialismus geschaffen wurden und seitdem fortbestehen.

Der Artikel von Marcus Otto spannt den Bogen von Martin Hei-

deggers »Weltbild« zu Schulbüchern als Medien der Vermittlung von Welt-sicht. So war der Kolonialismus »in diesem Sinne nicht primär ein politisch-ökonomisches, sondern ein fundamental epistemologisches Projekt der Weltaneignung durch das selbsternannte universalistische Subjekt«. In Geschichts- und Geographieschulbuchkapiteln zum Thema (post)koloniale Welt manifestiert sich diese Gegenüberstellung eines universalistischen Selbst und eines kulturell spezifischen Objektes des »Anderen« in besonders deutlicher Weise.

Felicitas Macgilchrist knüpft in ihrem Beitrag an diesen theoretischen Ausgangspunkt an und verbindet ihn mit konkreten Erfahrungen aus dem Feld der Schulbuchredaktion. Dabei wird das Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Entwicklung von Schulbüchern deutlich. Schulbuchautorinnen und -autoren sind sich durchaus bewusst, dass die nationalstaatliche Perspektive nur eine eingeschränkte Weltwahrnehmung bietet. Das Bemühen um Multiperspektivität ist z.B. in Geschichtsbüchern inzwischen Standard. Dennoch orientieren sich die curricularen Vorgaben immer noch stark an einer nationalen Sicht der Geschichte und es ist nicht leicht, Schulbücher grundsätzlich anders zu konzipieren. Außerdem: Ein Schulbuch ist eine Ware, die marktökonomischen Zwängen unterliegt.

Mussie Habtes Analyse des kolonialen Bildungssystems in Eritrea zeigt, dass die ehemalige Kolonialmacht Italien durchaus nicht immer

widerspruchsfrei agierte. Einige ihrer Vertreter sprachen den Kolonisierern jeglichen Anspruch auf staatliche Bildung ab und überließen dieses Feld gänzlich der Kirche und ihren Missionaren. Andere sahen in einem staatlichen Bildungssystem die Möglichkeit, nützliche und den Werten der Kolonialmacht verpflichtete Arbeitskräfte auszubilden. Beide Seiten stimmten jedoch darin überein, dass Bildung ausschließlich den Interessen der Kolonialmacht zu dienen habe und keinerlei emanzipatorische Wirkung entfalten dürfte. Die Folgen dieses kolonialen Bildungssystems sind bis in die postkoloniale Gegenwart Eritreas zu spüren.

Daniel Stange beschäftigt sich ebenfalls mit den Nachwirkungen des Kolonialismus in den nachkolonialen Staaten Afrikas. Er geht der Frage nach, wie der historische Bruch der Kolonialzeit in die eigene Geschichte integriert wird. Am Beispiel der kenianischen Geschichtswissenschaft und ihrer Popularisierung in biografischen Jugendbüchern zeigt er, wie die während der Kolonialzeit und bis in die nachkoloniale Gegenwart ausgeblendete eigene Geschichte über nationale Helden und Mythen (re)konstruiert wird. Dabei wird deutlich, wie schwierig es für Historiker in Kenia ist, sich von der kulturellen Prägung durch die Kolonialmacht Großbritannien zu lösen und sich ihre Geschichte wieder selbst anzueignen – im doppelten Wortsinn also eine postkoloniale Geschichtsschreibung zu betreiben.

Das schwere Erbe des Kolonialismus lastet jedoch nicht nur auf den inzwischen dekolonisierten Staaten.

Auch in den ehemaligen Metropolen hat der Kolonialismus Spuren hinterlassen. Susanne Grindel lenkt den Blick auf die aktuelle Auseinandersetzung über die koloniale Vergangenheit in Frankreich. Mit Hilfe von Erinnerungsgesetzen und Geschichtspolitik wird dort versucht, eine Vergangenheit, die nicht vergehen will, einzuhegen anstatt sie aufzuarbeiten. Wie wenig dies gelingt, zeigen die öffentlichen Debatten, die sich zwischen Forderungen nach einem »Ende der Reue« auf der einen Seite und nach einer intensiven Aufarbeitung des kolonialen Bruchs in der französischen Gesellschaft auf der anderen Seite bewegen. Vor allem die Nachfahren von Einwanderern aus den ehemaligen Kolonien treten dafür ein, dass auch ihre Erinnerung Teil einer postkolonialen Geschichte und Identität sein muss.

Stefanie Land befasst sich in ihrem Beitrag ebenfalls mit aktuellen postkolonialen Auseinandersetzungen – diesmal in Australien. Dass das dortige Entstehen der Nation im Unterschied zum Aufkommen der europäischen Nationalstaaten unmittelbar und untrennbar mit weißem Siedlungskolonialismus und der Unterdrückung der Aborigines verbunden ist, mag einerseits zur Heftigkeit der *Historical Wars*-Debatten bis in die unmittelbare Gegenwart hinein beitragen. In Australien gab es – und auch hierin unterscheidet sich das Land von den europäischen Kolonialmächten – keinen Bruch mit der kolonialen Vergangenheit, sondern diese ging gleichsam in die Gegenwart über. Dies könnte der Grund dafür sein, dass andererseits um

eine »Diskursmitte« gerungen wird, die – ohne Verbrechen an den Aborigines zu leugnen – auch die Verdienste der weißen Siedler würdigt.

## Dekolonisierung des Wissens?

### Schulbücher zwischen kolonialem Weltbild und postkolonialer Heterotopie

Marcus Otto

#### Weltbild

Der Philosoph Martin Heidegger hat die Neuzeit als Zeitalter des Weltbildes bezeichnet. Damit meinte er, dass erst in der Moderne die Welt durch Repräsentation für den Menschen als Subjekt vorgestellt, dargestellt und damit letztlich überhaupt erst im Modus des Wissens hergestellt und angeeignet wird. »Dass die Welt zum Bild wird«, so konstatiert Heidegger darüber hinaus, »ist ein und derselbe Vorgang, mit dem der Mensch innerhalb des Seienden zum Subjectum wird« (Heidegger 1950: 85). Die Welt wird somit in der Neuzeit vom Standpunkt des souveränen vorstellenden Subjekts aus in Gestalt des Weltbildes erfahrbar, in dem »das menschliche Tun als Kultur erfasst« wird (ebd.). Wissen bildet dabei den zentralen Mechanismus, mit dem sich die korrespondierende Aneignung der Welt durch das kulturell tätige Subjekt »Mensch« vollzieht.

Während Heidegger dabei vor allem den Aspekt der Forschung als tätige betriebsmäßige, professionelle und experimentelle Aneignung der Welt betont, geht es im folgenden um den komplementären Aspekt der vor allem schulischen Bildung als Vermittlung dieses Wissens. Diese Bildung hat als dominante kulturelle Praxis der Wissensvermittlung in der Moderne

in der Institution Schule einen privilegierten Ort. In der Schule wird dasjenige kanonisierte Wissen reproduziert und angeeignet, das Schülerinnen und Schüler möglichst zu kulturell tätigen Subjekten im Zeichen des Weltbildes macht. Dies erfolgt nicht zuletzt durch Schulbücher und andere Bildungsmedien, indem sie Wissen vermitteln und (re)produzieren, um damit Lernende als Subjekte einer Szene anzurufen, »in der das Seiende fortan sich vorstellen, präsentieren, d.h. Bild sein muß« (ebd.: 84). In Schulbüchern und in der Bildungspraxis wird also die Welt dem Subjekt in Gestalt des Weltbildes dergestalt vermittelt, dass »das menschliche Tun als Kultur erfaßt« (ebd.: 85) wird. Dabei sind kulturell aufgeladene Selbst- und Fremdbeschreibungen zentral, wie sie z.B. in Schulbüchern und Bildungsmedien für Geschichte und Geographie vermittelt werden.

Unter dem Titel des Weltbildes hat Heidegger allerdings zugleich implizit, wie Weimann (1997) aufzeigt, den Zusammenhang zwischen der Subjektwerdung des Menschen, dem korrespondierenden neuzeitlichen Humanismus und der universalistischen Disposition zur umfassenden und eben vor allem wissenschaftlichen Erforschung, Eroberung und Aneignung der Welt aufgezeigt. Das Weltbild des Subjekts, so lässt sich argumentieren, trägt inhärent einen kolonialistischen bzw. imperialistischen Index. Denn während im Zeitalter des Kolonialismus das Wissen um die jeweilige rassistisch-kulturelle Überlegenheit und die zivilisatorische Mission der euro-

päischen Nationen gegenüber ihren Kolonien festgeschrieben und an die jungen Generationen auf beiden Seiten weitergegeben wurden, brachte die Dekolonisierung mit den neuen unabhängigen Staaten auch neue Nationen hervor, deren »soziales Gedächtnis« zwar einerseits von der gewaltsamen kolonialen Geschichte herrührte, aber andererseits gerade gegen diese neu geschaffen wurde. Der Kolonialismus war in diesem Sinne nicht primär ein politisch-ökonomisches, sondern ein fundamental epistemologisches Projekt der Weltaneignung durch das selbsternannte universalistische Subjekt (Weimann 1997). In diesem Weltbild waren die Relationen Subjekt/Objekt und Eigenes/Fremdes im Modus vornehmlich textueller Repräsentation gleichsam parallelisiert. Im asymmetrischen modern codierten Blick dieser verwissenschaftlichten Repräsentation, die inhärent hierarchisch angelegt war, offenbarte sich das Andere idealtypisch als kulturell spezifisches Objekt gegenüber dem Universalismus eines Subjekts.

Damit ging eine imperialistische Teilung der Welt einher, die sich auch und gerade in der Bildung niederschlug:

»Imperialism afforded lessons in how to divide the world. It taught people to read the exotic, primitive, and timeless identity of the other, whether in skin color, hair texture, or the inflections of taste and tongue. Its themes of conquering, civilizing, converting, collecting, and classifying inspired educational metaphors

equally concerned with taking possession of the world – metaphors that we now have to give an account of, beginning with our own education.» (Willinsky 1998: 13.)

Schulbücher sind also auch ein Medium des Weltbildes und bilden darüber hinaus ein Archiv der Selbst- und Fremdbeschreibungen in der Logik der Unterscheidung Subjekt/Objekt bzw. Selbst/Anderes. Dies manifestiert sich insbesondere, aber nicht ausschließlich in den Darstellungen zur Geschichte und Geographie der (post)kolonialen Welt. Solche kulturellen Repräsentationen in Schulbüchern stellen damit gleichsam einen Spiegel des (kolonialen) Weltbildes dar, in dem sich der Standpunkt des (universalistischen) Subjekts im Bezug zu anderen Orten, Zeiten und Räumen bildet.

#### Heterotopien

Schulbücher stehen als schulische Bildungsmedien aber zugleich im Kontext der Schule als einer institutionalisierten Heterotopie (Foucault)<sup>1</sup>, d.h. als eines realen gesellschaftlichen Ortes, in dem andere Orte (re) präsentiert, visualisiert, materialisiert und zuweilen umgeschrieben werden. Foucault definiert Heterotopien als »reale, wirkliche, zum institutionellen Bereich der Gesellschaft gehörige Orte, die gleichsam Gegenorte darstellen [...], in denen die realen Orte, die man in der Kultur finden kann, zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden.« (Foucault 2004: 935)

In der Logik des Weltbildes, also der Repräsentation, sind Schulen diejenigen Heterotopien, in denen die Welt als Ensemble kanonisierter Wissensbestände unterschiedlicher Fächer (frz. *sujets*) vermittelt und angeeignet wird. Dies erfolgt zunächst im Hinblick auf die Vermittlung und Aneignung von Wissen durch verschiedene Bildungsmedien wie Schulbücher, Karten, Lehrfilme und Internet etc. So besitzen Heterotopien die »Fähigkeit, mehrere reale Räume, mehrere Orte, die eigentlich nicht miteinander verträglich sind, an einem eigenen Ort nebeneinander zu stellen.« (Foucault 2004: 938) In der Schule werden entsprechend das Klassenzimmer, der Chemieraum, die Sporthalle, der Medienraum, der Computerraum, der Sprachenraum etc. nebeneinander versammelt, um die jeweils korrespondierenden Wissen, Techniken und Praktiken zu vermitteln. Es stellt sich die Frage, wie dieser heterotope Charakter der Schule überhaupt das in ihr vermittelte Wissen prägt. Auf jeden Fall sind wie die Forschung auch die Bildung, Sammlung und Vermittlung von Wissen mit bestimmten Orten verbunden. Mithin ist Wissen im Zeichen des Weltbildes also weder zeit- noch ortlos, sondern an jeweils spezifische Räume der Repräsentation und deren mediale und materielle Möglichkeitsbedingungen gekoppelt. Auf die Bildung des Subjekts wirkt dies in vielfältiger Weise ein.

Auch und gerade im heterotopen Charakter der Schule drückte sich schließlich das koloniale Weltbild aus.

Nicht zufällig war es besonders ausgeprägt in der imperialen Bildungslogik, die einerseits die Kolonien zum exotischen Wissensbestand, zum Gegenstand und Ausgangspunkt imperialer Vorstellungswelten in den Schulen der Metropole machte und andererseits die metropolitane Perspektive selbst regelrecht in die Kolonien verpflanzte und dergestalt das koloniale Weltbild der Repräsentation verbreitete und vielfältigte. Die Schulbücher mit den in ihnen enthaltenen Texten, Bildern, Karten etc. spielten hierbei eine zentrale Rolle. Indem sie imperiales Wissen produzierten und den Schülern der Metropolen vermittelten, wirkten sie einerseits entscheidend an der Konstitution von imperialen Subjekten mit, die die Welt vor-sich-stellen. Und andererseits dienten sie dazu, den Kolonisierten die metropolitane Zivilisation zu vermitteln und deren Universalität gegenüber der kulturellen und räumlichen Begrenztheit der kolonialen Peripherie zu demonstrieren. Als »Laboratorien der Moderne« (Conrad 2008) waren die Kolonien schließlich selbst gleichsam ausgelagerte Heterotopien der Metropolen. Zweifellos stellte die Dekolonisierung auf dieser Ebene eine Zäsur dar, jedoch blieb die Asymmetrie dieses Weltbildes in Schulbüchern und Bildungsmedien wenn auch in anderer Form, z.B. in Gestalt von Modernisierungstheorien, noch lange Zeit erhalten.

Condition postmoderne, condition postcoloniale?

Unter dem Titel »Das postmoderne Wissen«, der im französischen Origin-

nal bezeichnenderweise umfassender »La condition postmoderne« lautet, postulierte der französische Philosoph François Lyotard seinerzeit nicht nur das Ende der so genannten mé-tarécits (»großen Geschichten«), sondern damit verbunden eine grundlegende epistemologische Verschiebung humanwissenschaftlichen Wissens in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Diese Verschiebung lässt sich diskurstheoretisch pointiert be-greifen als Verschiebung von der Fi-gur der Identität hin zu Figuren der Differenz bzw. Alterität oder auch als Verschiebung der Logik der Repräsentation hin zu Logiken der Perfor-mativität<sup>2</sup> etc. Eine auch politisch vi-rulente Fokussierung erfuhr dieser (humanwissenschaftliche) Diskurs um die Krise der Repräsentation (Li-auzu 1992) und des Wissens schließ-lich in der Debatte um die Krise des (modernen westlichen) Subjekts. Historisch korrespondiert dieser human-wissenschaftliche Diskurs – so die Ausgangshypothese – dabei offen-sichtlich mit postkolonialen Artikula-tionen der Kritik des modernen Sub-jekts und westlicher Repräsentationen (des Wissens). Denn das humanwis-senschaftliche Wissen war wissens-geschichtlich im konstitutiven Mo-dus der Repräsentation inhärent mit der Figur des modernen Subjekts ver-knüpft. Mit der Dekolonisierung fand schließlich eine tiefgreifende Erschütterung dieses humanwissen-schaftlichen Weltbildes der Repräsen-tation statt, innerhalb dessen sich das moderne Subjekt konstituierte, indem es die Welt – auch und gerade koloni-

alistisch – vor-sich-stellte und aufteil-te. Allerdings formierte sich parallel zum Prozess der Dekolonisierung ins-besondere aus der Kritik an der klas-sischen Völkerkunde bzw. modernen Ethnologie heraus ein Diskurs, der den universalistischen Standpunkt des (westlichen) Subjekts radikal in Frage stellte und relativierte. Claude Lévi-Strauss prägte hierfür bereits in den 1950ern und im institutionellen Kontext der UN den Begriff einer re-lativen Anthropologie. Mittlerwei-le sind die Relativität des jeweiligen (kulturellen) Standpunktes und das »Perspektivische in jeder Wertschät-zung« (Nietzsche) selbst zu einem epi-stemologischen Topos avanciert, was jedoch keineswegs heißt, dass sie un-umstritten wären.

Inwiefern kann aber schließlich von einer *condition postcoloniale* des Wissens die Rede sein und wie wirkt sich dies auf das Weltbild und auf die Heterotopie Schule aus? In der *con-dition postcoloniale* werden eventuel-l die kolonialen Repräsentationen des Weltbildes in der postkolonia-len »multikulturellen« Heterotopie Schule in vielfacher Weise gebrochen. Darüber hinaus findet, z.B. infolge der nicht zuletzt postkolonialen Mi-gration, eine Vervielfältigung verschie-dener kultureller Orte gegenüber einer vormals universalen Kultur statt. Die-se Vervielfältigung zeigt sich besonders in der Schule. In den ehemaligen Metropolen findet ein *re-entry* der Unter-scheidung Metropole/Peripherie statt, die vormals das koloniale Weltbild prägte. Die Metropole wird ihrerseits zu einer Heterotopie, und die Schu-

le wird dabei zu dem heterotopen Ort, an dem sich dies besonders offenbart. Auf jeden Fall stellt die mittlerweile so genannte Postkolonie - als Signum der gegenwärtigen Wirklichkeit in den ehemaligen imperialen Metropolen ih-rerseits gewissermaßen eine virtuelle Heterotopie - eine mehrfache Heraus-forderung an die Schule, die Bildung und die Schulbücher dar. In diesem Sinne kann gegenwärtig tatsächlich sowohl von einer epistemologischen als auch von einer »heterotopologi-schen« Krise der Repräsentation die Rede sein. Inwiefern dies in der Kon-sequenz schließlich zu einer veritablen Dekolonisierung des Wissens auch in den Schulbüchern führt, bleibt indes eine offene Frage.

<sup>1</sup> Andere Heterotopien – Foucault spricht an-schaulicher auch von »Gegenplatzierungen« oder »Widerlagern« – können z.B. Gefängnisse, psychiatrische Kliniken, Bordelle oder Kolonien selbst sein. (Anm. d. R.)

<sup>2</sup> Siehe hierzu sowohl differenztheoretisch als auch philosophiegeschichtlich, wenn auch in einer etwas anderen Terminologie Gilles Deleu-ze: *Differenz und Wiederholung*, München 1992 (orig. 1969).

#### Literatur

- Conrad, Sebastian: *Deutsche Kolonialgeschichte*, München 2008.
- Deleuze, Gilles: *Differenz und Wiederholung*, München 1992 (orig. Paris 1969).
- Foucault, Michel: »Von anderen Räumen«, in, ders.: *Schriften*, Bd.4, Frankfurt am Main 2004.
- Heidegger, Martin: »Das Zeitalter des Weltbil-des«, in, ders.: *Holzwege*, Darmstadt 1950.
- Liauzu, Claude: *Race et civilisation. L'autre dans la culture occidentale*, Paris 1992.
- Lyotard, Jean-François: *La condition postmoder-ne. Rapport sur le savoir*, Paris 1979.
- Weimann, Robert: *Ränder der Moderne. Repräsentation und Alterität im (post)kolonialen Dis-kurs*, Ffm. 1997.
- Willinsky, John: *Learning to divide the world. Education at Empire's End*, Minnesota 1998.

## Postkolonialismus und Schulbuchentwicklung

### Ein Blick aus der Schulbuchpraxis

*Felicitas Macgilchrist*

Haben Sie das Gefühl, Sie wurden in Schulbüchern nie direkt angesprochen? Vielleicht wurden Sie als »unsere ausländischen Mitschüler/innen« (eine Überschrift in sehr vielen Sozialkundebüchern der 1980er und 1990er) zum Objekt der Betrachtung anderer gemacht. Oder, wenn Sie direkt angesprochen wurden, war es vielleicht vor allem als Sprecher für ihre »ethnische Gruppe«, eine Gruppe, die damals ziemlich homogen gedacht wurde. Etwa in der Antwort auf einen Arbeitsauftrag, der in vielen Schulbüchern auftaucht: »Fragen Sie Ihren ausländischen Nachbar, wie in seinem Land die Kultur/Essgewohnheit/Freizeit/Arbeit/Schule/o.ä. ist«.

Postkolonialismus bietet eine Reihe von konzeptionellen Werkzeugen an, mit denen diese west- oder eurozentrische Perspektive auf die Welt verschoben wird. »Fremdsein« wird neu definiert; »Subalterns« (Menschen, die von der westlichen Mehrheitsgesellschaft ausgegrenzt werden) sprechen; Kolonialismus wird aus der Perspektive der Kolonisierten beschrieben; Heterogenität und Hybridität werden in den Vordergrund gestellt. Als Metapher für diese Verschiebung dient eine Weltkarte, die den Süden oben abbildet. Sie führt zu der wissensdestabilisierenden Frage: Wer hat entschieden, dass Europa in der Mitte und der Norden oben abgebildet sein sollte?

Dieser Beitrag skizziert die Rolle, die

postkoloniale Ansätze bei der Entwicklung von Schulbüchern spielen. Die Beispiele stammen aus ethnographischer Forschung, in der ich Interviews und teilnehmende Beobachtungen bei verschiedenen Verlagen in Deutschland und England durchgeführt habe. Redakteur\_innen und Autor\_innen haben mehrere Aspekte des Postkolonialismus (meist implizit) angesprochen. Würden die Ideen umgesetzt, könnte die nächste Generation von Schulbüchern ganz anders aussehen.

Ich benutze hier das Wort »Postkolonialismus«, statt »postkoloniale Theorie« oder »postkoloniale Studien«, um zu betonen, dass ich es nicht nur als Theorie und Wissenschaft (z.B. Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Spivak) verstehe, sondern auch als eine von Radikalen (z.B. Che Guevara, Frantz Fanon), offiziellen Regierungsvertretern (Bandung-Konferenz 1955, Tricontinental-Tagung, Havana 1966) und sozialen Bewegungen (z.B. attac, Movimento Sem Terra, Fairer Handel) vorangetriebene Verschiebung der Sichtweise.

### Kolonialismus

Es liegt auf der Hand, dass der Postkolonialismus sich in der Darstellung des Kolonialismus niederschlägt. Und ja, während Ideen für ein neues Geschichtsschulbuch für die Sekundarstufe I generiert wurden, mobilisierte das Autorenteam eines der zentralen Argumente des Postkolonialismus: Es gehe nicht mehr, dass der Blick stets nur von Deutschland auf der Rest der Welt gerichtet sei. Der Blick müsse auch in die andere Richtung gehen. Wie haben die Kolonisierten diese Periode beschrieben? Wie lauten ihre Urteile über das Geschehen?

Auch die Geschichte der ehemaligen Kolonien vor der Kolonisierung kam in dieser Diskussion auf. Afrika beispielsweise sei kein terra nulla, kein geschichtsfreier Raum, wie von den Kolonisatoren behauptet. Dies, so die Autor\_innen, müsse auch thematisiert werden.

Diese Fragen spiegeln das Gefühl im Westen wider, dass die traditionelle Darstellung der Welt ausschließlich aus westlicher Perspektive zunehmend unvertretbar wird. »Der Rest« wurde



lange nur als vom Westen repräsentiertes Objekt konstituiert und war für die westliche Mehrheit nie ein sehendes, sprechendes Subjekt.

#### Die Ausgegrenzten sprechen

Dieses Gefühl ist allerdings nicht ganz neu. Seit einigen Jahren ist die Multiperspektivität in Schulbüchern – vor allem Geschichtsschulbüchern – unverzichtbar geworden. Wenn jetzt, zum Beispiel, in Horizonte 2 (Nordrhein-Westfalen) die Eroberung von Jerusalem im Jahre 1099 behandelt wird, spricht nicht nur der europäische Chronist Wilhelm von Tyrus sondern auch der arabische Geschichtsschreiber Ibn al-Atir. Diese multiperspektivische Herangehensweise ist aus den thematischen Diskussionen bei der Entwicklung von Geschichtsschulbüchern nicht mehr wegzudenken.

Auch in Fremdsprachenlehrwerken spricht der Subaltern. Redakteur\_innen für Englisch erzählen, wie es zur Selbstverständlichkeit geworden sei, die Vielfalt der englischsprachigen Welt in Schulbüchern abzubilden. Wenn ein Lehrwerk authentisch sein möchte, dann müsse es auch möglichst viele Facetten zu Wort kommen lassen. Auf der einen Seite bedeutet dies für Autorinnen und Autoren, dass sie es für wichtig halten, Filme wie »Rabbit-Proof Fence« (in Deutschland 2002 als »Long Walk Home« erschienen) in ihre Lehrwerke einzubeziehen. Der Film beruht auf dem Buch »Follow the Rabbit-Proof Fence« von Doris Pilkington Garimara und erzählt die Geschichte ihrer Mutter, eines der

so genannten Mischlingskinder einer Aborigine und eines weißen Wanderarbeiters, die der westaustralische Staat ihren Müttern weggenommen und in Heimen erzogen hat.

Auf der anderen Seite heißt es, dass sie ihre Schulbuchfiguren nicht nur Emma, Gillian und Jack nennen, sondern auch Rajiv, Hamida und Sheree. Dieser Trend zur de-thematisierten Vielfalt der Namensgebung wird auch langsam in Deutschbüchern sichtbar, wo nun neben Claudia, Peter und Benni auch Kemal, Svenja und Samira sprechen. Wichtig ist, dass keine besonderen Identitätsmerkmale mit dieser Benennung verknüpft sind. Sie sind einfach Kinder oder Jugendliche, die sich mit Schule, Fußball, Familie, Liebe, Tod, Geistergeschichten, Angst und Geburtstagen herumschlagen, wobei allerdings auffällt, dass Beten (noch) nicht zum Kanon der Alltagsthemen und damit zur »Normalität« gehört.

