

ECKERT

DAS BULLETIN

08

Themenschwerpunkt: »Wer ist ›wir‹?
Überlegungen zu Europa und Muslimen«



WINTER 2010



Editorial

Die ganz große Überraschung war es sicherlich nicht mehr, denn verschiedene Gremien hatten bereits ihre Zustimmung signalisiert; gefreut aber haben wir uns dennoch sehr: Am 29. Oktober dieses Jahres hat die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz beschlossen, das Georg-Eckert-Institut mit einer Grundförderung von zunächst 2,5 Millionen Euro jährlich in die Bund-Länder-Förderung zu übernehmen. Einen Monat später hat dann auch die Mitgliederversammlung der Leibniz-Gemeinschaft (WGL) der Aufnahme unserer Einrichtung in die WGL zugestimmt.

Für das GEI geht damit eine Etappe zu Ende, die zwar unter vergleichsweise schwierigen Bedingungen begann, aber schnell eine eher zuversichtliche und dynamische Prägung erhielt: Was ich meine, ist der unbedingte Wille, diesem Braunschweiger Institut, das TU-Präsident Jürgen Hesselbach 2008 als »internationalen Leuchtturm« bezeichnete, neue Entwicklungschancen zu geben. Dass es viele Akteure gab, die sich nach Kräften darum bemüht haben, uns schon auf dem Weg in Richtung Leibniz-Gemeinschaft einen verlässlichen Rahmen zu schaffen – und hier denke ich ganz besonders an das Land Niedersachsen – kann gar nicht oft genug erwähnt werden. Ohne ein derart förderliches Umfeld hätten wir die Chance, die sich uns seit 2006 geboten hat, niemals erfolgreich nutzen können. Deshalb ist dieser Jahreswechsel für uns alle nicht nur ein Grund zu großer Freude, sondern auch ein Anlass, nochmals Danke zu sagen – an alle, die uns vertraut, unterstützt und ermutigt haben, Bewährtes (auch) durch die Erschließung ganz neuer Felder zu sichern und damit zugleich so fortzuentwickeln, dass die niedersächsische Wissenschaftsministerin das Georg-Eckert-Institut »an der Spitze der Schulbuchforschung« sehen kann. Das 1975 gegründete Institut, so Prof. Johanna Wanka vor wenigen Wochen in einer Pressemitteilung, sei heute »ein international vernetztes und in seiner Form weltweit einzigartiges Referenzzentrum für die schulbuchbezogene Forschung, Dokumentation und Beratung.«

Dies ist eine verdiente Anerkennung für das Engagement und für die Leistungen, die die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller Abteilungen unseres Instituts in den letzten Jahren erbracht haben. Sie haben Grund, stolz auf das Erreichte zu sein. Für Selbstzufriedenheit jedoch besteht kein Anlass, denn wir sehen natürlich auch die Verpflichtung, die aus dieser Anerkennung erwächst, und die vielfältigen Herausforderungen, denen wir uns in den kommenden Jahren zu stellen haben. Fortan liegt es nämlich vor allem an uns selbst, die neu gewonnenen Spielräume konsequent zu nutzen und inhaltlich überzeugend zu füllen. Wir wollen und werden der Leibniz-Gemeinschaft ein Mitglied sein, das ein spezifisches Konzept anwendungsorientierter, der Gesellschaft zugewandter Forschung vertritt und damit – das ist unser Anspruch – auch einige neue Akzente setzen kann. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen und uns allen erholsame Festtage und einen guten Start ins neue Jahr,