Das Postkoloniale daran ist, dass jetzt nicht nur über einen angeblichen »Anderen«, wie verprügelte türkische Jungen oder ausgehungerte Afrikaner, erzählt wird. Erstens werden Geschichten – alltägliche und außergewöhnliche – durch die Stimmen der sonst Ausgegrenzten erzählt. Zweitens verschwinden die vereinfachenden, homogenisierenden Zuschreibungen.

#### Fremdsein

Es verschiebt sich also die Thematisierung von Differenz, vom »Anderen« und »Fremdsein«. Wo früher das Fremdsein vor allem in Bezug zu Menschen mit ausländischem oder

Migrationshintergrund gesetzt wurde und »Differenz« oft auf das Feiern von multikulturellen Festen oder Aufgaben wie »Fragt euren türkischen Mitschüler« reduziert wurde, wird dies von Redaktion und Autorentams zunehmend kritisch betrachtet.

Wenn Fremdsein behandelt werden soll, so eine Redaktionsleiterin, dann anhand von Themen, die unser aller Erfahrung des Fremdseins in den Vordergrund rücken. Fremdsein wird vom geographischen Raum abgekoppelt. Diese Gedanken greifen unter anderem die postkoloniale Diskussion über die Fragwürdigkeit der traditionellen westlichen Konstitution eines bedrohenden und zugleich exotischen »Anderen« auf. Dieser Andere diene letztendlich vor allem dazu, eine »Wir«-Gruppe zu konstituieren.

#### Hybridität

Hybridität stellt auch die Idee von deutlich abgegrenzten »Wir«- und »Ihr«-Identitäten in Frage. So verstehen manche Schulbuchautoren Identität nicht mehr als den essentialistischen, stabilen, einheitlichen Kern einer Person oder Gruppe. Sie berühren hier ein Verständnis von Identität als Performativität, als etwas, das immer wieder neu eingeschrieben werden muss; Identitäten verändern sich in dem Maße, wie neue Elemente aus verschiedenen Milieus, Zeiten und Räumen auf uns zukommen. Ein *Citizenship Studies* (Staatsbürgerkunde) Buch in England schreibt: »Unsere persönlichen Identitäten sind meist vielfältig; sie verändern sich über die Zeit, abhängig von unserer Situati-

on«. Die Hybridität der imaginierten britischen Gemeinschaft wird im Buch allerdings nicht so ausgeführt, wie es die Autoren wollten, zum Teil, weil das Buch den entsprechenden Zentral-Prüfungs-Angaben genügen musste, die eine bestimmte Perspektive auf das Britishsein werfen.

Ein konkretes Beispiel für Hybridität in Einführungsbüchern zu Postkolonialismus liefert oft Musik. Die heutige Bhangra Musik beispielsweise hat ihre Ursprünge als Volkstanz im Punjab und ist in Großbritannien mit Rock, Hip-Hop, House und Reggae fusioniert worden. Sie hat neue soziale Räume des Experimentierens, der Bedeutungszuweisung und der Identität eröffnet und ist seit den 1990er Jahren international bekannt geworden. In *Camden Town 5* (G8), einem Fremdsprachenschulbuch (Englisch), erscheint Bhangra in einem Text mit weiterführenden Aufgaben als selbstverständlicher Teil des alltäglichen Lebens.

#### Fazit

Ob sich diese vielfältigen – den Postkolonialismus spiegelnden – Anregungen in zukünftigen Schulbüchern wieder finden, ist eine Frage, die noch offen steht. Ein Schulbuch muss sich in erster Linie verkaufen. Sollten Autorinnen und Autoren oder die Redaktion Bedenken haben oder sollte in Erprobungsphasen festgestellt werden, dass die Lehrerschaft sich mit diesen Perspektiven unwohl fühlt, werden sie möglicherweise verschwinden. Um gekauft zu werden, muss das Buch in den meisten deutschen

Bundesländern von den Kultusministerien zugelassen werden bzw. in England den Vorschriften für die Zentralprüfung entsprechen. Kann ein Geschichtslehrplan wie der niedersächsische, der eine sehr deutschzentrierte Sicht der Welt darstellt, von durch den Postkolonialismus inspirierten Schulbüchern umgesetzt werden? Wenn nicht, werden die Bücher wahrscheinlich angepasst.

## Die Italienisierung von Einheimischen

### Bildungs- und Schulsystem unter italienischer Kolonialherrschaft in Eritrea

*Mussie Habte*

#### Einführung

Der Kolonialismus stellt in der Geschichte vieler afrikanischer Staaten eine Zäsur dar, leitete er doch die Zerschlagung der traditionellen afrikanischen Herrschaftsstrukturen und ihre Ersetzung durch europäische Fremdherrschaft ein. Dank ihrer technologischen und militärischen Überlegenheit gelang es den europäischen Kolonialmächten im »scramble for Africa« den Kontinent willkürlich und nach Gutdünken unter sich aufzuteilen. Die koloniale Eroberung und Unterwerfung Afrikas vollzog sich jedoch nicht nur auf militärischer Ebene. Eine ebenso wichtige Rolle spielte in diesem Prozess auch das koloniale Bildungssystem, das von den Kolonialmächten in den afrikanischen Kolonien etabliert wurde. Für die europäischen Kolonialmächte war Bildung neben dem Militär das zentrale Herrschaftsinstrument, denn als Mittel der kolonialen Machtpolitik diente sie zur Konsolidierung und Stabilisierung der Kolonialherrschaft. Die Bildungssysteme, die nach europäischer Provenienz konzipiert waren und den afrikanischen Schulkindern aufoktroiert wurden, hatten mit den realen sozioökonomischen, soziopolitischen und soziokulturellen Bedingungen nichts gemein. Vielmehr basierten sie ausschließlich auf

den Interessen und Bedürfnissen der Kolonialmächte. Dementsprechend waren die Bildungsinhalte höchst eurozentrisch. Die Erziehungssysteme zielten nicht darauf ab, Selbstvertrauen zu erzeugen oder gar die jungen Menschen zu selbstbewussten Mitgliedern einer afrikanischen Gesellschaft zu machen; vielmehr war ihr Bestreben, diese zur Ehrerbietung gegenüber allem Europäischem und zu geistiger Unterwerfung zu drillen.

Der folgende Aufsatz möchte am Beispiel Eritreas die Rolle von Bildung im Kolonialismus untersuchen. Eritrea ist wie die meisten Staaten Afrikas ein von den Kolonialmächten geschaffener Nationalstaat: Das heutige Eritrea ist als politisch-administrative Einheit im Zuge des italienischen Kolonialismus entstanden. Der koloniale Vorstoß in der Region begann bereits 1869. Nach und nach gelang es Italien das Territorium endgültig zu unterwerfen und 1890 Eritrea offiziell zu seiner Kolonie zu proklamieren, die bis 1941 unter italienischer Kolonialherrschaft blieb.

#### Die Anfänge des kolonialen Bildungswesens

Die ersten Jahre des italienischen Kolonialengagements in Eritrea waren von pädagogischer Passivität und Desinteresse der Kolonialbehörden geprägt. Sie überließen das Erziehungsfeld und die Bildungsarbeit gänzlich den Missionsgesellschaften. Zwei wesentliche Faktoren spielten hier eine Rolle: Zum einen war Italien in den ersten Jahren mit der Konsolidierung seiner Kolonialherrschaft beschäftigt. Dies galt vor allem für die Zeit nach

der militärischen Niederlage in der Schlacht von Adua (1896) gegen Äthiopien. Der herbe militärische Rückschlag bedeutete für Italien eine Zäsur, da durch ihn die kolonialen Ambitionen in Nordostafrika in ihren Grundfesten erschüttert wurden. Als Folge der verheerenden militärischen Niederlage musste die Kolonialmacht ihre Expansionspläne vorerst ad acta legen und in den folgenden Jahren ihre Kolonialherrschaft stabilisieren und konsolidieren. Vor diesem Hintergrund schenkte die Kolonialverwaltung ihre ganze Aufmerksamkeit den militärischen und ökonomischen Anforderungen.

Der Kolonialstaat zeigte kaum Interesse daran, für die einheimische Bevölkerung ein formelles Bildungssystem aufzubauen. Apathie und Gleichgültigkeit der Kolonialadminis-

tration rührte aus der Tatsache, dass sie Bildung als Gefahr ansah. Insbesondere befürchtete sie, dass sich durch Bildung bei der eritreischen Bevölkerung Selbstbewusstsein und Konkurrenzdenken ausbreiten und dadurch das Herr-Knecht-Verhältnis unterminiert zu werden drohte. Allen voran Ferdinando Martini, der von 1897 – 1907 als erster Zivilgouverneur der italienischen Kolonialverwaltung vorstand, profilierte sich als entschiedener Gegner des Aufbaus und der Einführung eines Bildungssystems für die einheimische Bevölkerung. Martini befürchtete, dass eine gebildete Bevölkerung das Grundfundament des Kolonialismus erschüttern und die Durchsetzung der kolonialen Herrschaft konterkarieren könnte. Für ihn waren Kolonien das Ergebnis der militärischen und zivilisatorischen Überle-



Eritreische Schulkinder 1989

genheit der Europäer. Vor diesem Hintergrund vertrat er die Ansicht, dass der Fortbestand der Kolonien ausschließlich durch die strikte Segregation der Rassen, die bedingungslose Durchsetzung der europäischen Hegemonie und die Restriktionen der einheimischen Bevölkerung im Hinblick auf den Zugang zur westlichen Bildung aufrecht erhalten und garantiert werden müsse.

Er lehnte während seiner Amtszeit den Aufbau eines staatlichen Schulsystems für die einheimische Bevölkerung ab. Dieser Aufgabe nahmen sich die katholischen und evangelischen Missionsgesellschaften an, die vielerorts kleinere Missionsschulen unterhielten und den Schülern rudimentäre Bildung anboten. Staatliche Schulen gab es lediglich für die Kinder der italienischen Kolonialisten. Diese europäischen Schulen standen außer italienischen Staatsbürgern anderen Europäern und den so genannten »Assimilati«<sup>1</sup> offen. Mit dem Aufbau eines solchen Bildungssystems reagierte der Kolonialstaat auf die steigende Zahl von Familien in der europäischen Bevölkerung und deren verstärkten Bedarf an Bildungsmöglichkeiten für ihre Kinder. Die ersten Regierungsschulen für die Kinder der Europäer und Assimilati wurden bereits 1903 in Asmara und Keren und 1905 in Adi Ugri eingerichtet. Die Lehrkräfte, die an diesen Schulen unterrichteten, wurden zum Teil aus dem Mutterland rekrutiert.

Charakteristisch für das Bildungswesen, dem Martini vorstand, war die rassistische Segregation in getrennten

Schulsystemen für Europäer und Eritreer. Den eritreischen Kindern wurde der Zugang zu den Regierungsschulen nicht gewährt. Während Martinis Amtszeit blieben ihnen nur die Missionsschulen zugänglich. Da der Besuch der Missionsschulen oft die Aufgabe der eigenen Religion und den Übertritt zum Katholizismus oder Protestantismus voraussetzte, standen auch diese Schulen nicht allen Schülern offen. Deshalb erreichten sie nur eine kleine Minderheit der Bevölkerung. Bei der Mehrheit der eritreischen Bevölkerung dagegen stießen die Missionare auf weitgehendes Desinteresse und auf Ablehnung.

Zur Veränderung in der kolonialen Bildungspolitik sollte es erst mit der Ernennung von Salvagio-Raggi zum neuen Gouverneur kommen. Er verfügte über langjährige diplomatische Erfahrungen in Kairo und Peking und setzte sich im Gegensatz zu seinem Vorgänger aktiv für die Errichtung von staatlichen Schulen für die eritreische Bevölkerung ein. Am 31. Januar 1909 wurde auf seine Initiative hin die erste Richtlinie für die koloniale Bildungspolitik verabschiedet. Danach sollte es weiterhin rassistisch getrennte Schulen für Italiener und Eritreer geben. Der erste Artikel dieses Erlasses befasste sich mit der Bildung für die italienischen Staatsbürger. Darin wurde verankert, dass für alle weißen Kinder in der Kolonie im Alter zwischen sieben und sechzehn Jahren Grundbildung verpflichtend sei. In diesem Bildungssystem wurde das komplette italienische Grundschulcurriculum angewendet. Auf die Bildungsmöglichkeiten

für Eritreer wurde explizit in Kapitel II eingegangen. Das koloniale Bildungssystem für die einheimische Bevölkerung wurde vollständig der direkten Kontrolle des Gouverneurs unterstellt. Damit hatte nur er die Verantwortung für inhaltliche Entscheidungen.

Nach der Verabschiedung der gesetzlichen Grundlage wurde noch im gleichen Jahr die erste staatliche Kolonialschule in Adi Ugri eröffnet. Aufgenommen wurden in dieser Schule hauptsächlich Söhne<sup>2</sup> führender Familien der eritreischen koptischen Christen, die mit dem Kolonialregime kollaborierten. Zwei Jahre später (1911) wurde in Keren eine weitere Schule eingerichtet, in der Söhne von muslimischen Häuptlingen und anderen Persönlichkeiten, die ebenfalls mit dem Kolonialregime zusammenarbeiteten, ausgebildet wurden. Eine weitere dritte Schule, die für die katholische Bevölkerung gedacht war, wurde außerdem 1914 in Saganeiti gegründet. In dieser Schule wurden – auf Drängen der katholischen Mission – insbesondere Söhne von regionalen Notabeln, die zum Katholizismus konvertiert waren, und Mischlingskinder aufgenommen, die nicht von ihren italienischen Vätern anerkannt wurden. Bei diesen Regierungsschulen, die nach dem Vorbild der britischen Kolonialschulen in Kassala (Sudan) und Alexandria (Ägypten) gebaut wurden, handelte es sich um Primar- und Berufsschulen. Die Schulen folgten einem Curriculum, welches auf einer ad hoc Basis entwickelt wurde. Unterrichtet wurde vor allem Italienisch, Tigrinya bzw. Arabisch, Arith-

metik und ein wenig Geschichte und Geographie. Der Schwerpunkt bei der Ausbildung lag vor allem auf der Vermittlung einfacher handwerklicher Kenntnisse und Fertigkeiten. Daneben bildeten körperliche Ertüchtigung und militärischer Drill, der für alle Kinder obligatorisch war, einen zentralen Bestandteil der Ausbildung. In diesen Schulen sollten billige einheimische Arbeitskräfte für einfache Verwaltungsarbeiten – für den Zoll, die Post, die Eisenbahn (Lokführer und Schaffner) sowie als Dolmetscher etc. –, ausgebildet werden.

Im Jahr 1916 verabschiedete die Kolonialverwaltung eine weitere Verordnung, die die allgemeinen Ziele und Motive des Kolonialstaates skizzierte und betonte, dass Bildung eine wichtige Verpflichtung des Kolonialstaates sei. Sie führte weiter aus, dass Bildungsarbeit im Rahmen der »Zivilisierungsmission« des Kolonialstaates ein zentrales Instrument sei und daher und vor allem aus politischen Gründen klare Leitlinien notwendig seien. Zugleich wurde in dem Dokument nachdrücklich das Potential von Schule als Ort der Transformation anerkannt, an dem Geist und Intellekt der Einheimischen im Sinne der kolonialen Doktrin verändert werden könnten. Ohne explizit auf die sozialen und gesellschaftlichen Implikationen von Bildung für die einheimische Bevölkerung einzugehen, wurden in der Verordnung die Distriktverwalter und Leiter der Missionsschulen aufgefordert, den traditionellen Schulen, die von Klöstern und Moscheen betrieben wurden, mehr Aufmerksamkeit zu schenken und sie

zu fördern. Private Bildungseinrichtungen dagegen sollten ein eng am italienischen Bildungssystem orientiertes Bildungsprogramm entwickeln. Darüber hinaus wurden sie angehalten, ihr Bildungsangebot ausschließlich auf die dreijährige Primarschulbildung zu beschränken. Die Bildungsverordnung blieb zwar in ihren Vorgaben und Zielsetzungen hinsichtlich der Bildungspolitik für die einheimische Bevölkerung sehr vage. Dennoch können aus ihr zwei Schlussfolgerungen gezogen werden: erstens das Anliegen des Kolonialstaates, die Bildung der einheimischen Bevölkerung auf die Grundschule zu beschränken; und zweitens die Erkenntnis der transformativen Rolle von Schule für die Veränderung der geistigen und psychologischen Anschauungen der Eritreer.

**Koloniale Bildungspolitik und ihre Ziele**  
Die Ziele und Zwecke des kolonialen Erziehungs- und Bildungssystems blieben in der italienischen Kolonialpolitik weiterhin ein kontroverses Thema. Anlass zu heftigen Auseinandersetzungen gaben besonders folgende Fragen: erstens welche Bildungsinhalte sollten die Kolonialschulen vermitteln? und zweitens welche Art Schüler sollte durch die Kolonialbildung geformt werden? Hier standen sich Gegner und Befürworter der Kolonialbildung gegenüber. Die Gegner lehnten die Einführung eines Schulsystems für die einheimische Bevölkerung kategorisch ab. Sie sahen darin eine Gefahr für die Kolonialherrschaft. Die Befürworter von Kolonialbildung hingegen plä-

dierten für ein behutsames Vorgehen. Sie argumentierten, dass die Bildung der einheimischen Bevölkerung eine moralische Verpflichtung der Kolonialherren sei und dass darüber hinaus Bildung ein nützliches Instrument bei der Pazifizierung und moralischen Eroberung der kolonialisierten Bevölkerung sein könne. Im gleichen Atemzug betonten sie jedoch, dass die Bildung der Einheimischen mit den politischen, wirtschaftlichen, administrativen und militärischen Interessen und Bedürfnissen der Kolonialmacht einhergehen müsse.

Diese Argumentation wurde vor allem von Professor Mininni Caracciolo vertreten. Caracciolo wies auf die Gefahr hin, die aus der Einführung eines allgemeinen Bildungssystems hervorgehen könnte. Seine Hauptkritik bezog sich vor allem auf den Entfremdungsprozess, der mit der Kolonialschule in Verbindung gebracht wurde. Er vertrat die Auffassung, dass die Kolonialschule durch ihre Bildungsintervention dazu tendiere, die Schüler aus ihrer gewohnten und natürlichen Umwelt herauszureißen. Um dieser Gefahr vorzubeugen, forderte er daher, die Bildungsinhalte auf die konkrete soziale und ökonomische Umwelt der einheimischen Bevölkerung auszurichten. Vor allem sollte Bildung rein praktischer Natur sein. Nur rudimentäre Kenntnisse wie Rechnen, Lesen und Schreiben sollten vermittelt werden. Auf diesem Weg würde die Schule dazu beitragen, das Leben der Einheimischen zu verbessern, indem sie ihnen erlaube, vom Fortschritt – damit war natürlich der Fortschritt, den die

Italiener im Rahmen ihrer Zivilisierungsmission einleiteten, gemeint – zu profitieren, ohne sich dabei einem kulturellen Entfremdungsprozess aussetzen zu müssen.

Die Machtergreifung und Etablierung des Faschismus in Italien in den 1920er Jahren hatte auf die Kolonialpolitik in Eritrea große Auswirkungen. Das Regime begann auch in der Kolonie, seine menschenverachtende Ideologie im allgemeinen und Rassenideen im besonderen samt der damit implizierten rassischen Segregation<sup>3</sup> rigoros durchzusetzen. Das koloniale Erziehungs- und Bildungssystem für Eritreer wurde entsprechend der faschistischen Doktrin verschiedenen Restriktionen ausgesetzt. Im November 1932 errichtete die italienische Regierung in der Kolonie ein Zentralbüro für Grundschulwesen, das federführend die Aufsicht über die Kolonialbildung übernahm. Alle Schulen, die in der Kolonie existierten, d.h. sowohl die Regierungsschulen als auch die Missions- und Privatschulen, wurden diesem Büro unterstellt. Andrea Festa, ein glühender Faschist, der über langjährige bildungspolitische Erfahrungen in Libyen verfügte, wurde Leiter dieses Zentralbüros. Sein Auftrag bestand darin sicherzustellen, dass Bildung in der Kolonie entsprechend der faschistischen Ideologie umgesetzt wurde. In einer Mitteilung, die an Schulleiter gerichtet war, beschrieb Festa die Ziele der faschistischen Schulbildung folgendermaßen: »Nach vier Jahren Schule sollte der eritreische Schüler in der Lage sein, sich einigermaßen in unserer Sprache zu artikulieren; er sollte

die vier Grundrechnungsarten beherrschen; er sollte zudem ein überzeugter Verfechter der Grundregeln der Hygiene sein; und in Geschichte sollte er nur die Namen derjenigen kennen, die Italien groß gemacht haben.« Weiter führte er aus:

»Das eritreische Kind sollte etwas über unsere Zivilisation lernen, damit es bewusst unsere Wohltaten in den im Landesinneren lebenden Familien propagieren kann, die von unserer Bildungsarbeit nicht erreicht werden. Und durch unsere pädagogische Arbeit sollten die Eingeborenen etwas über Italien wissen, von seinem Ruhm, seiner antiken Geschichte, um sie zu bewussten Vorkämpfern im Schatten unserer Flagge zu machen.«<sup>4</sup>

In den Worten von Festa sollten die eritreischen Schüler, die das koloniale Schulsystem absolvierten hatten, zu »bewussten Milizionären« bzw. zu »künftigen Soldaten für Italien« erzogen werden. In seiner Analyse des italienischen Kolonialbildungssystems in Eritrea bestätigte De Medici die militärische Orientierung der Erziehung. Auch er konstatierte, dass das Bildungssystem vornehmlich militärische Zielsetzungen verfolge und Eritreer mit Hilfe der Kolonialschule zu »wertvollen Elemente der einheimischen Truppen, Dolmetschern, Büroangestellten, Telegraphisten, Sekretären, abgerichtet werden sollten, »wegen ihrer traditionellen Vorliebe für Waffen«. Diese »zukünftigen Soldaten Italiens« sollten nach den Vorstellungen von Festa mit sehr begrenztem Wissen ausgestattet sein. Der Schwerpunkt der Erziehung sollte

daher darauf liegen, den Kindern Gehorsam, Loyalität, Abhängigkeit und Respekt gegenüber der italienischen Zivilisation und dem italienischen Staat einzuimpfen<sup>5</sup>.

#### Koloniale Schulbücher

Die Schulbücher und Lehrmaterialien, die für den Unterricht eingesetzt wurden, spiegelten die Ziele des Kolonialstaates wieder. Zwischen 1912 und 1930 wurden von der katholischen Mission insgesamt acht Schulbücher für die Regierungsschulen herausgegeben. Die Analyse der Schulbücher und Unterrichtsmaterialien zeigt, dass diese für den Kolonialstaat wichtige Instrumente waren, um die junge Generation seiner Untertanen im Sinne der kolonialen Ideologie bzw. Doktrin zu erziehen und zu beeinflussen. Mit Hilfe der Schulbücher versuchte das Kolonialregime, bestimmte Eigenschaften, Verhaltensnormen und Wahrnehmungen unter den Schülern zu verbreiten. Die jungen Eritreer sollten so zu gehorsamen, unterwürfigen und willfährigen Untertanen erzogen werden, die sich ohne Widerspruch ihrem Schicksal beugten. Durch die Schulbücher wurden aber auch bestimmte Bilder und Wahrnehmungen über Italien und Eritrea vermittelt. Dabei verlief die ideologische Indoktrination nach dem bekannten Muster, dass die europäischen Leistungen und Erungenschaften – die Kultur des weißen Mannes – derjenigen der Afrikaner hoch überlegen sei. Italien wurde in den Schulbüchern als das mächtigste und glorreichste Land der Welt

präsentiert: »Es gab ein Zeitalter, in dem einst Italien die ganze Welt beherrschte. Es war Italien, das Bildung sowie eine gute und fromme Lebensart in vielen Teilen der Welt brachte. [...] Italien hat einige seiner Söhne in diese Kolonie geschickt, um sie fruchtbar zu machen, um die Kinder der Kolonisierten auszubilden, um die Kolonie vor Überfällen zu verteidigen und zu modernisieren.«<sup>6</sup>

Zugleich wurden die Schüler darauf eingestimmt, dass Italien ihr Vaterland sei und dass sie es deshalb lieben sollten: »Oh; Kinder von Eritrea, liebt die drei Farben der italienischen Flagge, denn sie ist eure Flagge, begrüßt sie, hebt euren rechten Arm ihr entgegen und verspricht ihr Treue und Ehre. Liebt [...] eure Lehrer, die euch unterrichten Italien zu lieben, die gemeinsame Mutter, seid immer unterwürfige Kinder. Wenn ihr morgens die Klassenräume betretet, Kinder, begrüßt euren König. Er ist der Oberste Kopf der Nation, der erste Bürger von Italien.«<sup>7</sup> Im Umkehrschluss wurde Eritrea als geschichtsloses Land dargestellt, das erst durch das selbstlose Engagement Italiens mit der Zivilisation in Kontakt gekommen sei: »Von dem Tag an, an dem Italien Eritrea unter seinen Schutz nahm, entwickelte sich Eritrea zu einem Land der Arbeit, das reich an Verbrauchsgütern, frei von jeglichen feindlichen Überfällen, sicher innerhalb seiner Grenzen, offen für Handel und Gewerbe und unter allen afrikanischen Territorien respektiert ist. Ihr solltet Italien als eure liebe und wohlthätige Madre-Patria<sup>8</sup> begrüßen.«

Auffällig ist auch, dass der italienische Kolonialismus in den Schulbüchern oft als eine Bürde für den Kolonisor porträtiert wurde. Dabei wurde wiederholt argumentiert, dass Italien nur deshalb Kolonien unterhalte, weil es sich selbstlos dem Ziel verschrieben habe, die Zivilisation in diesen Gebieten zu verbreiten und durchzusetzen. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die allgemeine Definition einer Kolonie. In dem Schulbuch von 1930 definiert der Verfasser eine Kolonie als ein Land, das von einer zivilisierten Nation mit dem Ziel der Zivilisierung und Erziehung der Bevölkerung okkupiert wurde.

#### Zusammenfassung

Das koloniale Bildungsangebot, das Italien in Eritrea einführte, zielte in erster Linie auf die kulturelle Assimilation der heranwachsenden Generation. Die Inhalte und Zielsetzungen dieses Bildungswesens spiegelten ausschließlich die Kultur und Wertvorstellungen der Kolonialmacht. In der Kolonialschule wurde eine Elite herangebildet, die der kolonialen Verwaltung behilflich sein konnte, das Land zu regieren, und so legte man großen Wert darauf, die Kolonisierten zu loyalen Untertanen zu erziehen, die den Herrschaftsanspruch der Kolonialmacht nicht in Frage stellten. Das italienische koloniale Bildungs- und Erziehungswesen wurde ausschließlich von den imperialen Zielen und Motiven Italiens geleitet und berücksichtigte in keiner Weise die Bedürfnisse und Interessen der eritreischen Bevöl-

kerung. Nach De Marco bestand das offiziell erklärte Ziel der italienischen Kolonialbildung darin, die »Assimilation« und »Italienisierung« der einheimischen Bevölkerung durchzusetzen. Auf die Normen und Werte der eritreischen Gesellschaft, die man ohnehin als minderwertig betrachtete, wurde keinerlei Rücksicht genommen.

<sup>1</sup> Zu der Gruppe der Assimilati gehörten Ägypter, Syrer, Amerikaner u. allg. alle, die aus Europa stammenden Gruppen angehörten oder eine mit den Europäern vergleichbare Zivilisation aufwiesen. Auch Mischlingskinder, die aus Beziehungen eritreischer Frauen mit italienischen Männern und mit Männern der Gruppe der Assimilati hervorgegangen waren, gehörten zu dieser Gruppe.

<sup>2</sup> Die Kolonialschulen, die von der Kolonialverwaltung für die Einheimischen aufgebaut wurden, standen nur den männlichen Nachkommen offen.

<sup>3</sup> Mitte der 1930er Jahren wurden mehrere Gesetze erlassen, die die Segregationspolitik manifestieren sollten. Zu den Gesetzen zählte unter anderem ein Dekret über die Segregation im Wohnbereich, das Eritreern den Eintritt in für Weiße bestimmte Wohnviertel verbot. Nach diesem Gesetz durften beispielsweise Eritreer die *Combi-stato*, die das Herz der eritreischen Hauptstadt stellte, nicht betreten. Ein weiteres Gesetz regelte eine analoge Anordnung für das Transportwesen. Verbindungen zwischen Italienern und Eritreerinnen waren eine Straftat. Die strikte rassistische Segregationspolitik nahm viele Momente der späteren südafrikanischen Apartheid-Politik vorweg.

<sup>4</sup> Negash, T.: *Italian Colonialism in Eritrea, 1882 – 1941. Policies, Praxis and Impact*. Uppsala 1987, S. 71

<sup>5</sup> Vgl. De Marco, R.R.: *The Italianization of the African natives: Government Native Education in the Italian Colonies, 1890–1937*. New York 1943, S. 7.

<sup>6</sup> Zit. n. Negash, T.: *Italian Colonialism in Eritrea, 1882–1941. Policies, Praxis and Impact*. a.a.O. S. 76.

<sup>7</sup> Pankhurst, R.: *The text Books of Italian Colonial Africa. Ethiopia Observer*, Vol. 11 No. 4, S. 327–337.

<sup>8</sup> Zit. n. Smith-Simonsen, C.: »...all’Ombra della Nostra Bandiera.“ A Study on Italian Educational Activities in Colonial Eritrea 1890–1941. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Tromsø 1997, S. 103.

## Nützliche Geschichte(n) Biographische Jugendbücher und die Geschichtswissenschaft in Kenia

Daniel Stange

Bereits ein flüchtiger Blick in die Schaufenster der Buchhandlungen in Nairobi lässt erahnen, dass Biographien und Autobiographien in Kenia eine breite Leserschaft finden. Für beinahe jeden Geldbeutel und jedes Niveau finden sich Titel. Gerade für junge Leser gibt es gleich zwei Reihen, die gut lesbar und preislich sehr günstig vom Leben wichtiger historischer Persönlichkeiten berichten. Bemerkenswert an diesen didaktisierten Kinder- und Jugendbuchreihen ist, dass an ihnen fast alle namhaften Historiker beteiligt sind oder als Autoren agieren. Sie entstammen zum Teil einer Generation, die in der Endphase der britischen Kolonialherrschaft ausgebildet wurde, oder aber einer »jungen« Generation, die im unabhängigen Kenia aufgewachsen ist. Der »Übervater« der kenianischen Geschichtswissenschaft, Bethwell Ogot, hat jüngst formuliert, dass die höchste Aufgabe seiner Zukunft sei, »usable pasts« für eine junge Nation zu finden.<sup>1</sup> Die erwähnten Kinder- und Jugendbücher stellen Schnittstellen dar, durch die jene »nützlichen Vergangenheiten« Kindern und Jugendlichen an Primar- bzw. Sekundarschulen vermittelt werden sollen. Der folgende Beitrag will einen knappen Einblick geben, welche Motive für die noch relativ junge Geschichtswissenschaft in Kenia prägend waren. Zwei Reihen von Kinder- und Jugend-

büchern für den Schulunterricht sollen als Beispiele dafür dienen, wie der beschriebene Transfer vollzogen wird.

»Historicity« als Grundproblem einer nachkolonialen Geschichtswissenschaft

Der erwähnte Historiker Bethwell Ogot, der zu den Mitbegründern der akademischen Geschichtswissenschaft in Kenia zählt, hat seine 2007 erschienene Werkschau unter den Titel »Geschichte und Geschichtlichkeit« gestellt und damit Begriffe gewählt, die nicht nur für den Mitbegründer der UNESCO General History of Africa, sondern für die Mehrzahl der afrikanischen Historiker zu Grundkonstanten ihres akademischen Schaffens wurden. Im Hintergrund steht nach wie vor die Hegelsche Annahme, dass Afrika »kein geschichtlicher Welttheil« sei. Die fehlende »Geschichtlichkeit« Afrikas zieht sich wie ein roter Faden durch die europäischen Legitimationen für den Kolonialismus, und noch vor kurzem befand Frankreichs Staatspräsident 2007 in Dakar, wo er »als Freund Afrikas« zu Studenten der Université Cheikh Anta Diop sprach: »Das Drama Afrikas liegt doch darin, dass der afrikanische Mensch nicht ausreichend in die Geschichte eingetreten ist.«<sup>2</sup> Angesichts dieses kolonialen Mythos der »Geschichtslosigkeit« ist die Frage der »Historizität« zum typischen Feld der postkolonialen Geschichtsschreibung in Afrika geworden. Insbesondere die »Pioniergeneration« versuchte intensiv, die lange historische Kontinuität Afri-

kas als eine eigenständige Geschichte zu beschreiben.<sup>3</sup> Salman Rushdies berühmte Formulierung »The empire writes back with a vengeance«<sup>4</sup> lässt den großen literarischen Gegenschlag der Kolonisierten erwarten, doch manchmal ist das »writing back« nur als ein Wiedergewinnen und Aneignen von Details, ein Auslassen von ganzen Erzählsträngen oder vermeintlich randständigen Kleinigkeiten zu finden. Schließlich waren Geschichtsdiskurse in den und über die afrikanischen Kolonien in aller Regel seitens der jeweiligen Kolonialmacht gelenkt, als »Geschichte« lehrten Schulen in Afrika die Geschichte Europas und der europäisch geprägten Welt. Eine der wichtigsten Bestrebungen nach der Unabhängigkeit war, die Deutungshoheit über das jeweils Eigene zurückzugewinnen.

Vor diesem Hintergrund entstand ab den frühen 1960er Jahren auch in Kenia an den neu geschaffenen Universitäten eine vergleichsweise kleine Gruppe von Afrikanern mit dem Ziel, der jungen Nation eine Geschichte (zurück-) zu geben, und einen Gegenpol zu den kolonialromantischen Darstellungen britischer und britischstämmiger Autoren zu schaffen.

Die Suche nach der »useful pasts« – Geschichtswissenschaft in Kenia  
»Nützliche Vergangenheiten« für die junge Nation fanden die »Pioniere«, wie Bethwell Ogot sich und seine Weggefährten jüngst in Abgrenzung zu den jüngeren, radikal anti(neo)kolonialen Marxisten nannte,<sup>5</sup> zunächst vorrangig in zwei großen Themenfel-

dern: einerseits in der vorkolonialen Geschichte der Volksgruppen Kenias, die als »Ethnien«, »tribes« häufig überhaupt erst als Ordnungsprinzip der Kolonialherrschaft etabliert wurden, wobei Oral History und die kollektivbiographische Methode großen Anklang fanden, und andererseits in der politischen Geschichte, die häufig auf die Biographien der politischen Heldenfiguren der Unabhängigkeit reduziert wurde. In den formativen Jahren der institutionalisierten Geschichtswissenschaft in Kenia war dies ein typischer Schwerpunkt der historischen Arbeit und dies in einem Ausmaß, das bereits 1969 Roger van Zwaneberg zu der Mahnung veranlasste, die Geschichte Afrikas nicht auf die herausragenden Figuren einer afrikanischen Elite zu reduzieren. Der auffälligen Fixierung der Geschichtswissenschaft auf Biographien tat dies keinen Abbruch: Standen zunächst die politischen Köpfe der Unabhängigkeit im Fokus, löste die Debatte um die Bewertung von Kooperation und Kollaboration lokaler Persönlichkeiten mit den kolonialen Machthabern einen neuen biographischen Schub aus: In großer Zahl finden sich heute Studien, die sich vorwiegend mit kolonialen »Chiefs« und Eliten befassen, in den Archiven und der Sammlung der Universitätsbibliothek Nairobi. Aber auch die kollektivbiographische Methode zahlreicher Studien zu den Volksgruppen Kenias, die in den späten 1960er und 1970er Jahren eine Hochphase erlebte, brachte einen Boom von biographisch angelegten MA- und BA-Arbeiten mit sich.

Für die didaktische Aufbereitung der nationalen Geschichte spielte (und spielt bis in die Gegenwart) der biographische Ansatz nach wie vor eine bedeutende Rolle. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es biographische Fabeln als Unterrichtsmaterial fast überall dort, wo europäische Missionare afrikanische Schüler unterrichteten. Sie dienten als »reading primers« (Lesebücher für Anfänger) ebenso wie zur Werte- und Moralerziehung. Während der erste Aspekt heute im modernen Schulsystem in den Hintergrund getreten ist, stehen die Herausgeber der beiden hier vorgestellten Biographielektürereihen zu ihrer Zielsetzung, in den Texten klare Werte und Tugenden vermitteln zu wollen.

»Makers of Kenya's History« – Historische Biographien für Sekundarschüler So steht für Simiyu Wandibba, den Herausgeber der »Makers of Kenya's History«, der Vorbildcharakter der Persönlichkeiten, die in dieser Reihe vorgestellt werden, im Mittelpunkt. Die populärwissenschaftlich geschriebenen und von den Autoren mit einer klaren didaktischen Agenda verfassten Biographien sollen vor allem junge Leser an Sekundarschulen und Universitäten ansprechen. Die »Makers of Kenya's History« werden vom größten kenianischen Bildungsmedien- und Sachbuchverlag, East African Educational Publishers, seit 1993 aufgelegt. Wandibba ist als Herausgeber eine symbolträchtige Figur, er entstammt ebenso wie Ogot der »Pioniergeneration« und versteht sich als Leiter des »Institute for African Studies«

als Kurator des nationalen Erbes. Titel und Selbstbeschreibung der Reihe sollen vermitteln, dass es sich um eine verbindliche Auswahl der bedeutendsten Personen für die kenianische Geschichte handelt. Inzwischen liegen 13 Titel der Reihe vor, die mit einigen Ausnahmen die bekannten »Helden« der Unabhängigkeit vorstellen.

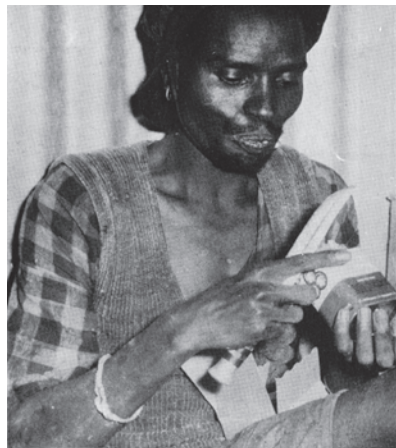
Die Ursache dafür sei, so Wandibba, in ganz pragmatischen Gründen zu suchen: »Wir haben uns für einen sehr günstigen Verkaufspreis entschieden, und der lässt uns wenig Spielraum für gute Honorare. Einige Autoren, deren Manuskripte für die Reihe vorgesehen waren, haben ihre Texte schließlich für mehr Geld an andere Verlage verkauft.«<sup>6</sup> An der Tatsache, dass unter den erschienenen Biographien nur eine einzige die einer Frau ist, ändert aber auch dieser Umstand nichts: Der größte Teil der bislang erschienenen Biographien ist den männlichen Helden der Unabhängigkeitsbewegungen der 1950er und 1960er Jahre gewidmet. Diese Bücher bringen zum größeren Teil keine neuen Erkenntnisse, sondern reduzieren Bekanntes meist auf der Grundlage von Autobiographien oder bestehenden Sekundärtexten auf eine didaktisch sinnvolle Darstellung für Sekundarschüler.

Am stärksten präsentiert sich »Makers of Kenya's History« aber dort, wo die Reihe sich öffnet für Charaktere, die nicht zu den kolonialen politischen Eliten und Führungspersonlichkeiten der Dekolonisation gehörten. An der Biographie des Nabongo Mumia lässt sich gut ablesen, wie sich der Mainstream-Konsens der keniani-

schen Historiker auf die Darstellung überträgt.<sup>7</sup> Dabei findet eine durchaus interessante Umformung statt: In der frühen Phase der britischen Kolonisation waren die westkenianischen Wangas unter ihrem Führer Mumia, dessen traditionelles politisch-kulturelles Amt Nabongo hieß, für ihre expansive Politik berüchtigt. »Wanga-Imperialism« bezeichnet die wichtigste binnenimperialistische Bewegung der Region. Von all dem findet man wenig in der Biographie. Mumia erscheint als ein großmütiger, besonnener Patriarch, der stets zum Nutzen seines Volkes handelte, dessen Macht und Handlungsspielraum aber schließlich durch die Briten hinterhältig beschnitten wurden. Als Mumia 1949 starb, so will der Autor Simon Kenyanchui verstanden werden, war seine frühere strahlende Persönlichkeit auf die eines traurigen Volkshelden, der seinen eigenen Niedergang nicht bemerkt hatte, reduziert. Ähnliche solcher Lebensgeschichten finden sich vielfach als unveröffentlichte Fallstudien in der »Africana«-Sektion der University of Nairobi: Die Re-Integration der vorkolonialen und frühkolonialen Herrscher in die nachkoloniale Nationalgeschichte war ein wichtiger Trend der ausgehenden 1970er Jahre, der mit dieser Biographie von 1992 auch Eingang in den Sekundarschulunterricht finden sollte.

Tabitha Kanogo, Professorin für Geschichte in Berkeley, gehört zu den zentralen Figuren der neueren wissenschaftlichen Analyse des »Mau Mau«-Krieges. Für »Makers of Kenya's History« hat sie die Biographie eines weiteren »alternativer Volkshel-

den«, Dedan Kimathi, verfasst.<sup>8</sup> Der ebenfalls 1992 erschienene populärwissenschaftliche Titel spiegelt die zweite wichtige Trendwende der Geschichtswissenschaft in Kenia wider: die allmähliche Historisierung dieses Krieges. Kimathi gehörte zu den Anführern der »Mau Mau«. Großbritannien schlug den Konflikt in einem rund vierjährigen Kampf mit rund 20.000 Soldaten nieder. Doch die koloniale Enteignung des Landes, dessen Rückgabe an die ursprünglichen Bewohner oder deren Entschädigung blieben hochgradig belastete Themen. Der erste Präsident Kenias, Jomo Kenyatta (1963 – 1978), verfolgte eine Politik des verordneten Vergessens, nicht zuletzt, weil er selbst einer der Profiteure des britischen Abzugs war. Lange Zeit blieb die Erinnerung an Kimathi entweder tabu oder eingebettet in Diskurse, in denen »Mau Mau« als atavistischer Gewaltexzess erscheint oder aber Kimathi als



A Mau Mau Terrorist leader Mbaria Kanui

**Umkämpfte Deutung von Mau Mau: Der Begriff »Terroristenführer«, den die Bildunterschrift verwendet (»A Mau Mau Terrorist leader Mbaria Kanui«) wurde zeitgenössisch nur von den britischen Besatzern für Mau Mau verwendet**

Kämpfer und Strategie eines glorreichen Freiheitskampf dargestellt wird. Tabitha Kanogos »Kimathi« schließt den Kreis und nähert sich einer objektiven wissenschaftlichen Perspektive. Die Widersprüchlichkeit des Kimathi-Bildes zeigt sich aber im Detail ihrer Darstellung: So wird ein Mau Mau-»General«<sup>9</sup> in einer Bildunterschrift nach kolonialer Sprachregelung als »Terrorist« bezeichnet – ein Anachronismus und eigentlich gar nicht im Sinne von Kanogos Biographie.

Gleichzeitig präsentiert das zugehörige Bild die Verhaftung Kimathis in ungewohntem Ausschnitt aus einem ungewöhnlichen Winkel. Man sieht – anders als in früheren Abbildungen – auch die Tarnkleidung Kimathis aus Leopardenfell, von der es in den mythischen Erzählungen heißt, dass sie ihm erlaubt habe, sich unbemerkt unter den Augen der britischen Soldaten einem Leopard gleich in den Wäldern der Aberdares<sup>10</sup> zu bewegen.



**Dedan Kimathi nach seiner Gefangennahme. Durch den Standpunkt des Fotografen fällt die Tarnkleidung aus Leopardenfell ins Auge**

Die »Übersetzung« der Geschichte für die jüngsten Leser

Mit einer bemerkenswerten Reihe will der Kinderbuchverlage »Lion Books« seit 2003 historisch-biographische Themen unter dem Reihentitel »Sasa Sema« auch an Kinder vermitteln, die Englisch auf Elementarbildungsniveau sprechen. In »Sasa Sema« werden didaktisch sorgfältig aufbereitete Lebensgeschichten mehr oder weniger bekannter afrikanischer Persönlichkeiten dargestellt. Ein Lehrerhandbuch gibt zudem umfangreiche pädagogische Hinweise zum Einsatz der Titel im Grundschulunterricht; insbesondere sollen dabei der Vorbildcharakter der Lebensläufe, die ethischen und moralischen Qualitäten der Person und ihr Einsatz für ein nationales oder supranationales Gemeinwohl herausgearbeitet werden.

Auch wenn die Herausgeber betonen, »herausragende afrikanische Persönlichkeiten« zu porträtieren, sind die Biographien (mit Ausnahme Nelson Mandelas) fast ausschließlich mit Kenianern befasst. Vielfach wurden die Lebensgeschichten auf der Basis der »Makers of Kenya's History« oder Autobiographien in eine mehr oder weniger kindgerechte Form gebracht und in eine Rahmenhandlung eingebettet, so etwa die von Oginga Odinga, Bildad Kaggia, Ronald Ngala und natürlich Jomo Kenyatta. Der Transfer gelingt bei Widerstandsfiguren am überzeugendsten: Die Geschichte des Elijah Masinde, der im kolonialen Kenia als Anführer einer unabhängigen religiösen Bewegung das koloniale System herausforderte, wird als magische

Fabel präsentiert und der Mau-Mau-Anführer Dedan Kimathi erscheint als galanter Kämpfer für die Gerechtigkeit ganz im Stile konventioneller Abenteuer Geschichten.

Die Stärke der Reihe liegt indes nicht in der Kondensierung der komplexen Lebensläufe auf ein kindgerechtes Niveau. Warum gerade politische Außenseiter wie Odinga und Kaggia in Kenia zu Symbolfiguren wider die Ein-Parteien-Herrschaft aufstiegen, ist sicherlich kaum altersgemäß an Elementarschüler zu vermitteln. Glaubhafter gelingt das bei Figuren wie der Dichterin Mwana Kupona und der Giriama-Kriegerin Mekatilili wa Menza. Hier werden zwei Frauen als Heldenfiguren etabliert, die aus kleineren, politisch wie regional randständigeren Volksgruppen stammen. Sie lebten im 19. Jahrhundert, also im vorkolonialen Kenia, und stehen so auch als Symbo-

le für die historische Kontinuität des Landes, das als Nation eher ein koloniales Konstrukt ist.

Die eigentliche biographische Handlung ist bei fast allen Geschichten eingebettet in einen Rahmen, der »traditionelle« Erzählmodi und Werte im Gegensatz zum Verlust dieser »Traditionen« in der jüngsten Zeit darstellt. Das historisch-biographische Kinderbuch nimmt hier ganz bewusst eine Mittlerrolle ein. Die Vermittlung von Geschichte entsteht als Erzählung über das Erzählen von Geschichten. Der Weitergabeprozess von der ältesten zur jüngsten Generation, der häufig als integraler Bestandteil indigener traditioneller Wissenskulturen beschrieben wird, soll greifbar gemacht werden. Großeltern und alte Menschen tauchen als Erzähler, als Bewahrer von Wissen, in der Rahmenhandlung auf.

ELIJAH MASINDE

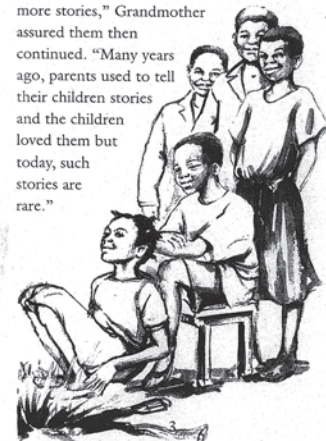
child to spot her was Barasa.  
"Grannie!" he yelled.  
The children clapped for joy and jostled to sit next to their grandmother as she took her seat by the fire.  
"Tell us some more stories!" cried Nelima



2

BRIGHT EVENING

who had managed to get closest to Grandmother.  
"Yes, more stories!" Barasa chimed in.  
"I'll tell you more and more stories," Grandmother assured them then continued. "Many years ago, parents used to tell their children stories and the children loved them but today, such stories are rare."



3

Die »Alten« als Bewahrer des Wissens: Die Rahmenhandlung von kenianischen Kinderbüchern entspringt oft dem Geschichte(n) erzählen. Hier heißt es »Today, these stories are rare«

## Fazit

Historisch-didaktische Kinder- und Jugendliteratur in Kenia erzwingt also keinesfalls einen radikalen Bruch mit einer europäisch geprägten Geschichtskultur, ebenso, wie das die kenianische Geschichtswissenschaft selbst nicht getan hat. Dass der Autorenkreis der betrachteten Titel sich aus zum Teil sogar recht bekannten Geschichtswissenschaftlern rekrutiert, beschleunigt den Transfer von Trends aus der Wissenschaft in die populären Titel. Das übergreifende (und postkoloniale) Merkmal dieser Bildungsmedien im weiten Sinne ist, dass sie Afrikaner in den Mittelpunkt stellen. Dort, wo sie koloniale Geschichte erzählen, erzählen sie diese doch generell aus der Perspektive afrikanischer Akteure, sie beschreiben den Handlungsraum, die Freiheiten, die Strategien und Taktiken der Akteure im Umgang mit der Kolonialmacht. Überwiegend sind die Protagonisten des europäischen Kolonialismus, oft sogar der Kolonialismus selbst randständig oder nur mittelbar aus den Erzählungen zu lesen. Stattdessen betonen diese (vermeintlich) genuin afrikanische Geschichten, sie zeigen die Kontinuitäten zwischen vorkolonialer, kolonialer und nachkolonialer Ordnung auf und glätten die Wogen früherer Debatten, indem sie umstrittene Figuren in eine nationalistische Sicht auf die Geschichte Kenias einordnen, wie es die Reihe »Makers of Kenya's History« überwiegend tut. Gerade die Texte für den Primarschulbereich spielen mit mythischen Erzählungen, folkloristischen Ele-

menten, Zivilisationskritik und der Einbindung von »traditionellen« Formen indigener Erziehung und Bildung in die Rahmenhandlung, um den biographischen Geschichten zu mehr Authentizität zu verhelfen. Eine »Renaissance« älterer, »traditioneller« Erzählkulturen ist dies jedoch nicht, vielmehr ein geschickter Rückgriff auf vermeintlich »afrikanische« Werte. Die Autoren entstammen einer Elitegruppe; die meisten sind in den USA oder Europa ausgebildet worden, sie schreiben in einer europäischen Sprache für einen Markt, der nach wirtschaftlichen Prinzipien funktioniert – unter diesen Rahmenbedingungen ist eindeutig, dass der »postkoloniale Gegenschlag« ausbleibt und ein sehr viel subtilerer Prozess der Aneignung und Historisierung der kenianischen Vergangenheit in vollem Gange ist.

<sup>1</sup> Bethwell A. Ogot, *Rereading the History and Historiography of Epistemic Domination and Resistance in Africa*, in: *African Studies Review* 52, 2009, 1–22.

<sup>2</sup> Nicolas Sarkozy, *Allocution de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, prononcée à l'Université de Dakar*. (26.07.2009), off. Redemanuskript unter [http://www.elysee.fr/documents/index.php?mode=cvview&cat\\_id=7&press\\_id=261&lang=fr](http://www.elysee.fr/documents/index.php?mode=cvview&cat_id=7&press_id=261&lang=fr) (20.10.2009). Übersetzung D.S., für hilfreiche Kommentare danke ich Isabelle Quillévére-Eberle. Siehe auch den Beitrag von Susanne Grindel in diesem Heft.

<sup>3</sup> Eine Meistererzählung dieser Denkschule ist Joseph Ki-Zerbo, *L'histoire de l'Afrique noire*, Paris 1978.

<sup>4</sup> Salman Rushdie, *The empire writes back with a vengeance*, in: *Times* 1982, 1982, 8.

<sup>5</sup> Ogot, *History* 2009 (wie Anm. 1)

<sup>6</sup> Im persönlichem Gespräch, Nairobi (19.10.2006).

<sup>7</sup> Simon S. Kenyanchui, Nabongo Mumia (Makers of Kenya's History, 4). Nairobi 1992.

<sup>8</sup> Tabitha M. Kanogo, Dedan Kimathi. *A Biography (Makers of Kenya's History, 3)*. Nairobi 1992.

<sup>9</sup> Die Mau Mau verliehen sich selbst politische und militärische Ränge, so firmierten alle Führer, auch Kimathi, als General, Der Rat der »Mau Mau« nannte sich »Kenya Parliament« und wählte Kimathi zum »Prime Minister«.

<sup>10</sup> Nationalpark in der Central Province, etwa 100 km nördlich von Nairobi. Von 1947–1956 Zufluchtsgebiet der Mau-Mau-Kämpfer. (Anm. d. R.)

## Histoire postcoloniale oder fin de la repentance?

### Französische Geschichtsdebatten über das koloniale Erbe

Susanne Grindel

#### Das koloniale Erbe

Die populäre französische Geschichtszeitschrift *Historia* machte jüngst mit einer Titelgeschichte zum Thema Kolonialismus auf sich aufmerksam. Sie plädierte für ein Ende der Reue im Umgang mit den Folgen der Kolonialherrschaft. Zwar sollten gewaltsame Unterdrückung und Ausschreitungen nicht verschwiegen werden, wenn es um ein ausgewogenes Urteil über den Kolonialismus gehe, genauso wenig dürften aber die Fortschritte in den Bereichen Transport, Bildung oder Medizin übersehen werden. Auch die Kritik am transatlantischen Sklavenhandel müsse berücksichtigen, dass Sklaverei nicht nur von Europäern, sondern ebenfalls von Afrikanern betrieben worden sei. Schließlich habe das 19. Jahrhundert eine Expansion aller großen europäischen Staaten erlebt und Frankreich daher keine Ausnahme vom imperialistischen Drang nach Übersee gebildet. Das Streben nach Kolonien sei von der Überzeugung getragen gewesen, man handele in zivilisatorischer Mission und trage die universellen Werte der Aufklärung in die Welt – eine Vorstellung, die auch von glühenden Verfechtern der Republik wie Victor Hugo geteilt worden sei. Kurz: Der Kolonialismus habe durchaus Positives hervorgebracht, wenn auch um einen zu hohen Preis.

Während die einen also fordern, nun endlich mit den Selbstanklagen aufzuhören, sehen andere die Aufarbeitung der Vergangenheit gerade erst in Gang gekommen. Tatsächlich befindet sich Frankreich inmitten einer breiten gesellschaftlichen Diskussion um den Platz von Massakern, Sklaverei und Zwangsarbeit im nationalen Gedächtnis. Der Kolonialismus hat die Universitäten inzwischen verlassen und ist seit etwa zehn Jahren zu einem Thema avanciert, das auch in den Feuilletons, in Filmen und auf den Titelblättern von Publikumszeitschriften verhandelt wird. Bis dahin war die französische Identität weitgehend hexagonal, also nationalstaatlich und ethnozentrisch ausgerichtet. Das schwierige Erbe der kolonialen Vergangenheit fand darin keinen Platz. Gegenwärtig schaffen Erinnerungsgesetze, offizielle Gedenktage und Museumseröffnungen immer wieder neue Anlässe, um über den Umgang mit belasteter Geschichte zu debattieren. Jugendunruhen in den Vorstädten und der Rassismus des rechtsextremen Front National zwingen Politik und Gesellschaft dazu, sich mit den Folgen von Kolonialismus und Dekolonisierung auseinander zu setzen. Dabei verlaufen die Fronten nicht immer überschaubar zwischen repentants und réactionnaires, sondern auch quer zu den jeweiligen Lagern, entlang der Frage, ob sich Geschichte durch Gesetze deuten lässt. Insofern ist Frankreich eine postkoloniale Gesellschaft im doppelten Wortsinn. Es muss erkennen, wie sehr die koloniale Herr-

schaft die französische Gesellschaft bis heute prägt und ihre Folgen weiterhin spürbar sind, etwa wenn es um Fragen der Bildungs- und Einwanderungspolitik geht.

#### Vergessen und Verdrängen

Lange Zeit schien der Kolonialismus in der französischen Geschichtswissenschaft ein eher marginales Dasein zu führen. Anstelle einer kritischen Beschäftigung mit der *situation coloniale*, den Formen kolonialen Handels vor Ort und den Folgen kolonialer Herrschaft, mied man das Thema ganz oder überließ es denjenigen, die den Kolonialismus allein als Zivilisationsprojekt darstellten. Desinteresse, schmerzhaftes Erinnerung oder schlechtes Gewissen? Das Ende der Kolonialherrschaft in Algerien hinterließ eine traumatisierte Gesellschaft, die der Erfahrung des Krieges von 1954 bis 1962 mit Verdrängung oder kollektiver Amnesie begegnete. Benjamin Storas einflussreiche geschichtspsychologische Deutung des Algerienkriegs wurde ergänzt durch Arbeiten, die die geschichtspolitische Funktion dieser Tabuisierung betonten. Sie haben das Verdrängen auch unter dem politischen Ziel des vermeintlichen Neuanfangs unter Charles De Gaulle, der Akzeptanz der Institutionen der Fünften Republik und der Aussöhnung der Gesellschaft zwischen Mutterlandsfranzosen, Algerienkämpfern (*anciens combattants*), Siedlern (*rapatriés oder pieds noirs*), algerischen Hilfssoldaten (*barkis*) und Algeriern gedeutet.

Erst 1999 hat die Nationalversammlung die so genannten Vor-

kommissionen in Algerien per Gesetz als Krieg anerkannt. Bis dahin war der Krieg als der namenlose Krieg, *la guerre sans nom*, aus dem öffentlichen Bewusstsein verdrängt worden. Eine Generation von französischen Schülern wuchs auf in der Überzeugung, die Dekolonisierung Algeriens sei weitgehend problemlos verlaufen, denn in den Schulbüchern tauchte der Krieg nicht auf. Die Öffnung der Polizeiarhive nach mehr als drei Jahrzehnten brachte für viele Bürger schockierende Erkenntnisse. In ihrem 2001 erschienenen Buch beschrieb Raphaële Branche, dass das französische Militär im Algerienkrieg systematisch gefoltert hatte, um aus Verhafteten Geständnisse und Informationen herauszupressen. Militärs wie General Aussarres verteidigten die Folterungen und im Prozess gegen den wegen Deportationen und Kollaboration mit den Nationalsozialisten angeklagten Maurice Papon wurde deutlich, dass er als Polizeipräfekt von Paris auch für das brutale Vorgehen gegen demonstrierende algerische Oppositionelle am 17. Oktober 1961 mit etwa 200 Toten verantwortlich war. Der Algerienkrieg hatte nicht nur koloniale Polizeimethoden in die Metropole eingeführt, sondern auch die Kontinuität rassistischer Gewalt, wie sie unter dem Vichy-Regime angewandt worden war, aufgezeigt.

Geschichtsgesetze, die Rassismus, Xenophobie und Antisemitismus unter Strafe stellen (Loi Gayssot, 1990), die Massaker an den Armeniern als Völkermord benennen (2001) oder die Sklaverei als Verbrechen gegen die

Menschlichkeit (Loi Taubira, 2001) anerkennen, haben die Tendenz des Vergessens und Verdrängens paradoxerweise eher gestärkt. Denn die Geschichtsgesetze oder *lois mémorielles* dienten letztlich dazu, die Deutung der Geschichte offiziell festzuschreiben anstatt sie in ihrer Offenheit den Historikern und der gesellschaftlichen Diskussion zu überlassen. Geschichtspolitik und Geschichtsforschung, allgemeiner gesprochen Politik und Geschichte, vermischten sich in den Geschichts- oder Erinnerungsgesetzen. Dies galt am offensichtlichsten für das umstrittene Gesetz vom 23. Februar 2005, dessen Artikel 4 die positive Rolle der französischen Kolonisation in den Schulbüchern verankern und die Lehrer auf die Vermittlung eines offiziellen Geschichtsbildes verpflichten sollte. Kompensatorisch zum Sklaverei-Gesetz, das die Nachfahren der Sklaven als Opfer anerkannte und sich damit an die Bevölkerung vorwiegend in den Übersee-Departements richtete, zielte das Gesetz von 2005 darauf, die *anciens combattants*, Kriegsveteranen aus den ehemaligen nordafrikanischen Kolonien, zu rehabilitieren und ihre Pensionen mit denen anderer Veteranen gleich zu stellen. Bislang erhielten sie ein Drittel der üblichen Veteranenpensionen.

Wie die bisherigen Geschichtsgesetze sollte dieses Gesetz die Historiker auf eine verbindliche Deutung der Vergangenheit festlegen. Mit der Forderung, dieses Geschichtsbild auch zum Leitbild der nationalen Erziehung zu machen, konnte sich die Politik schließlich aber nicht durchsetzen.

Eine breite und äußerst heftige Kontroverse über die Zulässigkeit von gesetzlich verordneten Geschichtsbildern und die Instrumentalisierung der Geschichte entbrannte, was schließlich dazu führte, dass Staatspräsident Jacques Chirac den umstrittenen Artikel ein Jahr später per Dekret zurückzog. Die Vehemenz der Auseinandersetzung erklärt sich aus der kaum verhüllten Interessenpolitik, die mit dem Gesetz zugunsten der einflussreichen Verbände ehemaliger Algerienfranzosen und Abgeordneten aus südfranzösischen Wahlkreisen betrieben wurde. Schließlich markierte die Debatte einen Umschwung im Umgang mit der kolonialen Vergangenheit hin zu aktiver Aufarbeitung, der sich bereits seit etwa zehn Jahren abzeichnete und nun in den Vordergrund rückte.

#### Aufarbeiten und Auseinandersetzen

In den 1970er Jahren war eine ganze Generation von Historikerinnen und Historikern noch weitgehend damit beschäftigt, die Kolonialgeschichte überhaupt an Lehrstühlen und Universitäten zu verankern und sie vom Odium der Apologetik zu befreien, die sich durch viele der Studien zog, die von ehemaligen Beamten der französischen Kolonialverwaltung verfasst worden waren. Inzwischen wird die Bedeutung des Kolonialismus für die nationale und kulturelle Identität kaum mehr bestritten. Die beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgewirkungen der kolonialen Herrschaft, das Gegenläufige und Widerständige innerhalb der Kolonisation rücken nun immer stärker in den

Blick. Dabei greifen französische Historikerinnen und Historiker nun verstärkt englische und amerikanische Ansätze aus den Kulturwissenschaften auf, um sie mit französischen Herangehensweisen und quellengesättigten empirischen Studien zu verbinden. Die Wege und Hindernisse zu einer solchen *histoire postcoloniale* hat jüngst die bekannte Afrika-Historikerin Catherine Coquery-Vidrovitch aufgezeigt.

Angeregt wurde diese Art der Geschichtsschreibung nicht zuletzt von der akademischen, politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung über den Stellenwert der kolonialen Vergangenheit in der republikanischen Gegenwart. So erregte das 2003 von Marc Ferro herausgegebene Schwarzbuch des Kolonialismus breite Aufmerksamkeit. Der Untertitel des Buchs, das sich mit dem Kolonialismus seit der frühen Neuzeit befasst, deutete die Konfliktlinien bereits an: *de l'extermination à la repentance*, von der Ausrottung zur Buße. Während das Buch in der breiten Öffentlichkeit positiv aufgenommen wurde, empfanden es viele Historikerkollegen als Provokation. Sie warfen Ferro vor, den Kolonialismus als Vorstufe des nationalsozialistischen Genozids darzustellen und mit dieser Kontinuität einem historischen Determinismus das Wort zu reden. Die ungewöhnliche Wahl des Wortes *repentance* legte zudem nahe, dass damit auch Wiedergutmachung und Entschädigungsansprüche der Opfernachfahren unterstützt würden. Die Auseinandersetzung um die Kontinuitätsthese wurde weiter ange-

facht unter anderen durch Claude Ribbe, der 2005 Napoleons Sklavenhaltergesetz, den *Code noir*, als Vorläufer der Nürnberger Rassegesetze deutete und damit das bislang weitgehend unkritische Napoleonbild beschädigte. Bekannte Kollegen wie Pierre Vidal-Naquet und Pierre Nora hielten dagegen. In Deutschland und England wurde die Kontinuität von »kolonisieren und ausrotten« ähnlich kontrovers diskutiert, etwa bezogen auf den Völkermord an den Herero 1904/1905 durch deutsche Kolonialtruppen.

Gesellschaftliche Anstöße für eine intensivere Aufarbeitung der Vergangenheit lieferten die Immigration und die Jugendunruhen in den Vorstädten. Die Proteste im Herbst 2005 wurzelten nicht nur in sozialer Deklassierung, sondern auch in der unbewältigten Kolonialvergangenheit. Die Jugendlichen der zweiten und dritten Einwanderergeneration sehen sich entgegen allen Gleichheitsversprechen der Republik einer fortwährenden rassistischen Diskriminierung ausgesetzt. Ihre Erfahrungen als Nachfahren der Kolonisierten zählen nicht. Der 2006 gezeigte Film *Indigènes* von Rachid Bouchareb brachte diese Identitätssuche junger Migranten einem breiteren Publikum nahe.

Eine Antwort auf die soziale und identitäre Entwurzelung ganzer Einwanderergenerationen und den Riss, den die Nachwirkungen des Kolonialismus im nationalen Bewusstsein hinterließen, war die Konzeption eines Einwanderungsmuseums. Die *Cité nationale de l'histoire de l'immigration* eröffnete 2007 ausge-

rechnet im Palast der Kolonien, jenem Gebäude, das für die Weltausstellung 1931, die so genannte Kolonialausstellung, gebaut worden war.

Das Museum will den Beitrag der Immigranten zur nationalen und kulturellen Identität deutlich machen. Die Eröffnung im Sommer 2007 fand ohne Staatspräsident Nicolas Sarkozy statt. Sarkozy betreibt mit dem neu geschaffenen Ministerium für Einwanderung, Integration und nationale Identität eine repressive Einwanderungspolitik. Historiker wie Gérard Noiriel kritisieren, dass die Verbindung von Immigration und nationaler Identität von rechtsextremen Politikern dazu missbraucht worden sei, Einwanderer als Fremde zu stigmatisieren und auszugrenzen. Die Bezeichnung des Ministeriums trage durch die Macht des Diskurses dazu bei, dass nationale Identität mit Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit gleich gesetzt werde.

Auf der Ebene der Politik selber war es die Rede des gerade ins Amt gekommenen Präsidenten Sarkozy in Dakar im Juli 2007, die die Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus auch in transnationaler Perspektive erzwang. Vor den Vertretern der senegalesischen akademischen Elite hatte Sarkozy von der Geschichtslosigkeit des »afrikanischen Menschen« gesprochen, dem Unternehmergeist und Fortschrittsdenken fehlten, und damit längst überwunden geglaubte eurozentrische und kolonialistische Stereotype erneuert (s. den Beitrag von Daniel Stange in diesem Heft). Die Reaktionen der französischen und afrika-

nischen Intellektuellen in Afrika und anderenorts unterschieden sich lediglich im Grad der Empörung. Den Berichten der französischen Botschafter in Afrika ließ sich entnehmen, dass das Bild Frankreichs in den ehemaligen Kolonien zwischen Ablehnung und Anziehung schwankt. Das

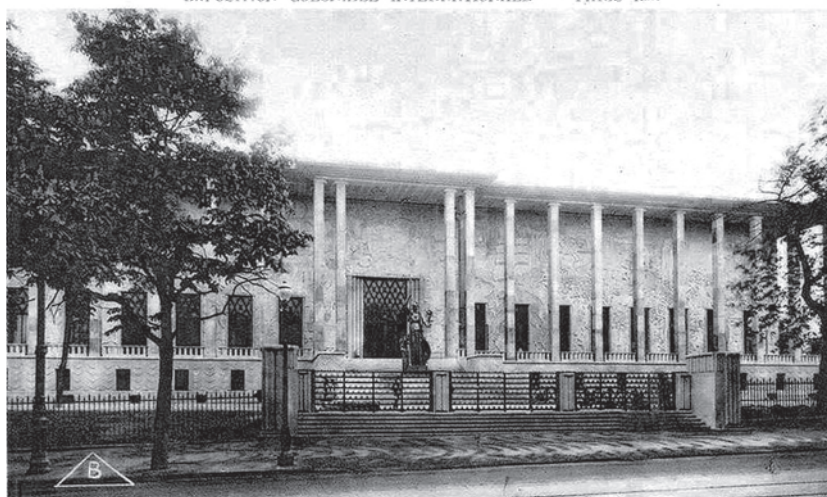
nach wie vor dem nationalen und kolonialen Denken verhaftete Auftreten und die Herablassung verbat man sich. Stattdessen hat die Rede die Zusammenarbeit zwischen afrikanischen und französischen Historikern eher intensiviert.

Frankreich – eine postkoloniale Republik

Das fortwährende und aufwühlende Ringen um die Geschichte zeigt sich in Geschichtsgesetzen, nationalen Gedenktagen und Lehrplanvorgaben ebenso wie in Historikerdebatten, in Kontroversen um die Ausrichtung von Museen oder die Reden des Staatspräsidenten. Dabei verlaufen die Fronten zuweilen unklar und nicht immer sind diejenigen, die sich gegen die Verharmlosung des Kolonialismus wenden, zugleich auch gegen Geschichtsgesetze. Dahinter steht die grundsätzliche Frage, ob sich Geschichte durch Gesetze deuten lässt und damit der gesellschaftlichen Auseinandersetzung entzogen werden kann. Die Diskussionen darüber haben inzwischen die Mitte der Gesellschaft erreicht. Dabei stehen die Ebenen von Politik, Wissenschaft und Gesellschaft keineswegs unverbunden nebeneinander, sondern die Impulse aus den verschiedenen Bereichen verleihen den Debatten in einer für Frankreich charakteristischen Weise Brisanz.

Das Vergessen und die Verdrängung der kolonialen Vergangenheit werden inzwischen immer deutlicher von einer kritischen Aufarbeitung überlagert. Dabei gerät der lange gepflegte Mythos der Republik und ihrer zivilisatorischen Mission immer stärker in Konflikt mit dem historischen Erbe des Kolonialismus. Dieser fundamentale Widerspruch zwischen republikanischen Werten und kolonialer Unterdrückung war schon einmal Gegenstand öffentlicher Auseinander-

EXPOSITION COLONIALE INTERNATIONALE — PARIS 1931



118 MUSEE DES COLONIES

Laprade et Jausseley, Archts.

Musée des Colonies à l'Exposition Coloniale de Paris en 1931



Cité nationale de l'histoire de l'immigration à Paris, 2008

setzung gewesen, nämlich 1885, in den Anfängen des Kolonialismus, als stellvertretend mit Jules Ferry und Georges Clemenceau »Kolonisten« und »Antikolonisten« einander gegenüberstanden. Damals wie heute lassen sich Republikanismus und Kolonialismus nur unter Verlusten vereinbaren: Der Stolz auf die zivilisatorische Leistung und die positive Rolle Frankreichs in Übersee blendet Entrechtung und Ausbeutung der kolonisierten Gesellschaften aus. Und der Stolz auf die republikanischen Werte verdeckte, dass das Bürgerrecht nicht für die kolonisierten Gesellschaften galt – die Unterscheidung von *citoyen* und *indigène* bildete vielmehr das Rückgrat des Kolonialismus.

Auf diese Grundwidersprüche und die lange Dauer kolonialer Prägungen machte auch der viel beachtete Internet-Appell *Nous sommes les indigènes de la République* im Januar 2005 aufmerksam. Darin bezeichneten sich Immigranten und Nachfahren der ehemals Kolonisierten als »Eingeborene einer postkolonialen Republik«. Sie kritisierten die Diskriminierung der Immigranten in der französischen Gesellschaft, die sie zu Franzosen zweiter Klasse mache und die sie als Folge des unaufgearbeiteten kolonialen Erbes ansahen. Der Appell erinnerte viele Franzosen daran, wie sehr die gegenwärtige Gesellschaft mit den ehemals kolonisierten Gesellschaften verflochten ist. Strukturen und Wahrnehmungsweisen, die durch die koloniale Ordnung geschaffen wurden, bestehen fort und belasten nicht nur die Vergangenheit, sondern auch die Gegenwart.

Frankreich bleibt insofern eine postkoloniale Republik. Öffentliche Debatten über ein Ende der Reue ändern daran nichts, sondern unterstreichen nur die fortwährende Virulenz des kolonialen Erbes.

## Umkämpfte Nationalgeschichte

### History Wars in Australien

Stefanie Land (FU Berlin)<sup>1</sup>

Das Symposium »The Australian History Wars Revisited« (Freie Universität Berlin, 6. Oktober 2009) erntete bereits heftige Kritik der konservativen australischen Presse noch bevor es stattgefunden hatte. Die a priori Berichterstattung kristallisierte dabei den Kern der australischen *History Wars*, die Historiker, Politiker und Öffentlichkeit seit den 1990er Jahren beschäftigen. Ihr Hauptaustragungsort sind die konservativen Medien, allen voran die Tageszeitung *The Australian* und die Monatszeitschrift *Quadrant*, die Angreifer jene, die ihre Idee der australischen Nation durch linke Intellektuelle bedroht sehen. Dabei wird der Diskurs als Streit um die Deutung der Geschichte der australischen Besiedlung geführt; als Krieger wurden auf beiden Seiten Geschichtswissenschaftler in den Kampf entsandt.

So schrieb Mervyn Bendle, studierter Historiker und Dozent an der James Cook University, im rechtskonservativen *Quadrant* nach der Veröffentlichung der Konferenzankündigung von einer zu erwartenden »Pilgerreise« einer »offenbar selbsternannten »Delegation« nach Berlin, die hoffe, mit der Deutung der australischen Besiedlung als Genozid an den Ureinwohnern bei deutschen Historikern auf Verständnis zu stoßen. Er unterstellte den Beteiligten eine Relativierung und Leugnung des Holo-

caust. Ein missgünstiger Beobachter, so Bendle, könne sie gar für eine »kindische Bande von Möchtegern« halten, die, um in das Team der »großen Jungs« aufgenommen zu werden, rufen: »pick me, pick me, we murder people by the millions too«.

Michael Connor, ebenfalls Historiker, mit einem Dokortitel in australischer Kolonialgeschichte, bezeichnete die Veranstaltung an selber Stelle als »Berlin Oktoberfest« und beklagte in seinem Artikel »Business Class Radicals« die hohen Kosten für die Reise der australischen Wissenschaftler zur eintägigen Veranstaltung nach Deutschland mit dem Verweis darauf, dass die entsprechenden Gelder als Finanzierung einer akademischen Ausbildung für junge Aboriginals besser investiert gewesen wären.

Die Stimmen Bendles und Connors machen deutlich, wie emotional aufgeladen der Kampf um die Deutungshoheit der australischen Geschichte geführt wird. Zugleich zeigen sie, dass fraglich scheint, ob die *History Wars* tatsächlich für beendet erklärt werden können. Zwar ist die politische Kampagne, wie sie während der Amtszeit des konservativen Premierministers John Howard geführt wurde, weitgehend verblasst, die Wogen der konträren Geschichtsdeutungen jedoch sind noch lange nicht geglättet – zu eng ist dafür die Interpretation der Vergangenheit mit der Frage nach der Essenz der australischen Identität verwoben.

Der Krieg bricht aus

Der Ausgangspunkt der *History Wars* lässt sich in den 1980er Jah-

ren verorten. Die Zweihundertjahrfeier der britischen Besiedlung im Jahre 1988 war von heftigen Protesten begleitet. Während die Ankunft der ersten Flotte an der Küste Sydneys nachgespielt wurde, protestierte die indigene Bevölkerung dort und andernorts gegen die patriotische Verklärung der Vergangenheit und die fortwährende Diskriminierung von Aboriginals und Torres Straight Islanders<sup>2</sup>. Auch in der Literatur fand der Protest Ausdruck und Aboriginals zunehmend eine Stimme. 1987 und 1988 erschienen zwei Autobiografien indigener Autorinnen, die zu Bestsellern wurden: Sally Morgans *My Place* und Ruby Langford Ginibi *Don't Take Your Love to Town*, die aus persönlicher Perspektive vom Schicksal der »Stolen Generations« und dem Leben als Aboriginals in der australischen Gesellschaft erzählen. Ebenso wie der Erfolg beider literarischer Werke einen Wandel in den Beziehungen zwischen Ureinwohnern und weißer Mehrheitsbevölkerung auf gesellschaftlicher Ebene anzeigte, so zeugte die Mabo-Entscheidung<sup>3</sup> auf juristisch-politischer Ebene von einer Trendwende: 1992 erklärt der Oberste Gerichtshof die »Terra Nullius«-Doktrin – die Annahme, Australien sei de facto unbewohnt und daher staatsrechtlich herrenlos gewesen – für ungültig, und ebnete so den Weg für Landrechtsklagen indigener Gruppen. 1997 erschien mit dem *Bringing Them Home* Report ein offizieller Bericht über die staatliche Praxis der Zwangsentfernung von Kindern aus Aboriginal-Familien, der

in Australien große Aufmerksamkeit erregte. Die 1980er und 1990er Jahre verzeichneten insgesamt eine Zunahme an Forschung auf dem Gebiet der *Aboriginal History* und eine Etablierung dieses Teilgebietes innerhalb der australischen Geschichtswissenschaft; die Perspektive der Ureinwohner fand zunehmend Einzug in nationalgeschichtliche Narrative.

Trotz dieses allgemeinen Trends hat es jedoch immer auch kritische Stimmen gegeben, welche die Neudeutung der Geschichte im Zuge von Morgan, Mabo und *Aboriginal Studies* ablehnten. Unter der national-liberalen Howard-Regierung kam es schließlich zu einem konservativen Backlash. Kritiker warfen den Vertretern der »new Australian History« vor, die australische Vergangenheit nach dem eigenen Gerechtigkeitsverständnis und zugunsten von Political Correctness umzudeuten und damit historische Wahrheiten zu verschleiern. Dabei war die Frage nach der Wahrheit eine hochpolitische: So mischte sich John Howard selbst in die Frage nach der adäquaten Darstellung der australischen Nationalgeschichte ein und sprach etwa von einem »attempted rewriting of Australian political history by our political opponents« (zitiert nach Anna Clark, *Teaching the Nation*, 2006) oder formulierte »I do not take the black armband view of Australian history. I believe that the balance sheet of Australian history is overwhelmingly a positive one« (zitiert nach Stuart McIntyre und Anna Clark, *The History Wars*, 2003). Den Begriff der »Black Armband«, also der

»Trauerbinden«-Perspektive, prägte der Historiker Geoffrey Blainey. Er beschrieb damit die Darstellung der australischen Geschichte als Geschichte der Enteignung der indigenen Bevölkerung und stellt sie der »Three Cheers«-Perspektive gegenüber. Howards Standpunkt ist letzterer Sichtweise zuzuordnen: Er betonte die Wichtigkeit einer stolzen Nationalgeschichte, deren Fokus mehr auf Errungenschaften denn auf historischen Problemen liegt. So weigerte sich Howard bis zum Ende seiner 11-jährigen Amtszeit, sich im Namen der australischen Regierung bei der indigenen Bevölkerung für geschehenes Unrecht zu entschuldigen: »Australians of this generation should not be required to accept guilt and blame for past actions and policies.«

Das konservative Lager wartete im Streit um die Interpretation der australischen Vergangenheit mit Historikern auf, die beweisen sollten, dass Massaker und die Brutalität der Siedler aus politischen Gründen herbeigeschrieben wurden. So veröffentlichte Keith Windschuttel 2002 *The Fabrication of Aboriginal History*, in dem er die Genozid-These als Lügenmärchen zu enttarnen sucht, und der oben zitierte Quadrant-Autor Michael Connor verfasste *The Invention of Terra Nullius* (2005), in dem er argumentiert, bei der besagten Doktrin handele es sich um einen Mythos. Auf der Gegenseite zählten die Historiker Henry Reynolds (*Why Weren't We Told?*, 2000), Robert Manne (*Whitewash*, 2003) und Bain Attwoods (*Telling the Truth about Aboriginal History*,

2005) zu den Hauptprotagonisten. Im politischen Feld war der Amtsvorgänger Howards, Paul Keating (Australian Labor Party), ein zentraler Antagonist. Mit der Abwahl Howards durch den Wahlsieg Kevin Rudds im Jahr 2007 nahm auch die Hochphase der *History Wars* ihr Ende.

#### Die Aufarbeitung

Das von Russell West-Pavlov, Professor für Postkoloniale Literatur an der FU Berlin, ausgerichtete Symposium widmete sich nun der Frage nach der rückblickenden Bewertung der *History Wars* im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf die Beziehungen zwischen indigener Bevölkerung und australischer Mehrheitsgesellschaft, auf die Geschichtsschreibung, die Politik, die öffentliche Debatte sowie auf die Künste. Geladen waren dabei vier australische Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen: mit Bain Attwood, Professor für Geschichte an der Monash University, und James Boyce, Dozent an der University of Tasmania, trugen zwei Historiker vor; außerdem nahmen der Kulturwissenschaftler und Professor of Writing Stephen Muecke (University of New South Wales) sowie der indigene Schriftsteller und Associate Professor an der Curtin University of Technology Kim Scott teil.

Bain Attwood betonte in seinem Vortrag, dass kaum jemals zuvor die Deutung der Vergangenheit derart im Zentrum von Kontroversen gestanden habe wie gegenwärtig. Historische Narrative seien für Nationalstaaten essentiell, verliehen sie dem Staat doch

seine Legitimität und der Nation ihren Zusammenhalt. Insofern seien die australischen *History Wars* kein außergewöhnliches Phänomen, sondern ständen symptomatisch für einen Trend. Dabei sei die Interpretation der Geschichte vormaliger Siedlungskolonien im Vergleich zu anderen Nationalstaaten besonders hart umkämpft: Da die Geschichte der Nation von Beginn an mit dem Kolonialismus verknüpft war, der Kolonialismus Generationen von Siedlern und deren Nachfahren geprägt sowie kulturelle Strukturen der Gesellschaft geformt habe, sei der Fall anders gelagert als etwa in Deutschland, wo die Erinnerung an die Shoah sich mit einem weitaus kürzeren Zeitabschnitt befassen müsse und wo es zudem, anders als in den meisten Siedlungskolonien, mit dem Ende des zweiten Weltkrieges einen Bruch mit der Vergangenheit gegeben habe.

Ferner legte Attwood die Spielregeln des *History Wars*-Diskurses offen. Die Howard-Regierung habe sich mit ihrer Kritik an der »new Australian History« nicht nur gegen deren Inhalt, sondern auch gegen die Art der Geschichtsschreibung gerichtet: Mit dem Kampf um die Autorität verschiedener historischer Narrative ging die Kritik an der Zulässigkeit von historischen Quellen und Methoden einher. Für die neue australische Geschichtswissenschaft hatten Ende des 20. Jahrhunderts Oral History, Bildquellen und materielle Quellen an Bedeutung gewonnen; ein Trend, der von Seiten der Konservativen nicht unterstützt wurde. Zugleich hing das konservative Lager einem historiographischen Posi-

tivismus an, der Quellen grundsätzlich als neutral betrachtete und sie durch die »Eliten« manipulativ interpretiert sah. So ging die Annahme, es gebe eine historische Wahrheit, mit der Forderung einher, dass Geschichtswissenschaft auf eine bestimmte Weise betrieben werden müsse.

Für den Diskurs charakteristisch sei darüber hinaus die Zentrierung auf die Geschichtswissenschaft als solche gewesen; Blickwinkel anderer Disziplinen wurden an den Rand gedrängt, ebenso wie Stimmen der indigenen Bevölkerung selbst. Die Regeln des Diskurses, so Attwood, wurden dabei insgesamt maßgeblich durch das konservative Lager bestimmt. Dessen in die Defensive geratenen Kontrahenten scheiterten daran, diese Regeln entscheidend zu verändern.

Als Folge der *History Wars* konstatierte Attwood einen Sieg der Konservativen auf politischer Ebene: Es sei der Howard-Regierung gelungen, die Aboriginal Rights-Agenda zu kippen und zu einer Politik der Assimilierung zurückzukehren. Zugleich hätten die *History Wars* jedoch keine Abkehr von der Forschung zur *Aboriginal History* bewirkt; diese erhalte im Gegenteil gegenwärtig mehr Aufmerksamkeit, als dies vor den *History Wars* der Fall gewesen sei.

James Boyces stellte in seinem Vortrag fest, dass die *History Wars* eine neue »Sowohl-als-Auch«-Perspektive auf die Geschichte herbeigeführt hätten; die Mittelposition sei neu ausgelotet worden. Wissenschaftler hätten heute den Anspruch, beide Fronten des *History Wars* in ihrer Argumen-

tation zu berücksichtigen, um nicht als extrem zu gelten. Beispielhaft nannte er die Forschung zur australischen Frontier: standardmäßig werde heute bei Geschichtsdeutung mit angeführt, dass nicht alle Aboriginals durch Übergriffe der Siedler ums Leben kamen, sondern Krankheiten bei der Dezimierung der indigenen Bevölkerung eine mindestens ebenso wichtige Rolle zukommt. Boyce kritisierte in diesem Zusammenhang, dass über die Rolle von Krankheiten häufig nur gemutmaßt werden könne. Die Quellenlage reiche oft nicht aus, um ihre Bedeutung tatsächlich zu belegen. Zudem werde von Krankheitsübertragungen in einem Gebiet allzu leichtfertig auf denselben Mechanismus in anderen geographischen Regionen geschlossen. Zudem betonte Boyce, dass es keinesfalls unproblematisch sei, übertragbare Krankheiten mit Todesfolgen für die indigene Bevölkerung als nicht intendierte Konsequenz der Besiedlung zu betrachten. Er verwies darauf, dass zumindest Teilen der Siedler der Zusammenhang zwischen übertragbaren Krankheiten und dem Tod von Aboriginals durchaus bewusst war. Mit Blick auf die Auswirkungen der auf nationaler Ebene ausgetragenen Geschichtskriege stellte Boyce fest, dass sie auf lokaler Ebene in tasmanischen Gemeinden nur sehr eingeschränkt Folgen gezeitigt haben. Es lasse sich eine Gegenwehr gegen aufgetroffene Narrative feststellen, die er nicht zuletzt in der Verbundenheit mit dem Ort und seinen Bewohnern und der emotionalen Bindung an das Land begründet sieht.

Stephen Muecke sieht die *History Wars* mehr als Zankerei denn als Krieg. Am Beispiel seiner eigenen Recherchen zur Geschichte des indigenen Streikführers Don McLeod plädierte er für eine experimentelle Geschichtsschreibung, die eine Pluralität von Perspektiven zulässt und sich dabei auch anderen Disziplinen öffnet.

Fern antagonistischer Rhetorik berichtete Kim Scott von seiner Projektarbeit in Aboriginal Communities. Sein Anliegen ist es, den Gemeinschaften einen Teil ihrer eigenen Geschichte und Geschichten zurückzugeben. Für lange Zeit in Archiven verschollene Dokumente zur Vergangenheit der indigenen Bewohner, so etwa Mitschriften von Interviews eines amerikanischen Linguisten mit Männern einer indigenen Gemeinde aus den 1930er Jahren, spürte Scott auf und überbrachte sie den Nachfahren. Durch die gemeinsame Arbeit in Workshops wird an der Rekonstruktion und Kontextualisierung des historischen Materials gearbeitet. Scott versteht seine Arbeit dabei nicht als politischen Akt. Sein Anliegen sei es, durch die Beschäftigung der Aboriginal Communities mit ihrer Vergangenheit und durch den Prozess des gemeinsamen Erzählens und Geschichten(re)konstruierens eine positive Bestätigung der eigenen indigenen Identität zu ermöglichen.

#### Ein interpretatorischer Mittelweg

Im Verlauf der Diskussionen zwischen den Vorträgen und im anschließend von Stuart Ward (University of Copenhagen) geleiteten Abschlusspanel wurde deutlich, dass trotz der bipolaren

**Exacerbating Conflicts – Promoting Peace?****The Role of Social Science and Language Textbooks in South Asia***Georg Stöber*

rhetorischen Landschaft auf beiden Seiten durchaus unterschiedlich nuancierte Stimmen zu vernehmen sind – entgegen der Annahme des *Quadrant*, die geladenen Wissenschaftler wären sich in allen Punkten einig. In einem Punkt schien die vorausseilende Verurteilung durch die *Quadrant*-Autoren besonders unzutreffend: dem forcierten Vergleich zwischen dem nationalsozialistischen Genozid und der australischen Besiedlung.

Festzuhalten bleibt, dass die *History Wars* offenbar zur Entstehung einer neuen Diskursmitte geführt haben. Mehrfach wurde in diesem Zusammenhang auf Kevin Rudds Ruf nach einem Ende der *History Wars* hingewiesen. Sechs Wochen vor dem Berliner Symposium hatte Rudd dafür plädiert »to leave behind the polarisation that began to infect every discussion of our nation's past.« Er sprach sich dafür aus »to go beyond the so-called ›black arm‹ view that refused to confront some hard truths about our past. [...] But time, too, to go beyond the view that we should only celebrate the reformers, the renegades and revolutionaries, thus neglecting or even deriding the great stories of our explorers, of our pioneers and of our entrepreneurs«.

<sup>1</sup> Stefanie Land war von Oktober bis Dezember Forschungspraktikantin am GEL; s. Personalia

<sup>2</sup> Die Torres Strait Islanders sind die Ureinwohner der Torres-Strait-Inseln, Queensland, Australien. Sie sind nicht mit den Aboriginals verwandt, sondern besitzen eine melanesisch geprägte Kultur. (Anm. d. R.)

<sup>3</sup> Eddie Mabo, Torres-Strait-Insulaner, war in den 1990er Jahren Vorkämpfer für Landrechte für alle Aboriginals und ebnete dadurch den Weg für die juristische Revision. (Anm. d. R.)

Zahlreiche – meist gewaltsam ausgetragen – Konflikte Südasiens sind in unseren Medien präsent, so der Kashmir-Konflikt, das problematische Verhältnis zwischen Indien und Pakistan. Aber auch das Verhältnis Indiens zu Bangladesh und China ist nicht konfliktfrei. Zudem sind alle Länder von verschiedenen internen Konflikten betroffen, ja gespalten, nicht nur im Falle von Sri Lanka, wo der Bürgerkrieg zwischen LTTE (den »Tamil Tigers«) und der Zentralregierung soeben militärisch beendet wurde.

Vor diesem Hintergrund befasst sich seit Juli 2009 ein vom TransCoop-Programm der Alexander von Humboldt Stiftung gefördertes, kooperatives Projekt mit der Rolle von Schulbüchern in Südasiens im Spannungsfeld von Konfliktverschärfung und Friedensförderung.

Das Georg-Eckert-Institut (Basabi Khan Banerjee und Georg Stöber) knüpft hierbei an ein Projekt zu Schulbuchkonflikten in Südasiens an. Auch die Partner, Ratna Ghosh (Faculty of Education, McGill University, Montréal) und Ayaz Naseem (Dept. of Education, Concordia University, Montréal), sowie Deepa Nair (Dept. of History, Appalachian State University, Boone, NC) bringen eigene Vorarbeiten zur Thematik ein. Aufbauend hierauf ist es Ziel des Projekts, Schulbücher des Subkon-

tinents daraufhin zu untersuchen, wie sich seine zwischenstaatlichen und innergesellschaftlichen Konflikte hierin widerspiegeln und ob die Schulbücher eher auf eine Konfliktverschärfung oder ein friedliches Zusammenleben mit gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien hinarbeiten. Hier sind nicht nur gewaltsam ausgelegene Konflikte von Interesse, sondern das Verhalten zu Konflikten generell, das den Schülerinnen und Schülern nahe gebracht wird.

Hierbei ist durchaus zwischen internen und zwischenstaatlichen Konfliktkonstellationen zu unterscheiden. Während – besonders in Pakistan – der Konflikt mit dem Nachbarn Indien deutlich konturiert und die Feindfront dazu benutzt wird, nach innen zu integrieren, werden interne Konflikte eher als schädlich betrachtet, oft ausgeblendet und ein harmonisches Bild der eigenen – muslimisch-nationalen – Gesellschaft gezeichnet. Indische Schulbücher setzen dagegen nicht auf einen äußeren Feind und sind auch gegenüber inneren Konfliktlinien meist recht sensitiv, auch wenn sie Aspekte angehen, die als gesellschaftliche Missstände ausgemacht wurden. Dies gilt zumindest für die vom NCERT (National Council of Educational Research and Training) herausgegebenen Bücher. Die Bücher der einzelnen indischen Staaten reflektieren u.U. zusätzliche Konfliktlinien – so zwischen Bundesstaat und Zentrum – und besitzen ggf. abweichende Konfliktperspektiven. Daher werden nicht nur die Bücher des NCERT, sondern auch solche verschie-

dener Bundesstaaten in die Analyse einbezogen.

Ein erster Austausch im Rahmen der Zusammenarbeit fand an der McGill Universität in Montreal Mitte Juli 2009 statt. Es wurde hierbei ins Auge gefasst, schon im kommenden Jahr erste Ergebnisse auf der einen oder anderen internationalen Konferenz zu präsentieren.

## **Trilaterales Schulbuch-Treffen im Auswärtigen Amt**

*Thomas Strobel*

Das Weimarer Dreieck lebt – zumindest auf der Ebene des Schulbuchdialogs. Auf Einladung des Auswärtigen Amtes kamen im Juli 2009 die Projektgruppen des deutsch-französischen und des deutsch-polnischen Geschichtsbuch-Vorhabens zu einem gemeinsamen Treffen nach Berlin. Staatsminister Günter Gloser, in der Bundesregierung verantwortlich für die deutsch-französische Zusammenarbeit, begrüßte sie im Auswärtigen Amt.

Die Gruppen informierten sich gegenseitig über den Stand ihrer Projekte: vom deutsch-französischen sind bereits zwei Bände erschienen, das deutsch-polnische Geschichtsbuch befindet sich noch in der konzeptionellen Phase. So war es vor allem an der deutsch-französischen Projektgruppe, von ihren Erfahrungen zu berichten. Angefangen von der Entstehungsgeschichte des Projekts, kam die Rede bald auf die konzeptionellen Vorarbeiten, die von der Projektgruppe geleistet wurden. Dabei fiel – wie auch im deutsch-polnischen Fall – die Entscheidung dafür, ein reguläres Schulbuch zu verfassen, das nicht nur die bilateralen Beziehungen behandelt, sondern diese in europäische und globale Kontexte einordnet. Dabei wurde der Versuch unternommen, den Unterrichtskulturen beider Länder gerecht zu werden. In jeder Projektphase habe man darauf geachtet,

die Vereinbarkeit mit den Lehrplänen der deutschen Bundesländer und Frankreichs sicherzustellen. Bei der Erarbeitung der Bände durch das deutsch-französische Verlagstandem und die Autoren habe die Projektgruppe intensive Beratung geleistet.

Beide Projektgruppen erklärten den Erfahrungsaustausch für sehr hilfreich, insbesondere für die weitere Arbeit der deutsch-polnischen Projektgruppe. Deren Mitglieder äußerten die Ansicht, man könne von den deutsch-französischen Erfahrungen stark profitieren, müsse aber die unterschiedlichen Rahmenbedingungen im deutsch-polnischen Fall berücksichtigen. So beäugt etwa die polnische Öffentlichkeit ein gemeinsames Geschichtsbuch mit Deutschland weitaus kritischer, als dies in Frankreich oder Deutschland der Fall ist. Historische Themen sind im deutsch-polnischen Fall mit mehr Brisanz versehen und verlangen ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl.

Es ist angedacht, nach Erscheinen des dritten Bands des deutsch-französischen und des ersten Bands des deutsch-polnischen Geschichtsbuchs ein weiteres Treffen beider Gruppen zu organisieren.

## »Die Mauer fiel nicht nur in Berlin ...«

Verena Radkau

... sondern auch in unserer Region, genauer gesagt im deutsch-deutschen Grenzraum zwischen Wittingen und dem Harz. Dies dokumentiert die Ausstellung »Die Mauer fiel nicht nur in Berlin – Geschichtsbilder zur Grenzöffnung 1989 aus Schule und Gesellschaft«, eine Kooperation des Historischen Seminars der TU Braunschweig, des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung und des Schulmuseums Steinhorst, die vom 29. September bis zum 13. November 2009 im Haus der Wissenschaft zu sehen war und nun durch Niedersachsen und andere Bundesländer wandert.

Die Ausstellung unterscheidet sich von den zahlreichen Gedenkveranstaltungen anlässlich des zwanzig-



**Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer...  
...ist aber ein attraktives Exponat.**

**Die so genannte »Behindertenschwalbe«  
aus der DDR hat inzwischen Kultstatus**

ten Jahrestages des Mauerfalls durch eben diesen regionalen und lokalen Blick auf die Ereignisse von 1989. Auch eine weitere Perspektive ist ungewöhnlich in diesem Jahr des »großen«, offiziellen Erinnerens, in dessen Mittelpunkt die Hauptstadt steht: der Blick von »unten«, wie er z.B. in Schülerarbeiten, Amateurfotos und –filmen sowie Briefwechsellern zum Ausdruck kommt. Diese unmittelbar unter dem Eindruck des Geschehens vor Ort entstandenen Zeugnisse nicht-professioneller »Erinnerer« in Ost und West werden ergänzt durch Presseberichte und durch ein Medium, das wie kein anderes institutionell verankertes und staatlich gewünschtes Wissen weitergibt: das Schulbuch. Geschichtsbücher aus Deutschland, England, Frankreich, den USA, Russland, Österreich und Polen spiegeln die Fixierung auf das politische Symbol Berlin, aber auch die verschiedenen Nuancen der Retrospektive von außen wider.

Eine weitere Besonderheit der Ausstellung ist die Tatsache, dass sie durch eine Gruppe Studierender des Historischen Seminars der TU Braunschweig erarbeitet wurde. In Zeiten aufgeregter bildungspolitischer Debatten haben die jungen Menschen bei der Konzipierung und Durchführung des Projektes die oft erhobenen Vorwürfe eindrucksvoll widerlegt, die nachfolgende Generation sei unpolitisch, selbstverliebt und nur an einer »Spaßgesellschaft« interessiert. Und die engagierte Betreuung des Projektes durch Dr. Heike Christina Mätzing vom Historischen Seminar der

TU hat gezeigt, was verantwortungsbewusste Lehre auch in Zeiten überfüllter Hörsäle und Seminarräume anzustoßen vermag.

Eigens für die Veranstaltung sind Zeitzeugeninterviews entstanden. Andere Exponate, wie z.B. Karten der NVA aus dem Militärarchiv Freiburg oder Briefe von DDR-Bürgern vom November 1989 an die Stadt Braunschweig, werden erstmals der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Der gut besuchte Festakt zur Eröffnung der Ausstellung am 28. September 2009 im Haus der Wissenschaft zeugte von dem großen Interesse gerade auch an einem regionalgeschichtlichen Blick auf die Ereignisse von 1989.

## »Weit mehr als ein politisches Tagesgeschäft« ...

### Alfred Kubel und das Georg-Eckert-Institut

*Verena Radkau*

Am 25. Mai 2009 erinnerten das Georg-Eckert-Institut und sein Verein der Freunde und Förderer an den 100. Geburtstag des ehemaligen niedersächsischen Ministerpräsidenten Alfred Kubel. Im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung mit dem Titel »Weit mehr als ein politisches Tagesgeschäft...« Alfred Kubel und das Georg-Eckert-Institut wurde über die Rolle des Politikers und langjährigen Vorsitzenden des Kuratoriums des GEI bei der Institutionalisierung des Hauses in den 1970er Jahren und Kubels Beziehung zu Georg Eckert diskutiert. Die Podiumsteilnehmer beleuchteten dabei zugleich ein interessantes Kapitel niedersächsischer Zeitgeschichte.

Zumindest zwei von ihnen konnten dabei die Authentizität von Zeitzeugen für sich in Anspruch nehmen: Prof. Dr. Joist Grolle aus Hamburg war Wissenschaftsminister im Kabinett Kubel und damit direkt für das Gründungsgesetz des Georg-Eckert-Instituts zuständig, das dieses in seiner heutigen Rechtsform festschrieb; Dr. Christian Hodler wirkte als Ministerialdirigent unter Kubel während dieser Institutionalisierungsphase. Neben den unmittelbaren Weggefährten nahm Prof. Rolf Wernstedt an der Diskussion teil. Als ehemaliger Kultusminister Niedersachsens unter Gerhard Schröder und Präsident

des Landtages in Hannover ist auch er mit der niedersächsischen Politik und Kultur bestens vertraut, in deren Rahmen auch die Geschichte des GEI zu verstehen ist.

Dr. Heike Chistina Mätzing, Akademische Oberrätin am Historischen Seminar der TU Braunschweig, brachte ihre Expertise aus ihrer Arbeit an einer Biographie Georg Eckerts in das Gespräch ein, die ihr Einblick in bisher unveröffentlichtes Archivmaterial verschafft. Für dieses Buch spielt die Beziehung zwischen Eckert und Kubel natürlich ebenfalls eine Rolle.

Moderiert wurde die Veranstaltung vom ehemaligen Präsidenten der Technischen Universität Braunschweig, Prof. Dr. Bernd Rebe, der Alfred Kubel auch persönlich kannte und die Festrede zu dessen 80. Geburtstag hielt.

## Wirtschaftsethik in der Schule

Christine Barthel (München)\*

Werteerziehung im Wirtschaftsunterricht bewegt sich in einem Kraftfeld unterschiedlicher Interessen, könnte verkürzt das Ergebnis aus einer Studie lauten, die am Georg-Eckert-Institut im Rahmen eines Forschungspraktikums im Frühjahr 2009 entstand und zur Veröffentlichung in einer Zeitschrift eingereicht wurde. Ausgangspunkt der Dokumentenanalyse ist die Überlegung, dass die Jugendstudie des Bundesverbands deutscher Banken jüngst ein hohes Interesse von Jugendlichen an wirtschaftlich relevanten Fragestellungen bestätigte. Daneben beklagt die Wirtschaft jedoch auch ausgeprägte Defizite an wirtschaftlicher Sachkenntnis. Kann die Diskrepanz mit Mängeln im Wirtschaftsunterricht erklärt werden? Im erwähnten Beitrag wird vorgeschlagen, vom lebensweltlichen Interesse der Schüler an wirtschaftsethischen Problemen auszugehen und durch Schlüsselthemen auf bessere Wirtschaftskennnisse hinzuarbeiten.

Wirtschaftsethische Schlüsselthemen könnten aus den Bereichen Globalisierung, Corporate Responsibility, Umweltschutz und einer, vor allem von der EU geforderten Erziehung zum Unternehmertum abgeleitet werden. Besonderes Augenmerk gilt den unterschiedlichen politi-

schen Positionen zum Wirtschaftsunterricht. Insbesondere das Lernfeld Wirtschaftsethik liegt im Spannungsfeld unterschiedlicher Sichtweisen von Wirtschaft, Pädagogik sowie nationaler und europäischer Bildungspolitik. Daneben entnimmt der Beitrag wesentliche Impulse aus der Studie des Georg-Eckert-Instituts von 2007 zu Unternehmern und Staat in europäischen Schulbüchern, die sich besonders auf Geschichts- und Sozialkundebücher bezieht.

In der erwähnten Studie von 2009 wird am Beispiel eines Wirtschaftslehrbuchs für Realschulen in Bayern im Fach Betriebswirtschaftslehre und Rechnungswesen gezeigt, wie wirtschaftliches Grundwissen konkret mit wirtschaftsethischen Fragen verbunden und vermittelt werden kann. Im Sinne einer Erziehung zu unternehmerischem Denken und Handeln hebt sich besonders positiv die Reihe »Conto« aus den Jahren 2004 ff. von anderen Lehrwerken ab. Mit der Unternehmerprotagonistin Sonja Krönle verfolgt das vorgestellte Schulbuch einen personalisierten Ansatz, bei dem sich die Schüler über den gesamten Lebenszyklus des Modellunternehmens hinweg mit der Unternehmerin und ihrer Familie identifizieren können. Ausgangspunkt ist gerade nicht eine vermeintlich originelle und altersgerechte Unternehmensidee und ihre Umsetzung in einer Unternehmensgründung, sondern die Bewäl-

tigung des Generationenwechsels innerhalb einer traditionellen Branche. Die in Wirtschaftsschulbüchern zuweilen gestellte Aufgabe, einen Standort für ein neu zu gründendes Kleinunternehmen, etwa ein Fitnessstudio zu finden, erscheint zwar attraktiv, trifft aber die Lebenswirklichkeit der meisten Schülerinnen und Schüler nicht. Im hier zitierten Schulbuch Conto wird ein glaubwürdiges Beispiel gewählt und die Schüler können sich ein anschauliches Urteil darüber bilden, wie eine Unternehmensübergabe und die alltäglichen Probleme u. a. der Finanzierung, der Investitionsentscheidungen und der Rechnungslegung in der Praxis aussehen. Gerade der hier interessierende wirtschaftsethische Aspekt wird besonders betont. So heißt es beispielsweise: »Die Unternehmensleitung (Herr Krönle) hat auch gegenüber den Mitarbeitern eine hohe Verantwortung, denn als Arbeitgeber trifft er täglich Entscheidungen im Unternehmen und diese wirken sich auch auf die Familien jedes einzelnen Beschäftigten aus.« Unternehmertum ist über das gesamte Lehrwerk hinweg positiv konnotiert und gerade der personalisierte Ansatz bringt die Idee beruflicher Selbständigkeit im Sinne der Oslo-Agenda der Europäischen Union auf eine ansprechende, schülergerechte Art und Weise nahe.

\* Christine Barthel war im Mai und Juni im Rahmen einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme Praktikantin am GEI; s. Personalia



## PERSONALIA

### INSTITUTS- MITARBEITER



**Matthias Beuers** ist in Essen aufgewachsen. Nach dem Abitur schloss er 1981 eine technische Ausbildung zum Filmkopienfertiger in Hamburg ab. Am Anfang steht dabei die Beratung eines Kameramannes vor Beginn seiner Aufnahmen und am Ende die Lieferung von Kopien in höchster Qualität, bestenfalls in tausender Auflagen an Kinos, Verleihunternehmen u.v.a.. Dazwischen liegt eine Reihe ineinandergreifender technischer sensibler Prozesse. Der Ausbildung schloss sich eine einjährige Studienreise durch Nordamerika an. Zurück in Hamburg hat er in einem Film- und Videotechnischen Unternehmen auch dafür gesorgt, dass der Spot »Ice in the Sunshine« in den Kinos einen unvergesslichen Appetit auslöste. Seit 1989 hat Matthias Beuers in der IWF Wissen und Medien gGmbH (vormals Institut für den Wissenschaftlichen Film) in Göttingen seine technischen Fertigkeiten zunächst im Produktionsbüro, danach im Bereich Controlling und Recht um kaufmännische und administrative Kenntnisse erweitert und systematisch ausgebaut. Projektarbeit und -verwaltung, Drittmittelprojekte, strategisches und operatives Controlling, Programmbudget, KLR und ERP-System sind u.a. Spezialitäten seines beruflichen Alltags. Seit Mitte Juli unterstützt er unser Institut an zwei Tagen in der Woche.



**Dan-Paul Jozsa** wurde in Rumänien geboren. Er promovierte an der Universität Hamburg zum Dr. rer. pol. und schloss an derselben Universität ein Magisterstudium in Islamwissenschaft mit einer Arbeit zum Thema »Die theologischen Grundsätze der Mu'tazila« ab. Nach einer Tätigkeit als Lehrbeauftragter im Asien-Afrika-Institut der Universität Hamburg war Dan-Paul Jozsa von 2006 bis 2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Co-Projektleiter im EU-finanzierten Projekt »Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries«. Seit Mitte 2009 arbeitet er für das GEI an einem Projektantrag zum Thema »Public versus Civil Philosophy. Values and School Education in the EU« (Arbeitstitel).



**Felicitas Iris Klingler**, M.A., studierte von 2001 bis 2009 Erziehungswissenschaft und Islamwissenschaft an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Schwerpunkte ihres Studiums waren zum einen Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik und zum anderen islamische Geschichte und die moderne Gesellschaft der Türkei. Zu Studienzwecken hielt sie sich längere Zeit in der Türkei, Syrien und im Iran auf. Felicitas Klingler war während ihres Studiums in pädagogischen Frauen- und Mädcheneinrichtungen tätig, arbeitete als freie museumspädagogische Mitarbeiterin im Linden-Museum Stuttgart und als Dozentin an der Frauenakademie Neckarsulm. In ihrer Magisterarbeit untersuchte sie am Beispiel einer Frauenorganisation in einem überwiegend kurdisch besiedelten Gebiet der Türkei mögliche Ergebnisse biographischer Bildungsprozesse von Frauen.

Seit Juni 2009 ist Frau Klingler wissenschaftliche Mitarbeiterin am Georg-Eckert-Institut und arbeitet im Projekt »1001 Idee: Muslimische Kulturen und Geschichte« an der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien über die islamisch geprägte Welt. Sie ist zuständig für die didaktische Umsetzung und für Lehrerfortbildungsveranstaltungen im deutschsprachigen Raum.



**Susanne Kröhnert-Othman** promovierte an der Universität Münster mit einer soziologischen Dissertation »Lebensführung und Identitätsbestimmung - Zeit- und Sinnorientierungen palästinensischer Lehrerinnen«. Ihren MA erwarb sie in den Fächern Ethnologie, Soziologie und Islamwissenschaften ebenfalls an der Universität Münster. Mehrjährige Studien- und Forschungsaufenthalte führten sie nach Syrien und in die palästinensischen Gebiete.

Sie war in Forschung und Lehre an den Universitäten Münster und Bochum sowie in Bielefeld tätig. Unter anderem arbeitete sie bei der Durchführung eines DFG geförderten Post-Doc Forschungsprojekts »Religiöse Vergemeinschaftung und Inkorporation von Migrantinnen und Migranten in die deutsche Einwanderungsgesellschaft« mit. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind ethnische Grenzziehungen, religiöse Bewegungen und Organisationen im Kontext von Migration, Islam und Moderne, Ethnologie des Arabischen Nahen Ostens, transkulturelle Geschlechterforschung und interkulturelle (Medien)kompetenz. Außerhalb der Universität war sie lange Jahre in der Erwachsenen- und Lehrerbildung als Referentin für interkulturelle Kompetenz vor allem zum Thema »Religionszugehörigkeit, Religiosität und Islam in der Migration« tätig. Seit Juni 2009 ist Susanne Kröhnert-Othman Leiterin des Arbeitsbereichs »Selbst- und Fremdbilder. Muslimische Gesellschaften und Europa« am Georg-Eckert-Institut. Sie ist verheiratet und hat zwei Kinder.



**Inga Niehaus** studierte von 1991–1998 Politikwissenschaften, Islamwissenschaft und Afrikanistik an der Hamburger Universität und promovierte dort 2006 in Politikwissenschaften zu dem Thema »Muslime Südafrikas im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exklusion. Politische Partizipation einer religiösen Minderheit im Demokratisierungsprozess«.

Von 1999 bis 2003 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem DFG-geförderten Sonderforschungsbereich 520 der Hamburger Universität »Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung«. Hier war sie Bearbeiterin in dem Teilprojekt »Die Bedeutung des Islam für gesellschaftliche Umbruchprozesse in Afrika mit Schwerpunkt Südafrika«. Zudem übernahm sie von 2000–2001 Lehraufträge in Südafrika an der University of the Western Cape im Department for Political Studies. Von 2003–2006 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Verbundprojekt »Muslime in Europa und ihre Herkunftsgesellschaften in Asien und Afrika« tätig, welches vom Zentrum Moderner Orient in Berlin koordiniert wurde. Sie bearbeitete das Teilprojekt »Muslimische Minderheiten und ihre islamischen Schulen in Südafrika, England und den Niederlanden« (BMBF-Förderung).

Im Georg-Eckert-Institut ist Inga Niehaus seit Juli 2009 als Forschungskoodinatorin primär zuständig für die Organisation der Erstellung und Einreichung von Drittmittelanträgen. Sie ist verheiratet und hat drei Kinder.



**Kerstin Schwedes** studierte Kunstgeschichte, Geschichte und Deutsche Literaturwissenschaft. Nach einem Auslandsaufenthalt in Italien und dem Magister 1993 wurde sie 1996 an der TU Braunschweig promoviert. 1997–2002 war sie Stipendiatin des Dorothea-Erxleben-Programms in Rom und Göttingen. Am dortigen Kunstgeschichtlichen Seminar war sie im Anschluss 2003/04 als Assistentin angestellt. 2004–2009 gehörte Kerstin Schwedes als Postdoc zur Emmy Noether-Forschungsgruppe der DFG »Romantikrezeption, Autonomieästhetik, Kunstgeschichte« am Kunstgeschichtlichen Seminar in Göttingen. Sie beschäftigt sich in Forschung und Lehre seit 1997 vor allem mit inter- und transmedialen sowie medienhistorischen Aspekten.

Seit Juli 2009 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am GEI und Koordinatorin des Projektes »EurViews. Europa im Schulbuch«. Diese multilinguale Internet-Edition präsentiert durch kommentierte Schulbuchquellen und kontextualisierende Essays, welche Vorstellungen von Europa und Europäizität in Geschichts- und Geographieschulbüchern des 20. und 21. Jahrhunderts vermittelt wurden und werden. Das Projekt will mit seinem historischen wie systematischen Ansatz für die Pluralität und die Veränderlichkeit von Europavorstellungen und für die Varianz und Konkurrenz von Erinnerungskulturen im 20. Jahrhundert sensibilisieren.

## STUDENTISCHE HILFSKRÄFTE

Die Gruppe der studentischen Hilfskräfte ist weiter verstärkt worden. Sie sind direkt der Direktion bzw. einzelnen Arbeitsbereichen und/oder Projekten zugeordnet, wodurch eine noch zielgerichtetere Unterstützung gewährleistet ist.



**Katrin Franczak** ist neue studentische Hilfskraft im Projekt »Deutsch-polnisches Geschichtsbuch«. Sie studiert Internationale Kommunikation und Übersetzen an der Universität Hildesheim mit den Sprachen Englisch und Französisch.



**Johannes von Kröcher** studiert an der TU Braunschweig die Fächer Englisch und Geschichte und arbeitet im Projekt »Lost in Translation«.



**Souheila Othmani** ist Studentin der Diplomerziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Im GEI unterstützt sie vor allem die Kolleginnen und Kollegen in der Bibliothek.

## 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: Felicitas Macgilchrist,**

**Tel.: +49 (0)531 123 103 -225**

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

**E-Mail: macgilchrist@gei.de**

## Gesellschaftliche Funktion von Geschichte in europäischen und lateinamerikanischen Bildungsmedien

*Oldimar Cardoso*

Das Forschungsprojekt »Gesellschaftliche Funktion von Geschichte in europäischen und lateinamerikanischen Bildungsmedien« beschäftigt sich mit drei Arten von Bildungsmedien: Schulgeschichtsbüchern, populärwissenschaftlichen Geschichtsmagazinen und Geschichtsmagazinen zur wissenschaftliche Vermittlung. Populärwissenschaftliche Geschichtsmagazine werden normalerweise von Journalisten herausgegeben, sie werden keinem Peer Review-Verfahren unterzogen, die Autoren sind keine Wissenschaftler und die Beiträge enthalten viele Bilder, die nur zur Illustration, nicht aber als Quellen dienen. Die Geschichtsmagazine zur wissenschaftlichen Vermittlung werden normalerweise von Historikern herausgegeben, die Artikel durchlaufen ein Peer Review-Verfahren, die Autoren sind Wissenschaftler und Bilder haben Quellencharakter.

Mein Projekt vergleicht Schulbücher der letzten fünf Jahre (Januar 2004 bis Dezember 2008) und acht in diesem Zeitraum erschienene Geschichtsmagazine: vier populärwissenschaftliche und vier zur wissenschaftlichen Vermittlung. Jeweils zwei sind brasilianischer, deutscher, und französischer Herkunft; eines ist in Argentinien und eines in Mexiko erschienen. Die zwei brasilianischen Magazine sind *Aventuras na História*, der Bestseller unter den populärwissenschaftlichen Magazinen in Brasilien, und *Revista de História da Biblioteca Nacional*, das Magazin der brasilianischen Nationalbibliothek. Die beiden deutschen Magazine sind das populärwissenschaftliche *P.M. History* und das Geschichtsmagazin zur wissenschaftlichen Vermittlung *Damals*. Aus Frankreich kommen die populärwissenschaftliche *Historia* und das Geschichtsmagazin zur wissenschaftlichen Vermittlung *L'Histoire*. Aus Argentinien habe ich das populärwissenschaftliche *Todo es Historia* (Alles ist Geschichte) und aus Mexiko das Geschichtsmagazin zur wissenschaftlichen Vermittlung *Arqueología Mexicana* ausgewählt.

Mein Material sind also Magazine und Schulbücher aus fünf Ländern: Brasilien, Argentinien, Mexiko, Frankreich und Deutschland. Ich vergleiche lateinamerikanische und europäische Magazine, weil die Geschichtswissenschaft in Deutschland und Frankreich internationales Gewicht hat. Deutschland hat die wichtigste Geschichtsdidaktik und Geschichtstheorie in der ganzen Welt, aber es hat leider einen geringen Einfluss auf die brasilianische Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur. In Frankreich gibt es das weltweit erste und größte populärwissenschaftliche Geschichtsmagazin. Es ist das Magazin *Historia*, das seit 1909 erscheint; in diesem Jahr also hundert wird. Frankreich hat einen großen Einfluss auf die brasilianische Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur. Es ist ein bisschen seltsam, aber wir machen in Brasilien, was die Franzosen »nos ancêtres les Gaulois« oder »unsere Vorfah-

ren, die Gallier« nennen. Die brasilianischen Schülerinnen und Schüler werden so umfangreich in französischer Geschichte unterrichtet wie die Lernenden in Frankreich selbst. Wir müssen dieses Unterrichtsmodell ändern und ein anderer ausländischer Einfluss, wie der deutsche, ist in diesem Sinne wichtig.

Meine erste Forschungsfrage ist: Warum ist es wichtig, populärwissenschaftliche Geschichtsmagazine zu erforschen? Geschichtsmagazine sind »nicht-wissenschaftsförmige Geschichtsverarbeitungen«, wie Hans-Jürgen Pandel den Begriff Geschichtskultur definiert. Normalerweise schätzen die Gelehrten die Populärmagazine gering. Obwohl Populärgeschichte kein Gewicht hat, ist sie leistungsstärker als Geschichtswissenschaft. Geschichtswissenschaft vermittelt nicht, was die Öffentlichkeit weiß. Im Allgemeinen kennen die Menschen Populärgeschichte und d.h., dass die Wissenschaftler diese Art von Geschichte gut verstehen müssten. Geschichtsmagazine sind eine Art von Geschichtserzählung, die für ein breites Leserpublikum gemacht ist. Schulbücher sind für Lehrer, nicht für Schüler geschrieben, weil die Lehrer über die Anschaffung von Unterrichtsmaterialien entscheiden. Schulbuchautoren können von Geschichtsmagazinen viel lernen.

Die Analyse von Medien zur Geschichtsvermittlung hat eine bedeutende Mitwirkung bei der politischen Verantwortlichkeit und Demokratisierung, weil die Darstellungen von Geschichte in diesen Medien auf die politischen Beziehungen einwirken. Populärauffassungen von Geschichte sind häufig auch Auffassungen vom politischen Leben und Menschen treffen politische Entscheidungen auf Grund dieser Geschichtsdarstellungen.



**Oldimar Cardoso** aus Brasilien war im Oktober als Stipendiat am GEI. Nach mehreren Jahren Tätigkeit in der Schulpraxis und der Lehrerausbildung promovierte er an der Universität São Paulo zu einem geschichtsdidaktischen Thema. Er studiert zur Zeit im Postdoc-Programm des Historischen Seminars der Universität São Paulo und ist in diesem Rahmen Forschungsstipendiat (Thyssen-Humboldt-Kurzzeitstipendium) am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Universität Augsburg. Hier arbeitet er ebenfalls zu einem geschichtsdidaktischen Thema.



**Nazan Cicek** promovierte an der University of London, School of Oriental and African Studies, in Geschichte mit einer Doktorarbeit zum Thema »The Eastern Critics of the Eastern Question«. An der Fakultät für Politikwissenschaften der Universität von Ankara lehrt sie zur Zeit als Assistenzprofessorin zur »Geschichte des Osmanischen Reiches und der türkischen Republik« und zur »Türkischen politischen Geschichte«. Ihr Forschungsinteresse richtet sich auf die soziale, kulturelle und politische Geschichte des Osmanischen Reiches und der türkischen Republik und hier vor allem auf die Transformationen von Wertesystemen und auf Identifikationsprozesse in beiden muslimischen Gesellschaften. Zu diesen Fragen recherchierte sie auch während ihres Aufenthaltes im Rahmen des Stipendienprogramms des GEI vom 2. bis 30. Juni.

## Russia, The Soviet Union and Germany in the History Textbooks of The Ottoman Empire and the Turkish Republic (1889–1949): Other, Mirror Image or Ego-Ideal?

*Nazan Çiçek*

I conducted textbook research at the GEI between 2 June and 30 June 2009. The aim of my project is to portray the image of Russia, the Soviet Union and Germany as they are represented in Ottoman and Turkish history textbooks, and to analyse the interplay between these images and the formation of the Ottoman-Turkish »self« between 1889 and 1949. The project draws on political, anthropological and historical literature which applies the concept of the »other« and »otherness«, and also deals with debates about nation-building strategies and practices underpinning citizenship, with which history textbooks are closely connected.

Since the GEI library does not hold a large collection of Ottoman textbooks from the period I deal with in my research, I focused on history textbooks published by the Turkish Republic and used in Turkish schools as part of the standard curriculum. Instead of limiting my research to textbooks published prior to 1949, as intended, I examined Turkish history textbooks published dating from the foundation of the Republic in 1923 until the present day. The comparative aspect of my research involved scanning a large number of British and American (us) history textbooks used during the same period. My findings were culled from the Turkish history textbooks taught at all levels of the Turkish school system from 1923 to 2007. I did not restrict the material to specific levels of teaching such as primary school or secondary school textbooks, but rather examined a selection of textbooks used at different levels.

The selection of topics was designed to ensure a thorough and representative study of the image of Russia, the Soviet Union and Germany in textbooks. Textbooks were selected according to the frequency with which a particular topic appears in country.

The most frequent topics in Germany are: the German states before the Union; Frederick the Great; the German Union and Bismarck; Germany's struggle to become an industrially developed and powerful state in Europe in the late nineteenth century; the development of German-Ottoman relations at the turn of the century, Germany and the First World War; Germany and the Second World War.

The most frequent topics in the Turkish history textbooks with regard to Russia and the Soviet Union are: Russia as an »insignificant« state before the reign of Petro I (sometimes called Petro the Lunatic); Russia and the modernising reforms carried out by Petro I; Russian plans to resurrect the Byzantine Empire over the Ottoman territory (this includes a series of wars fought between Russia and the Ottoman Empire during the eighteenth and nineteenth

centuries, the most extensive of which were the Pruth Campaign of 1711, the Russo-Turkish War of 1768-1774, the Crimean War of 1853-1856 and the Russo-Turkish War of 1877-1878); Russia and the First World War.

My research proposal suggests that both Germany and Russia were seen by the Ottoman-Turkish modernising and founding elites as representatives of Europe which they both wished to become a part of and to struggle against. Owing to the imperialistic treatment of the Ottoman Empire by Europe throughout the nineteenth century, the western world (represented by Europe) became an absolute »other« in the eyes of Ottoman-Turkish policy makers and elites. As components of Europe, both Germany and Russia and the Soviet Union helped the Ottoman and Turkish state to define, consolidate and approve, or else criticise and revise its own identity and »self« with regard to the European or western »other«.

Nevertheless, the image of Russia and the Soviet Union differed very much from that of Germany in the eyes of Ottoman-Turkish political elites. While Russia was almost invariably deployed by these elites as a vehicle to portray the inherently negative aspects of the European »other«, that is, as the »monster« which threatened the very existence of the Turks, Germany generally represented the positive aspects of European civilisation. The resilience, stubbornness, defiance and decisiveness that Germany seemed to have displayed in her struggle to become a great power in Europe impressed both the Ottoman and Turkish elites. In other words, appeared to them to be a European state which had made use of European science and »true« European values such as hard work in order to create an industrially developed nation-state with a great military power which was determined to defy the rest of Europe.

The contrast between the images of Russia and of Germany as represented in Turkish history textbooks confirms these assumptions. A comparison between the treatment that Russia and Germany is given by Turkish history textbook writers clearly indicates that Germany is treated with considerable empathy and sympathy. Whereas Russia is defined as the »most dreadful enemy« of Turkey whose only ambition was (and in some cases still is) to capture Istanbul and control the Straits as well as the Eastern Mediterranean, and whereas Russian attempts attempted to carry out this task by waging war against her rivals are defined as »barbaric«, the war policy pursued by Prussia and Germany is presented largely as a »necessity« required to achieve German unity and prove its powerful position in Europe. The Franco-Prussian War of 1870-1871, for example, is represented as the »just and rightful« triumph of Germany over the »arrogant and self-complacent« French.

The findings of my research in the GEI library confirm my hypothesis about the role that Germany and Russia and the Soviet Union played in the process of deconstructing and reconstructing the Ottoman Turkish self with respect to the western »other«.



**Christian Heuer** ist Lehrer und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. Er war vom 8. bis zum 19. Juni 2009 als Stipendiat im Georg-Eckert-Institut, um zu einem Teilbereich seiner Dissertation (»Ego-Dokumente und Sinnbildung«) zu forschen. Zu diesem Zweck untersuchte er die Verwendung von Ego-Dokumenten im deutschsprachigen Schulbuch.

## Im »Gedächtniswohnzimmer« – Die Verwendung von Ego-Dokumenten im Schulbuch

*Christian Heuer*

Selbstthematizierungen, sei dies in Tagebüchern, Memoiren, »Lebenserinnerungen«, Autobiographien und Briefen, haben in der gegenwärtigen Populärkultur Konjunktur. Angefangen von den klassischen und kanonisierten Formen der literarischen Autobiographie, über die vielfältigen Selbstzeugnisse von Protagonisten der Pop-Kultur, bis hin zu Selbstdarstellungen und Selbstportraits in der bildenden Kunst und im neueren Historienfilm (so z. B. die »Erinnerungen« der letzten Führersekretärin Traudel Junge als »Quelle« für den Film »Der Untergang« oder die Tagebücher des Siemens-Vertreters John Rabe für den gleichnamigen Film von Florian Gallenberger). Dabei reichen die Tendenzen zur »Lebenserzählung« und die »Renaissance des Autobiographischen« bis in die Verästelungen der postmodernen Internetkultur mit Weblog und Videotagebuch. Die große Produktion, weite Verbreitung und Rezeption dieser Selbstthematizierungen lassen eine gesamt-kulturelle Tendenz – die Suche nach dem scheinbar Authentischen und dem »Wie zu leben?« vermuten: Identitätssuche wird zur individuellen »Spurensuche«, bei der man versucht den Selbstbildern durch Rückgriff auf die eigene Vergangenheit und durch die Archivierung und Modellierung von Erinnerungen zu entsprechen.

Besonders das kulturelle Gedächtnis wird gegenwärtig – in Zeiten des »Abschieds von der Zeitgenossenschaft« (Norbert Frei) und der daraus resultierenden Entdeckung des Zeitzeugen als Figur der Geschichtskultur – geradezu dominiert vom privaten »Gedächtniswohnzimmer« und seinen Ego-Dokumenten mit ihren verschiedenen Textsorten und in den unterschiedlichen medialen Repräsentationen, in Tagebüchern, Erinnerungen, Memoiren, Briefen, Zeitzeugeninterviews und Zeitzeugengesprächen.

Besonders für die fragile Epoche der Zeitgeschichte gilt, dass die Durchdringung der Öffentlichkeit – der populären Geschichtskultur – durch die Medien des Familiengedächtnisses weiter voran schreitet. Hier entstehen Schnittmengen, in denen die in den Ego-Dokumenten schriftlich fixierten Inhalte des Familiengedächtnis emotionale Deutungsvorgaben liefern können, die einen bedeutenden Einfluss auf die Sinnbildung der Einzelnen haben und dabei – wenn überhaupt – nur schwer von tradierten Institutionen wie z. B. vom Geschichtsunterricht oder der Geschichtswissenschaft, beeinflusst werden können. In diesen Sphären der populären Geschichtskultur hat die traditionelle Fachwissenschaft längst ihre Deutungshoheit an das »Vetorecht« des Zeitzeugen und die schriftlich fixierten Erinnerungen verloren: »Ich war dabei, so ist es gewesen.«

In meiner Dissertation zum Thema »Ego-Dokumente und Sinnbildung« versuche ich die Lernpotentiale und Lernwirkungen dieser Selbstthematizierungen didaktisch zu reflektieren, bzw. die Möglichkeiten im Umgang mit

diesen Ego-Dokumenten aus der Perspektive historischer Sinnbildungsprozesse aufzuzeigen.

Zu diesem Zweck habe ich in der Zeit vom 8. Juni bis zum 19. Juni im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung als Stipendiat wohnen und arbeiten dürfen. Ziel meines Aufenthalts war, es die Verwendung und Funktion von Ego-Dokumenten im Schulbuch für das Fach Geschichte (20. Jahrhundert) zu untersuchen, die Verwendung zeitlich zu verorten und immer wieder kehrende »Selbstthematrisierungen« als »autobiographisches Inventar« (»master narratives«) zu verorten.

Während meines 14tägigen Aufenthaltes habe ich 45 Schulbücher zur Geschichte des 20. Jahrhunderts aus den Jahren 1925 bis 2009 erfassen können. Dabei habe ich mich aus arbeitsökonomischen Gründen auf die Darstellung des Ersten Weltkrieges und auf die Darstellung des Dritten Reiches im Schulbuch beschränkt.

Folgende Arbeitsergebnisse lassen sich vorläufig und kursorisch anführen:

Die große – und seit Mitte der 1980er Jahre im Zuge der Etablierung der Alltagsgeschichte und der »Geschichte von unten« stetig wachsende - Anzahl von in den neueren Schulbüchern verwendeten Ego-Dokumente dient in erster Linie als »Faktensteinbruch« und wird als solcher zur Illustration und zur Suggestion von Faktizität und Authentizität der Darstellung in Anspruch genommen. Dies gilt besonders im Fall von traumatischen Erlebnissen. Erwähnt seien hier die Aufzeichnungen Viktor Klemperers, die Erinnerungen Hans Jürgen Massaquois, Marcel Reich-Ranickis oder das Tagebuch der Anne Frank.

Im Kontext ihrer Verwendung im Schulbuch wird bei den Ego-Dokumenten die Unterscheidung von Darstellung und Quelle in der Regel nicht thematisiert. Hier werden die verwendeten Erinnerungen, Tagebücher und Briefe als Quellen und nicht als Darstellungen (konstruierte, weil erinnerte Geschichten) der vergangenen Ereignisse – besser wohl als Objektivationen eines kulturell und sozial geprägten autobiographischen Gedächtnisses – zitiert. Vor dem Hintergrund einer fachspezifischen Gattungskompetenz als zentrale zu fördernde Teilkompetenz historischen Denkens und als elementare Grundlage methodengerechten Arbeitens ist dies ein diskussionwürdiges Ergebnis.

Die Selbstthematrisierung der so genannten »Zeitzeugen« oder »Augenzeugen« in den Ego-Dokumenten wird in den Medien der Geschichtskultur zum Ausgangspunkt der Suggestion von Authentizität und Faktizität. Gerade durch den expliziten Verweis auf die scheinbar verbürgte Echtheit der erinnerten Erlebnisse durch das »explizite Selbst«, generieren sich diese Manifestationen zur Quelle historischer Erkenntnis. Auffallend jedoch ist, dass in den untersuchten Schulbüchern gerade dieses »Ich« nur selten auftaucht. Hier wird die »Falle der Subjektivität« dadurch umgangen, dass in der Regel hauptsächlich Schilderungen äußerer Gegebenheiten zitiert werden und sich Autorentext und Quellenteil gegenseitig stützen.

Nur selten wird zur Arbeit bzw. zur Auseinandersetzung mit diesen konstruierten Erinnerungen als Quellen für Sinnzuweisungen und Deutungsmuster im Schulbuch durch Arbeitsaufträge aufgefordert. Nur in wenigen Ausnahmen (Methodenseiten zum Brief, Feldpostbrief und Tagebuch als Quelle) wird das Lernpotential der Ego-Dokumente als Dokumente des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses und als Quellen für die Erinnerungsgeschichte bestimmter Gruppen und Erinnerungsgemeinschaften herangezogen.

Neben diesen Zwischenergebnissen gibt es zahlreiche weitere Aspekte, die nochmals genauer zu untersuchen sich lohnen würde. (Vergleich der Schulformen, Umfang der einzelnen Quellen, Längsschnitte zu inhaltlichen Bereichen, etc.).

Zum Schluss möchte ich mich bei allen Beteiligten des Georg-Eckert-Instituts für die Beratung, Hilfe und Unterstützung während meines »Forschungsaufenthalts« bedanken.

## History Textbooks – Intergroup Prejudices – Conflict

*Karina Korostelina*

During my fellowship at the Georg Eckert Institute, I studied numerous publications about history education and in particular history textbooks for secondary schools in order to deepen my understanding of the role of history curricula in the processes of the formation and redefinition of identity. My main goal was to gain insight into the ways in which history textbooks could be revised and modified in order to decrease rather than inflame intergroup prejudices and conflict.

History education has always been a politically sensitive issue, reflecting political goals and developing loyalties to specific groups and selected identities. Apart from providing information about the collective past, history education also develops the meanings of current situations and affairs, and supports the legitimacy of the existing regime. Moreover, school history curricula influence basic values and beliefs, affect public discourse, and support a specific ethno-political order. Therefore, history education plays a crucial role in the formation of notions of society, especially in societies with a history of conflict, violence, and mistrust among ethnic and religious groups.

Many scholars stress that teaching about the shared past plays a major role in the formation of national, ethnic, religious, and regional identities, in addition to influencing intergroup perceptions and relations. Since social identity is connected not only with the perception of similarities within one's own group (on the basis of a common history, and common attitudes and values), but also with the perception of differences between this group and the members of other groups, history education also portrays other groups as allies or enemies and defines contradictions between «us» and «them».

Unfortunately, in conflict and post-conflict societies, history education often serves as a tool for shaping differences between groups and for strengthening negative perceptions of the other groups as well as increasing loyalty and submission to one's own group. My research has helped me to devise several recommendations that should be used in order to revise existing history textbooks and develop new history education curricula in conflict and post-conflict societies.

History curricula can reduce conflict intentions and prejudice against other groups by increasing group confidence and self-respect by: (a) developing awareness of national culture by means of representations of famous artists, writers, and scholars; (b) showing the uniqueness of national culture; and (c) emphasising a multicultural heritage.

It is important to include in history textbooks historical figures who symbolise the attitudes of tolerance, the peaceful coexistence of different ethnic and religious groups, and the cultural development of the nation.



**Karina Korostelina**, Dr. phil., ist Professorin am Institute for Conflict Analysis and Resolution, George Mason University, Arlington, USA, und Mitarbeiterin am European Research Center of Migration and Ethnic Relation (ERCOMER). Ihre Forschungsfelder sind Identitäts- und ethnische Konflikte, das Verhältnis zwischen muslimischen und nicht muslimischen Bevölkerungsgruppen, Konfliktlösung und friedensschaffende Maßnahmen. Ihre regionale Expertise umfasst die Ukraine, Russland und Zentralasien. Ihre aktuellen Forschungsvorhaben beschäftigen sich u.a. mit der Politisierung von Geschichte und der Rolle des Geschichtsunterrichts in Konflikt- und Postkonfliktgesellschaften. Ihre Forschungsergebnisse hat sie auf zahlreichen Konferenzen in Europa und den USA präsentiert und in internationalen Zeitschriften publiziert. Während ihres Stipendiums im Sommer 2009 am GEI analysierte sie vor allem die Frage, wie Geschichtsschulbücher modifiziert werden könnten, um nicht zu Vorurteilen und Konflikten beizutragen, sondern diesen eher entgegen zu wirken.

Thus, presenting the biographies of artists, writers, and educators who advocated tolerance and peaceful coexistence, as well as representatives of different ethnic and religious groups, can increase the positive perceptions of neighbouring countries and minorities.

History education can make perceived borders between groups more permeable, shared, and mutual by stressing similarities between culture and history, shared heritage, and reciprocal enrichment.

The polarised perception of a positive ›we‹ and a negative ›they‹ can be challenged with history curricula by accepting the wrongdoings of one's own group and by decreasing the portrayal of specific groups as enemies, and by acknowledging the positive actions of these groups. Positive perceptions could also be developed by describing how war and conflicts are provoked by leaders and interests groups, rather than by an entire ethnic group or the entire population of a country.

History curricula can facilitate the development of a multicultural concept of national identity by focusing on the diversity and contributions of different ethnic groups. History curricula have to be designed in such a way as to encourage students to study local history and traditions and perceive their nation as a conglomerate of different cultures. To promote a civic concept of national identity, history education has to emphasise the civic responsibility and equality of all peoples. The idea of active citizenship should prevail in history textbooks, while culture and ethnicity should be presented as components of a nation.

History curricula can develop a common regional identity by depicting the common history and culture of the peoples in a region, alongside their collaboration and interdependence. Historical facts about partnerships between nations and ethnic groups, as well as about collective efforts to improve the economic and political situation in the region will help to reduce negative attitudes towards former enemies and to develop a shared identity.

History curricula can also reduce the negative perceptions and conflictive intentions of nations and ethnic groups by emphasising liminal identities, such as gender, professional, and cultural identities. For example, history textbooks can present information about common youth or cultural initiatives, women movements, and professional associations which unite people from both groups.

## The Cold War, a Shared History?

Questions Concerning the Comparative Method of European and US Textbooks

Brigitte Morand

The Georg Eckert Institute fellowship programme allowed me to spend three weeks in the marvellous library which holds a considerable number of textbooks from all over the world. Here one can also meet researchers from different countries, and confront and discuss different approaches with them. I come from the IUFM de l'Académie de Montpellier – Université Montpellier II, where I teach the didactics of history and geography and I also coordinate the CEDRHE (*Centre d'Études, de Documentation et de Recherche en Histoire de l'Éducation*). Following my study of the representations of the Cold War in French history textbooks since the 1960s (the subject of my doctoral dissertation), I am going to enlarge my study to cover other eastern and western textbooks, which is why I needed to visit the Georg Eckert Institute.

Textbooks are complex objects, the result of various factors such as curricula, the evolution of knowledge, epistemology and ideology. They are also products of the economy and mass media, and provide a very interesting source for the study of social representations, which is my field of research. To analyse textbooks we must study not only the contents of the lesson, but also the form and methods of the narrative: its sources, iconography, the position of the pictures, and the layout of the pages. Therefore, a method combining quantitative and qualitative approaches is relevant. Starting with quantitative work, in order to calculate the frequency of the selected items (that is, expressions, photos, maps, and graphs), this approach also combines a qualitative one, devoted for example to the study of pictures and their relations to the texts. Having tested this method on French books, I am going to apply it to the comparative study of European and American books.

The national context of textbook production provides very important information in order to explain the content of textbooks. However, since one might think that it is not possible to compare these contexts, any comparative study of textbooks is perhaps also impossible. However there is a trend towards uniformity. For example, in all the countries of this study, the textbooks tend to be more and more attractive, with a greater number of pictures, colours presented with an attractive design. In US and French textbooks, recent books present the text of the lesson on the page on the left and pictures on the page on the right. Very often the chapter (or unit) begins with an opening page, which in France is generally a double page.

The main representation of the Cold War in French textbooks is the ›con-  
dominium«, a division of the world into two parts, with two great leaders who agree together to rule the world for their own benefit. The narrative of the Cold War begins with a foundation myth, the conference in Yalta (the ›myth of the origins«, as Raymond Aron called it). After the textbooks of the 1980s,



**Brigitte Morand** war im Juli 2009 für drei Wochen als Stipendiatin am GEI. Sie ist Professorin für Geschichts- und Geographiedidaktik an der Universität Montpellier II und Direktorin des CEDRHE (*Centre d'Études, de Documentation et de Recherche en Histoire de l'Éducation*). 2006 promovierte sie an der Sorbonne mit einer Arbeit zu Darstellungen des Kalten Krieges in französischen Geschichts- und Geographieschulbüchern seit den 1960er Jahren. Zurzeit ist sie wissenschaftliche Beraterin im Kooperationsprojekt zwischen der Universität Montpellier III und dem GEI »Konkurrenz und Konvergenz. Europabilder in deutschen and französischen Schulbüchern von 1900 bis zur Gegenwart«.

the ›Yalta myth‹, was abandoned, though the myth of the division of the world is reincarnated in every event of the Cold War (the Suez crisis, the red telephone, the Washington summit). How do textbooks of other protagonists of the Cold War represent this period? Do European and American books share the same history?

The first results I will present deal with the example of the Berlin blockade. With the exception of the German Democratic Republic, in which the event was represented only once in a book published in 1988, which claimed that this event was a product of western propaganda, the picture taken by Henry Ries in 1948 is presented in every textbook. However, it does not tell exactly the same story in each case. In textbooks used in the Federal Republic of Germany in the past and present, the picture is part of a narrative which emphasises the role of American and English pilots, who are seen as heroes. The planes are called ›Rosinenbomber‹ because pilots used to throw parcels of sweets for the children just before landing. This anecdote is very well known to the German people and depicts the episode as a heroic action carried out by sympathetic pilots. The purpose is to arouse affection for the United States. In the American textbooks, the story is evidence of American superiority, and also evidence of this country's capacity to lead the free world. The role of United States now is to protect the European poor and desperate European people from the threat of communism.

In French textbooks, the photograph is printed at the beginning of the chapter about the Cold War, just after the chapter about the First World War, and has an ambivalent meaning. The books emphasise the situation of Europe at the end of the war, showing ruins (demonstrating economic, physical, and moral destructions). It is clearly stated that the aeroplane is rescuing Europe, but it also tells us that now the United States are the leaders, and symbolises the decline of Europe and, of course, France.

Textbooks very often offer children the same pictures at different periods in the same country, and now, with the growing uniformity, across borders. These pictures (photos, graphics, and maps) have been recurrent and very stable from the sixties until today. From one textbook to another, and from one editor to another, the same iconography is presented in the same context. Of course these can be useful to help pupils to build mental images and can foster the first step towards conceptualisation. However, textbooks also often convey stereotypes, including stereotypical knowledge and cultural stereotypes.

## Zum Inhalt und zur didaktisch-methodischen Gestaltung der Geschichtsschulbücher in Slowenien und der DDR

*Borut Zidar*

Im Rahmen des Stipendienprogramms des Georg Eckert Instituts untersuchte ich das Forschungsmaterial für meine Dissertation. Der Kern meiner Untersuchung ist eine Vergleichsanalyse didaktischer und methodischer Eigenschaften der slowenischen und DDR-Geschichtsschulbücher aus den letzten zwei Jahrzehnten des damaligen sozialistischen Gesellschaftssystems, bevor es in beiden Fällen zu einer großen Wende kam: in Deutschland zur Wiedervereinigung und Slowenien trennte sich im Juni 1991 von der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien und wurde eine unabhängige selbständige Republik.

Da es in der DDR und der SR Slowenien zwei verschiedene Schulsysteme gab, musste ich mich auch für die Auswahl der untersuchten Geschichtsschulbücher im Hinblick auf verschiedene Schularten entscheiden. Von den DDR-Geschichtsschulbüchern habe ich die Schulbuchreihe »Geschichte 5–10« ausgewählt, die vom Verlag Volk und Wissen herausgegeben wurde. Von den slowenischen Geschichtsschulbüchern wählte ich die Geschichtsbücher 6-8 der damals 8-jährigen allgemeinbildenden Schule (Sekundarstufe I) und die Bücher 1–4 der Sekundarstufe II aus, die vom Verlag DZS (Staatlicher Verlag Sloweniens) herausgegeben wurden. In der DDR sind zwischen 1970 und 1987 für jede Klasse (5 bis 10) des Schulsystems zwei deutlich überarbeitete Geschichtsschulbücher erschienen, die für mehrere Jahre ohne deutliche Veränderungen im Gebrauch waren. Im Jahr 1988 erschien für jede Klasse ein neues Geschichtsschulbuch. In der SR Slowenien war die Lage sehr ähnlich wie in der DDR, weil es nur einen Verlag gab, der die Geschichtsschulbücher herausgab.

Teile meiner didaktisch-methodischen Untersuchung in Geschichtsschulbüchern sind unter anderem: Schulbuchgestaltung, Auswahl der Themen, Abbildungen, Quellentexte und Karten sowie damit verbundene Arbeitsaufträge. Inhaltlich untersuche ich speziell folgende Themen:

- das Bild der Vereinigten Staaten von Amerika und westlichen Ländern;
- das Bild der Sowjetunion und des Ostblocks;
- das Motiv des Klassenkampfes in Geschichtsschulbüchern;
- die Präsentation der eigenen Nation im Hinblick auf die mögliche Wiedervereinigung Deutschlands in den DDR-Schulgeschichtsbüchern und im Hinblick auf Aspekte von Brüderlichkeit und Einigkeit der Nationen in der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawiens in den slowenischen Geschichtsschulbüchern.

Einer getrennten Analyse für die DDR- und slowenischen Geschichtsschulbücher wird eine Vergleichsanalyse folgen.

Am Georg-Eckert-Institut habe ich folgende Gruppen von Literatur untersucht: Methodik der Schulbuchforschung, Geschichte der Schulbuchfor-



**Borut Zidar** wurde 1980 in Slowenien geboren. Er studierte Geschichte und Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Ljubljana. Er arbeitet als Geschichtslehrer und Schulpädagoge. Seit 2005 studiert er als Postdiplomstudent Didaktik der Geschichte an derselben Universität. Er bereitet seine Dissertation mit dem Thema Didaktische und methodische Struktur von slowenischen und DDR Geschichtsschulbüchern in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts vor. Vom 1. bis 31. Juli 2009 war er Stipendiat am Georg-Eckert-Institut.

schung, Studien über DDR-Geschichtsschulbücher und das DDR-Schulsystem.

Von Methoden der Schulbuchforschung habe ich den deskriptiv-analytischen und den inhaltsanalytische Ansatz (mit quantitativen und qualitativen Analysen) benutzt. Nach der Untersuchung der DDR-Geschichtsschulbücher im Rahmen der oben genannten Themen konnte ich auch Kategorien bilden, die nach Annahmen meiner Hypothesen geordnet sind.

Was die Darstellungen der oben genannten Themen in den DDR-Geschichtsschulbüchern betrifft, war ich mit der Entscheidung sehr zufrieden, die DDR für den Vergleich ausgewählt zu haben. Untersuchenswert ist der historische Materialismus, der in beiden Fällen Ausgangspunkt der Darstellung ist. Ein weiterer Aspekt, den ich sehr interessant in der Darstellung der USA und der Sowjetunion in den DDR-Geschichtsbüchern fand, ist die Ausrichtung auf die ökonomische Komponente. Die USA sind im 20. Jahrhundert durchweg mit der Politik der Stärke und dem Profitstreben der kapitalistischen Monopole gekennzeichnet. Es gibt sehr viele Beispiele für direkte Beziehungen zwischen Monopolvertretern (Kapital) und der USA-Regierung. Die Auseinandersetzungen, in die sich die USA im 20. Jahrhundert verstrickt haben, sind oft als ein Komplott der Pentagon-Führung und der Rüstungsindustrie präsentiert. Als Gegensatz zur USA-Kriegspolitik wird die Politik der Sowjetunion präsentiert. Es bleibt in den Geschichtsschulbüchern zu untersuchen, ob eigene ökonomische Interessen für den Eintritt in einen Krieg keine Rolle spielten.

Die Fortsetzung meines Vergleichs wird hoffentlich unter anderem zu Einsichten darüber führen, wie den Schülern die Hintergründe der Kriege in der Vergangenheit und der damaligen Gegenwart erklärt worden sind.

Ich habe meine Untersuchung natürlich noch nicht beendet, aber ich habe viel kostbares Material durchgearbeitet und gesammelt, so dass ich meine Arbeit in Slowenien fortsetzen kann.

Ich danke allen Mitarbeitern des Georg-Eckert-Instituts recht herzlich für ihre Unterstützung meiner Arbeit und bin sehr neugierig auf weitere Ergebnisse ihrer Forschungseinrichtung.

## PRAKTIKANTEN

### Praktika

Wenn Sie noch studieren oder nach Abschluss Ihres Studiums die Zeit sinnvoll nutzen möchten, können Sie am Georg-Eckert-Institut ein Praktikum machen. Die Dauer eines Praktikums richtet sich nach Ihren Bedürfnissen, sollte jedoch einen Monat nicht unterschreiten. Als Praktikant/Praktikantin erhalten Sie Gelegenheit, sich mit der wissenschaftlichen Arbeit unseres Instituts sowie mit der Arbeit in der Bibliothek vertraut zu machen.

Im Institut gibt es verschiedene Arbeitsbereiche mit thematisch zusammenhängenden Teilprojekten. Sie können sich auch gezielt für ein Praktikum in einem dieser Arbeitsbereiche bzw. einem seiner Teilprojekte bewerben.

Sie haben auch die Möglichkeit im Rahmen eines Forschungspraktikums 50 % Ihrer Zeit am Institut einem eigenen Projekt (z.B. Ihrer Abschlussarbeit) zu widmen.

Praktika sind grundsätzlich unbezahlt; auch Reise- und Aufenthaltskosten müssen in der Regel selbst getragen werden. Am Ende Ihres Praktikums erhalten Sie eine offizielle Bescheinigung der von Ihnen erbrachten Leistungen.

### Kontakt:

**Verena Radkau-García**

**Haupthaus E 2.12**

**Tel.: +49 (0)531 590 99 54**

**Fax: +49 (0)531 590 99 99**

### Schülerpraktika

Wir bieten regelmäßig Schülerpraktika im IT-Bereich und Webseiten-Contentmanagement an.

### Kontakt:

**Detlef Krummel**

**Tel.: +49 (0)531 590 99 49**

**Fax: +49 (0)531 590 99 99**

**Aussenstelle E 2.04**

**Tel.: +49 (0)531 123 103 -201**

**Fax: +49 (0)531 123 103 -299**



**Fernanda Kiomi Kurita, Julia Runge, Kathlen Sabrodski (v.l.n.r.)**

**Joséphine Grandel** studiert in Göttingen Geschichte, Deutsche Philologie und Wissenschaftsgeschichte. Vom 2. September bis 2. Oktober war sie als Praktikantin vorwiegend im Arbeitsbereich »Europa« tätig. (ohne Bild)

**Philip Griem** ist Schüler der BBS 1 Gifhorn mit Schwerpunkt Informatik. Vom 19. Oktober bis 13. November war er Praktikant im Bereich IT/EDV.

**Fernanda Kiomi Kurita** studiert Erziehungswissenschaften an der TU Braunschweig. Sie war vom 17. August bis zum 31. Oktober Praktikantin im Institut.

**Stefanie Land** studiert an der FU Berlin Nordamerikastudien, Politikwissenschaft und Anglistik. Vom 5. Oktober bis zum 18. Dezember absolvierte sie ein Forschungspraktikum, das sie auch zur Materialrecherche für ihre Magisterarbeit nutzen konnte.

**Julia Runge** war vom 10. August bis zum 16. Oktober Praktikantin am GEI. Sie studiert an der TU Braunschweig im Masterstudiengang »Kultur der technisch-wissenschaftlichen Welt«.

**Kathlen Sabrodski** studiert ebenfalls an der TU Braunschweig »Organisationskulturen und Wissenstransfer«. Sie unterstützte vom 3. Au-

gust bis 30. September vor allem den Arbeitsbereich »Europa«.

Nicht mehr Studentin, sondern Forschungspraktikantin im Rahmen einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme war vom 25. Mai bis zum 24. Juni **Dr. Christine Barthel**. Sie arbeitete zum Thema »Wirtschaftsethik und Schulbücher« vor allem im Arbeitsbereich »Europa« mit. (s. Artikel in diesem Heft)



**Christine Barthel**



**Philip Griem**



**Stefanie Land**

**LEHRVER-  
ANSTALTUNGEN  
VON INSTITUTS-  
MITARBEITERN**

---

**Eckhardt Fuchs**

**WS 09/10 | Technische Universität**

**Braunschweig**

**Institut für Erziehungswissenschaften**

*»Die Materialität von Lernen aus historischer  
Perspektive«*

**Stephan Kyas**

**WS 09/10 | Technische Universität**

**Braunschweig**

**Institut für Erziehungswissenschaften**

*»Wie wirken Medien?  
Ausgewählte theoretische und empirische  
Befunde der Medienwirkungsforschung«*

**Achim Rohde**

**WS 09 /10 Universität Hamburg**

**Asien-Afrika-Institut**

*»Muslimisches Leben in Hamburg«*

**Kerstin Schwedes**

**WS 09/10, Universität Göttingen**

**Kunstgeschichtliches Seminar**

*»Barock in Rom: Das Zusammenwirken der  
Gattungen«*

## ALAIN CHOPPIN (1948–2009)

Alain Choppin ist gestorben. Er war erst 61 Jahre alt, in einem Alter also, in dem die Synthese des eigenen Lebenswerks noch bevorsteht. In Frankreich war er einer der Großen in der Geschichte der Bildung. Die Datenbank »Emmanuelle« (seit 1982), in der französische Schulbücher laufend katalogisiert, besprochen und als historische Quellen zur Verfügung gestellt werden, geht auf seine Initiative zurück. Sein Lebenswerk war »Die französischen Schulbücher seit 1798 bis in unsere Tage« (»Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours«). Zwischen 1982 und 1999 erschienen davon fünfzehn Bände, in denen die Geschichte und Gegenwart der französischen Schulbücher, ihre Produktion, ihre Verbreitung und ihre Rezeption kenntnisreich untersucht werden.

Er war, mit anderen Worten, ein großer Sammler vor dem Herrn, wie es für die Forschung nun mal unerlässlich ist. Für das Georg-Eckert-Institut war seine Arbeit jedenfalls unentbehrlich und sie ist bis heute eine Inspiration für die Nachwuchswissenschaftler geblieben. Die deutsch-französischen Projekte profitieren davon, während ein vergleichbares Pendant auf deutscher Seite erst noch geschaffen werden muss.

Alain Choppin war ebenfalls vergleichend tätig. Gründungsmitglied von IARTEM, der internationalen Vereinigung für die Erforschung von Schulbüchern und Bildungsmedien, und aktiv in der UNESCO sowie im Europarat, war er die treibende Kraft hinter französisch-nordafrikanischen Initiativen, die koloniale Vergangenheit gemeinsam zu untersuchen.

Das letzte Mal sah ich ihn in Marseille im November vergangenen Jahres. Damals war er schon sehr krank und noch zurückhaltender als sonst. Es ging um die Einrichtung einer Arbeitsgruppe, die im Rahmen der französischen Ratspräsidentschaft und der Union Méditerranée ein Lehrerhandbuch für das Mittelmeer erarbeiten sollte. Das Unternehmen wurde politisch sehr hoch aufgehängt: Siebzehn Länder sollten daran beteiligt werden! Choppin ließ sich kein bisschen beeindrucken und rückte die Analyse des Möglichen wieder in den Vordergrund. Mit seiner ruhigen und beharrlichen Art schaffte er es, das Projekt zurück auf den Boden der Realität zu stellen. Nun ist er nicht mehr da und andere müssen seine Arbeit übernehmen. Wir werden ihn alle vermissen.

Gerdien Jonker im Namen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Georg-Eckert-Instituts

## AUS DER BIBLIOTHEK

### Wie zufrieden sind die Benutzer der Bibliothek?

Befragung im Sommer 2009

*Anette Uphoff*

Vom 2. Juni bis 10. Juli führte die Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts innerhalb eines studentischen Projekts der Humboldt-Universität Berlin eine Online-Befragung zur Benutzerzufriedenheit durch. Geleitet wurde das Projekt von Dr. Frank Havemann. Die Durchführung lag in den Händen von Udo Sinther. Beiden möchten wir an dieser Stelle herzlich danken. Durch die Zusammenarbeit konnte die seit langem geplante Umfrage mit deutlich weniger Aufwand von Seiten der Bibliothek und gleichzeitig wissenschaftlich fundiert realisiert werden. Die Ergebnisse der Befragung fließen darüber hinaus in die Untersuchungen zur Benutzerforschung am Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft in Berlin ein.

Erfreulich war die hohe Teilnahme von ca. 28% unserer Benutzer. Als besonders geeignet erwies sich die

Durchführung online mit der Möglichkeit, den Fragebogen (deutsch und englisch) in aller Ruhe zu Hause auszufüllen. Auch im persönlichen Gespräch bekamen wir häufig Rückmeldungen zu unserer Arbeit und weitere Anregungen. Nach den Modernisierungen der letzten Jahre, bei denen die Interessen und Bedürfnisse unserer Benutzer im Mittelpunkt standen, wollten wir wissen, ob die neuen Angebote auch zu deren Zufriedenheit geführt haben. Die rege Teilnahme und die überaus positiven Ergebnisse haben dies bestätigt und ermutigen uns, weitere Schritte in diese Richtung zu gehen.

Wie schon bei früheren internen Erhebungen erfuhren wir, dass die Nutzer vorwiegend aus fächerübergreifenden Disziplinen kommen und Studenten die Spitzengruppe darstellen, gefolgt von Wissenschaftlern und Lehrern. Der Altersdurchschnitt liegt bei 37 Jahren, der Schwerpunkt bei auswärtigen und ausländischen Nutzern.

Hier die wichtigsten Ergebnisse:

Zufriedenheit mit dem Medienbestand (Durchschnittsnoten)		
1. Buchbestand	Umfang	1,47
	Aktualität	1,47
2. Gedruckte Zeitschriften	Umfang	1,70
	Aktualität	1,61
3. Datenbanken	Umfang	1,90

Ein erfreuliches Ergebnis, zumal nahezu alle Teilnehmer den Buchbestand als für sie besonders wichtig bewerteten (Frage 4).

## So werden wir Ihre Wünsche umsetzen:

### Medienbestand

Nach dem Ende der Katalogumstellung werden wir uns verstärkt der Aktualisierung der deutschen und europäischen Schulbuchsammlung widmen können. Auch sollen wieder mehr Zweitexemplare für die Ausleihe erworben werden.

### Ausleihe der Medien

Sie wird mit der Einführung der elektronischen Ausleihverbuchung Ende des Jahres deutlich schneller und komfortabler: E-Mail-Benachrichtigung rechtzeitig vor Ablauf der Leihfrist, Verwaltung des Nutzerkontos und Verlängerungen von zu Hause aus.

### Räumliche und technische Ausstattung der Bibliothek, Arbeitsplätze

Noch in diesem Jahr sollen ein weiterer Kopierer und ein neuer Garderobenschrank angeschafft werden sowie neue Stühle. Längerfristig hoffen wir, auch unsere Räumlichkeiten erweitern zu können.

### OPAC

Bei der englischsprachigen Menüführung im Katalog sind die Anfangsprobleme jetzt nahezu behoben. Neu ist die Anreicherung des Bibliotheks-

katalogs mit den Inhaltsverzeichnissen der aktuellen Schulbücher.

Datenbanken und elektronische Zeitschriften, elektronische Volltexte

Datenbanken und elektronische Zeitschriften sollen künftig auf unserer

Internetseite besser präsentiert werden. Leider lässt der Etat nicht zu, gewünschte Datenbanken wie JSTOR zu erwerben. Dafür müssen wir auf die benachbarte Universitätsbibliothek verweisen. Der Nachfrage nach elektronischen Volltexten begegnen wir

Zufriedenheit mit den Angeboten	
Womit waren die Teilnehmer am zufriedensten?	
1. Kompetenz des Bibliothekspersonals	94% - Noten 1 und 2
2. Verfügbarkeit der Bücher	91% - Noten 1 und 2
3. Arbeitsklima	80% - Noten 1 und 2
Womit waren die Teilnehmer am wenigsten zufrieden?	
1. Zahl der Arbeitsplätze	33% - Note 3 und schlechter
2. Garderobe	27% - Note 3 und schlechter
3. Kopiermöglichkeiten	26% - Note 3 und schlechter
Wichtigkeit der Einrichtung neuer Angebote	
1. E-Mail-Service	halten 67% für sehr wichtig oder wichtig
2. Elektronische Zeitschriften	halten 65% für sehr wichtig oder wichtig
3. Digitale Volltextversionen	halten 54% für sehr wichtig oder wichtig
Was sollen wir sofort ändern?	
Elektronische Ausleihe einführen	
Englischsprachige Suche im OPAC verbessern	
Mehr Platz für Bücher	
Öffnungszeiten verlängern	
Mehr Arbeitsplätze	
Ruhigere Arbeitsplätze	
Mehr Kopiergeräte	
Einen Kaffeeautomaten aufstellen	

durch das von der DFG geförderte Digitalisierungsprojekt, bei dem deutsche historische Schulbücher im Volltext online angeboten werden.

#### Öffnungszeiten

Die Personalsituation lässt eine Erweiterung der Öffnungszeiten im Moment noch nicht zu. Als Anregung nehmen wir mit, zu einem späteren Zeitpunkt an einem Wochentag länger zu öffnen, ggf. mit Hilfe studentischer Hilfskräfte.

Wenn Sie Interesse haben, die Ergebnisse im Detail anzusehen, wenden Sie sich bitte an

*bibauskunft@gei.de.*

Wir senden sie Ihnen gern zu.



GEORG-ECKERT-INSTITUT  
FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG



## Finden Sie wirklich alles?

Wie zufrieden sind Sie mit uns?

Umfrage auf der Homepage der Bibliothek  
<http://www.gei.de/index.php?id=bibliothek>  
und unter  
<http://www.bz.hu-berlin.de/umfragegei>



Ein Projekt des Instituts für Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin zusammen mit Bibliotheken und anderen Informationseinrichtungen aus dem deutschsprachigen Raum

## DAS GEI IM DIALOG

### **Wichtiger Beitrag zur deutsch-russischen Zusammenarbeit**

Der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Moskau, Dr. Walter Jürgen Schmid, lud am 21. Mai eine namhafte deutsch-russische Historikergemeinde in seine Residenz ein, um die in deutsch-russischer Kooperation entstandene Chrestomathie zur deutschen Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts der Öffentlichkeit zu präsentieren. In feierlicher Atmosphäre, untermalt von musikalischen Darbietungen, ergriff nach dem Botschafter der russische Ko-Herausgeber Aleksandr O. Čubar'jan das Wort. Er betonte als Direktor des Instituts für Weltgeschichte an der Russischen Akademie der Wissenschaften, dass das Buch nicht nur an den Schulen, sondern auch im universitären Bereich sehr nützlich sein wird. Prof. Nina Deviatiaikina, Spezialistin für Geschichtsdidaktik und selbst Schulbuchautorin, unterbreitete mehrere Vorschläge zur Implementierung des Lehrwerkes in den Schulen. Des Weiteren würdigte der Direktor des Deutschen Historischen Instituts in Moskau, Prof. Bernd Bonwetsch, die gelungene Zusammenstellung der Quellen. Die Chefredakteurin des herausgebenden Verlags Olma-Press Olga Krasovskaja hob das didaktische Potential und die innovative Ausstrahlung dieses bilateral entwickelten Buches hervor.

Die Distribution des mit Mitteln der Bundesrepublik Deutschland gedruckten Bandes ist in vollem Gange. Der für das GEI bestimmte Anteil wurde der Deutschen Botschaft



in Moskau übergeben. Auf dem »All-russischen Kongress der Dekane und Lehrstuhlinhaber der historischen Fakultäten« bot sich die Gelegenheit, die wichtigsten Zentren der russischen Historikerkunft mit dem Band mit ca. 400 Exemplaren auszustatten. 300 Bände wurden dem »Internationalen Verband für deutsche Kultur – Kulturorganisation der Deutschen in Russland und der GUS« übergeben. Dieser wird sie an über hundert deutsche Kulturzentren weiterreichen. Insbesondere werden sie Schulen und Lehranstalten übergeben, in denen sich diese Zentren befinden. Die Verbreitung des Buches innerhalb der deutschen Minderheit in Russland wurde mit dem deutschen Innenministerium abgesprochen. Weitere 150 Exemplare werden an Partner des GEI in Mittelasien, im Baltikum, Belarus, Ukraine und Kaukasus versandt.

### **Workshop für Studierende der PH Freiburg**

Am 3. Juni besuchte eine Gruppe Studierender der PH Freiburg in Begleitung ihres Dozenten Prof. Markus Bernhardt das GEI. Im Rahmen eines ganztägigen Workshops analysierten die angehenden Lehrerinnen und Lehrer, wie Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Holocaust in aktuellen und historischen

europäischen Geschichtsbüchern dargestellt werden. Zum Abschluss präsentierten sie ihre Ergebnisse in sehr differenzierter Weise. Motivation und Begeisterung waren deutlich zu spüren, sodass sicher der eine oder die andere nach Braunschweig zurückkehren wird, um für eine Abschlussarbeit auf dem Gebiet der Schulbuchforschung zu recherchieren.

### **Besuch von Studierenden der Universität Siegen**

Bärbel Kuhn, Professorin an der Universität Siegen, reiste am 8. Juni mit 33 Studierenden an. Die Dozentin ist regelmäßiger Gast am Institut. Die Gruppe recherchierte zum Thema »Der Erste Weltkrieg in internationalen Schulgeschichtsbüchern«.

### **Korrespondent der FAZ im GEI**

Am 18. Juni besuchte Michael Martens, Korrespondent für Südosteuropa der FAZ, das Institut. Er arbeitet an einem Buch zu Mythen in Schulbüchern und recherchierte dazu in der Bibliothek. Außerdem führte er mit der Direktorin des GEI ein längeres Interview, das in das Buch einfließen soll.

### **Archiv des GEI vom Staatsarchiv Wolfenbüttel verwaltet**

Der Leitende Direktor des Staatsarchivs Wolfenbüttel und Vorsitzende des Braunschweigischen Geschichtsvereins, Dr. Brage Bei der Wieden, stattete dem Institut am 19. Juni einen Besuch ab. Er ist an einer engeren Kooperation zwischen dem Verein und dem GEI interessiert. Außerdem drehte es sich in dem Gespräch um die Möglichkeit, das Archiv des GEI dem Staatsarchiv zur Erfassung und Verwaltung

zu übergeben. Simone Lässig betonte, dass diese Dokumente einen wichtigen Fundus für die Erforschung der eigenen Institutsgeschichte darstellen.

**Lettische Studierende zu Besuch** Prof. Ilgvars Misāns aus Riga, Lettland, nutzte eine Studienreise durch Deutschland mit Studierenden für einen Abstecher ins Georg-Eckert-Institut am 2. Juli. Ziel war es, die langjährigen partnerschaftlichen Beziehungen wieder aufzufrischen. Robert Maier und Georg Stöber stellten den Gästen das Institut in seiner aktuellen Form vor.

**Diplomatenbesuch im GEI** Gleich zwei Spitzendiplomaten waren im Juli zu Gast im GEI.

Der Botschafter der Republik Aserbaidschan, Parviz Shahbazov, besuchte das Institut am 15. Juli. Auf seiner persönlichen Internetseite heißt es: »Die Beziehungen zwischen Aserbaidschan und Deutschland entwickeln sich heute sehr dynamisch. Sie sind geprägt durch eine enge politische Partnerschaft auf europäischer und internationaler Ebene, durch einen sehr engen wirtschaftlichen und kulturellen Austausch sowie durch eine Vielzahl persönlicher Verbindungen.«

Der Besuch Parviz Shahbazovs im Georg-Eckert-Institut ist ein gutes Beispiel für diesen Austausch und diese Verbindungen. Seit geraumer Zeit arbeitet das GEI in der Region Zentralasien. Kolleginnen und Kollegen dortiger wissenschaftlicher und pädagogischer Einrichtungen sind bei uns zu Gast oder nehmen am Stipendienprogramm teil. Da nimmt es nicht Wunder, dass auch in diplomatischen Kreisen das Interesse geweckt ist und der Wunsch laut wird, Kooperationsmöglichkeiten auszuloten. Diesem Ziel diene der Besuch des Botschafters.

Ganz ähnliche Beweggründe veranlassten den israelischen Diplomaten Ilan Mor zu seinem Besuch des Instituts am 16. Juli. Mor ist – nach zahlreichen diplomatischen Stationen in Israel und im Ausland – seit August 2004 Gesandter der Botschaft des Staates Israel in Deutschland. Auch bei seinem Besuch wurde über mögliche Kooperationen gesprochen. Deutsch-israelische Schulbucharbeit gab es bereits bis in die 1990er Jahre; jetzt geht es darum, ob die Zusammenarbeit unter neuen Vorzeichen wieder aufgenommen werden soll.

### **Besuch eines Mitarbeiters der ddp**

Der Kulturjournalist Tim Meyer, der als freier Mitarbeiter u.a. für die ddp arbeitet, nahm sich am 23. Juli viel Zeit, um sich mit der Schulbuchforschung und einzelnen konkreten Projekten des GEI vertraut zu machen. Nach einer allgemeinen Einführung in die Entwicklung des Instituts von seinen Anfängen bis in die Gegenwart durch Verena Radkau präsentierten Kerstin Schwedes, Leiterin des Projekts »EurViews«, und Daniel Stange, der die Internetedition technisch unterstützt, erste Ergebnisse. Das Projekt stößt international auf großes Interesse, sodass in kurzer Zeit über zwanzig Partner in verschiedenen europäischen Ländern gefunden werden konnten.

Meyer zeigte sich auch interessiert an Projekten gemeinsamer Geschichtsbücher, wie dem deutsch-französischen und dem deutsch-polnischen.

**Gastwissenschaftler** Massoud Daher besuchte das Institut vom 3. bis 15. August als Gastwissenschaftler. Er informierte sich eingehend über die Institutsarbeit und wird im Libanon einen Artikel darüber veröffentlichen. Dort wurde er im Jahre 1945



geboren. Nach dem Studium in seiner Heimat habilitierte er an der Sorbonne in Sozialgeschichte. Seit 1973 ist Daher Professor für moderne und zeitgenössische arabische Geschichte an der Libanesischen Universität in Beirut.

Seit 1989 befasst sich Massoud Daher auch mit Japan. Er hat dort mehrere Jahre, vor allem an der Universität Tokyo, als Gastprofessor verbracht. Im Mittelpunkt seiner vergleichenden Forschung zu Japan und der arabischen Welt steht die Frage nach der Moderne und Reformen.

Daher ist Autor zahlreicher Publikationen zur Sozialgeschichte des Libanon, arabische moderne Geschichte, Reform in den arabischen Ländern seit dem 19. Jahrhundert und die Japanische Moderne in vergleichender Perspektive.

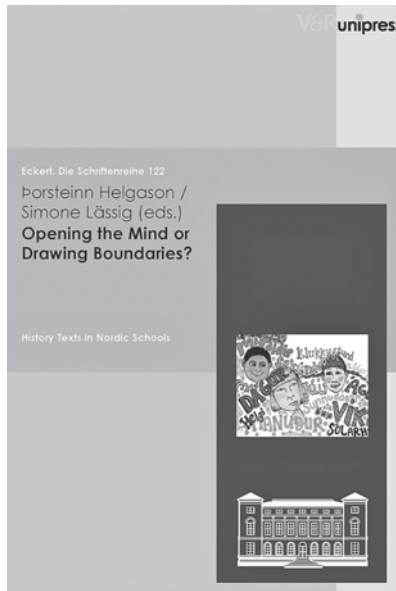
**Journalistin der schwedischen Lehrerzeitung zu Gast** Die schwedische Journalistin Annika Claesdotter reiste am 21. September extra für zwei Tage aus Stockholm an, um für einen Artikel über Schulbücher im Zusammenhang mit Konflikten für die Zeitschrift des schwedischen Lehrerverbandes zu recherchieren. Die Zeitschrift erscheint in hoher Auflage und wird kostenlos an die Mitglieder verteilt. Georg Stöber und Verena Radkau informierten den Gast ausführlich über die Arbeit des GEI und insbesondere die Aktivitäten im AB »Schulbuch und Konflikt«.

**Fachtagung des niedersächsischen Geschichtslehrerverbandes** Der niedersächsische Geschichtslehrerverband führte am 28. September den

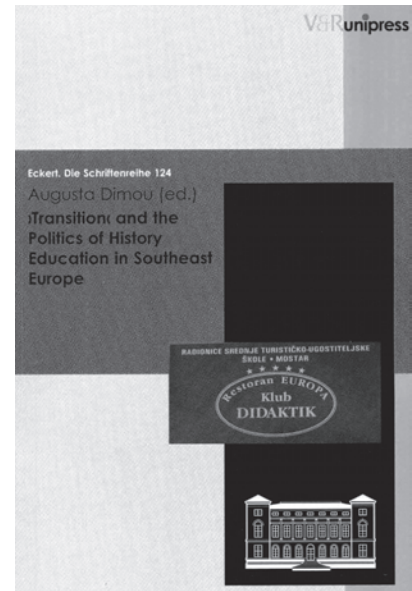
ersten Teil seiner jährlichen Fachtagung im GEI durch. Die Veranstaltung zum Thema »Das Schulbuch als Medium zum Thema Niedersachsen im Augenblick des Mauerfalls« sollte den Lehrerinnen und Lehrern aus ganz Niedersachsen Gelegenheit geben, das Georg-Eckert-Institut kennen zu lernen. Das Interesse der ca. 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmer war groß. Im Anschluss daran besuchte die Gruppe die vom Institut in Zusammenarbeit mit dem Historischen Seminar der TU Braunschweig und dem Schulmuseum Gifhorn konzipierte Ausstellung »Die Mauer fiel nicht nur in Berlin. Geschichtsbilder zur Grenzöffnung 1989 aus Schule und Gesellschaft« im Haus der Wissenschaft, Braunschweig (s. Artikel in diesem Heft).

**Besuch von Vertretern eines koreanischen Fernsehsenders** Eun Jin Dang und Sebastian Keller waren am 29. September im Auftrag eines koreanischen Fernsehsenders zu Interviews und Dreharbeiten im Institut. Die Journalisten interessierten sich besonders für das bereits erschienene deutsch-französische und das in der Entwicklung befindliche deutsch-polnische Geschichtsbuch.

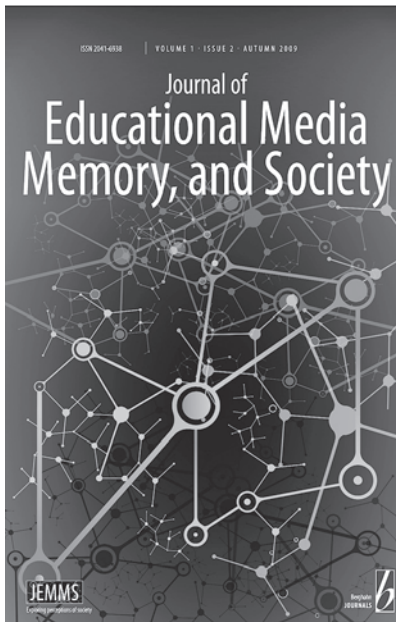
## NEU- ERSCHEINUNGEN



History textbooks often draw a line between nations, religions or ethnic groups. This also applies to history books from the relatively peaceful countries of Scandinavia, despite the fact that such textbooks are supposed to promote reflectivity, empathy and tolerance. Is this a contradictory undertaking? In this volume, scientists from Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden analyse the construction of the ›Self‹ and the ›Other‹ in Scandinavian educational media. At the same time they examine the role of the teacher, who not only communicates but also interprets the material conveyed by school textbooks. Through an analysis of the textbooks' content as well as of interviews with history teachers from all the above countries, this volume investigates questions of national identity and multiculturalism, equality and difference, content and method, competences and values, as well as the tension between curricular aims and their actual implementation.



This volume, edited by Augusta Dimou, offers an overview over the developments in the area of history education in the erstwhile states of Yugoslavia and the Republic of Moldova from the middle of the 1990's until today. Basis of all contributions is the process of building nations with its influence on history politics and school, within the framework of an encouraging, and yet contradictory, transformation process. Additionally, the roles internationally active education figures and institutes play in the region is examined. Under which circumstances and with what means can reforms and interventions succeed long term in the area of education? In which direction are historical narratives moving? This volume's contributions seek to answer these, and other, questions. They give an insight into the complex transformations in South East Europe's education sector from an interdisciplinary perspective.



Myths and Maps of Europe starts from the assumption that myths, and in particular political myths, are not objects but rather processes, and, in particular, processes of continual work on narratives that respond to a need for significance. Myths produce variants because they have to respond to a need for significance that changes over time – either a myth can respond to it and adapt to the new circumstances or it ceases to be a myth. The images that myths and maps convey remain in the reservoir of collective imaginary. The aim of this issue is to critically discuss these images by looking at the ways in which Europe has been perceived in both its spatial and mythical dimension. When and where did maps of Europe appear? What do the maps hide, or how is Europe's 'other' given shape through the work on political myths?

## VERANSTALTUNGS- KALENDER

**18. März 2010** Verleihung »Eckert. Der Forschungspreis«

An diesem Tag verleiht das Georg-Eckert-Institut erstmals den von der Verlagsgruppe Westermann in Braunschweig gestifteten Preis für wissenschaftliche Arbeiten auf dem Gebiet der internationalen Bildungsmedienforschung. Zum Festakt in der Dornse des Braunschweiger Altstadttrahauses wird auch der niedersächsische Ministerpräsident Christian Wulf erwartet. Drei der eingereichten Arbeiten befinden sich zur Zeit in der Phase der Begutachtung durch die Jury.

Kontakt: Verena Radkau  
radkau@gei.de

**18./19. März 2010** Geographische Bildung – Kompetenzen in Forschung und Praxis

Gemeinsames Symposium des Georg-Eckert-Instituts (GEI) Braunschweig und des Hochschulverbandes Geographie und ihre Didaktik (HGD) im Haus der Wissenschaft in Braunschweig

Seit der Publikation der Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss von Seiten der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) ist der Bildungsbeitrag des Schulfaches wieder mehr in den Fokus gerückt. In den geforderten Kompetenzbereichen Fachwissen, Räumliche Orientierung, Methoden/Erkenntnisgewinnung, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung und Handlung sollen in der Forschung Modelle zur Kompetenzförderung und -diagnostik entwickelt werden. Schulpraktische Ziele sind ein kompetenzorientierter Geographieterricht und eine neue Evaluationskultur. In diesem Zusammenhang gerät auch eine kompetenzbezogene Lehrerbildung stärker in den Blick. Das Symposium soll einen Einblick in aktuelle Konzepte kompetenzorientierter Bildung in Forschung und Praxis geben.

Kontakt: Christiane Meyer  
meyer@didageo.uni-hannover.de

### Bildnachweise

S. 1 GEI  
S. 12 Eritrean People's Liberation Front (EPLF): Department of Information: Eritrea: Dawn after a long night. June 1989  
S. 19 aus: Tabitha Kanogo, Dedan Kimathi. A Biography, Nairobi 1992, unpag. Tafelteil, Abb. 1  
S. 19 ebda. Abb. 3  
S. 20 aus: Ezekiel Alembe, Elijah Masinde. Rebel with a cause. Nairobi 2000, S. 2-3

S. 24 Musée des Colonies à l'Exposition Coloniale de Paris en 1931, gemeinfrei, Urheberrecht abgelaufen  
S. 24 Cité nationale de l'histoire de l'immigration à Paris, 30.5.2008, gemeinfrei, Urheberrechtshaber hat seine Rechte abgetreten  
S. 32 Sevinç Erturul  
S. 35 privat  
S. 36 privat

S. 37 privat, Verena Radkau  
S. 39 Verena Radkau  
S. 40 privat  
S. 42 privat  
S. 45 privat  
S. 47 privat  
S. 49 privat  
S. 51 Verena Radkau, privat  
S. 57 Deutsche Botschaft, Moskau  
S. 58 Verena Radkau