Ihre Simone Lässig

Impressum

Redaktion: Verena Radkau

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

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

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

ISSN: 1865-7907

Inhalt

1 Editorial *Simone Lässig*

Aus Wissenschaft und Forschung 4

Themenschwerpunkt: Wer ist »wir«? Überlegungen zu Europa und Muslimen

- 4 Einleitung
Gerdien Jonker
- 6 Europas indigene Muslime – eine
Empfehlung für zukünftige Schul-
buchnarrative
Gerdien Jonker
- 9 Albania: Between Europe and
Turkey?
Enis Sulstarova
- 10 The National Self and Europe in
Turkey's Textbooks
Kenan Çayır
- 12 Individuelle Chancen und Grenzen
feministischer Bildungsarbeit
zu Gewalt gegen Frauen in der Ost-
türkei
Felicitas Klingler
- 15 Diversität und interkulturelle
Bildung rund ums Mittelmeer
Inse Böhmig
- 17 Gemeinsame Geschichte, wo vorher
keine war? Geschichte der Muslime
in Deutschland als Unterrichts-
thema
Ayşe Almıla Akca

Nachwuchsförderung am Georg-Eckert-Institut 20

- 20 Der wissenschaftliche Nachwuchs
startet durch
*Wendy Anne Kopisch / Felicitas
Klingler / Inse Böhmig*
- 22 Globalisation in Action: Summer
School 2010 – »Textbooks and Be-
yond Educational Media in Global
Contexts«
Katalin Morgan
- 24 Über das Politische in der Schul-
buchforschung
Sarah Lüdecke
- 25 Schulbuchrevision als transnationa-
les Handeln – ein Blick auf die Jahre
zwischen 1945 und 1989
Romain Faure

Berichte 27

- 27 Aus der Arbeit der Gemeinsamen
Deutsch-Tschechischen Schulbuch-
kommission
Andreas Helmedach
- 29 Bildungshistorische Forschung glo-
bal: Möglichkeiten und Herausfor-
derungen
Eckhardt Fuchs
- 30 Historisch denken in Zeiten von
Globalisierung
Verena Radkau
- 32 »Über Grenzen« – Das GEI auf
dem 48. Deutschen Historikertag
*Susanne Grindel / Kerstin Schwedes /
Daniel Stange*

35 »Historiana« nimmt Konturen an
Robert Maier / Lars Müller

Personalia 36

Institutsmitarbeiter 37

Studentische Hilfskräfte und Praktikanten 38

Die Stipendiaten stellen (sich) vor 40

Ernennungen, Gastaufenthalte und Stipendien 51

Das GEI im Dialog 52

Neuerscheinungen 54

Veranstaltungen 2011 56

AUS WISSEN- SCHAFT UND FORSCHUNG

THEMEN- SCHWERPUNKT WER IST »WIR«? ÜBERLEGUNGEN ZU EUROPA UND MUSLIMEN

Einleitung

Gerdien Jonker

Warum knistert es im deutschen Blätterwald, wenn vom »europäischen Islam« die Rede ist, oder »der Islam gehört mittlerweile auch zu Deutschland«? Warum machen überall in Europa rechte Parteien Geländegewinne mit der Behauptung, »der Islam« sei die größte Bedrohung Europas seit dem zweiten Weltkrieg? Warum greift von den Niederlanden bis Albanien der Slogan »weniger Islam« um sich – ungeachtet dessen, dass die Einwanderungszahlen eine andere Sprache sprechen?

Das Projekt 1001-Idee ist 2005 im GEI angetreten, um neues Wissen über den Islam und die Muslime aus der Forschung in die deutschsprachige Schulbildung zu transferieren. Um zu verstehen, warum Schulbücher so eigenartig verkürzt über dieses Thema berichten und andere Massenmedien den Zusammenhang zwischen Europa und Muslimen gar verneinen, wendet das Projekt sich auch Fragen der europäischen Identität zu. So fragen die Projektmitglieder in ihren unterschiedlichen Forschungen: Warum gibt es langlebige Strukturen historischer Grenzziehungen zu Muslimen? Wie wirken diese sich auf die interkulturelle Bildung und die sogenannte diversity education aus, die es sich zum Ziel gesetzt hat, soziale Ungleichheit und Konstruktionen von Differenz zum Thema zu machen?

Das Schwerpunktthema des vorliegenden Heftes beleuchtet Facetten der Herstellung des europäi-

schen »Wir« und ihre Konsequenzen für die Bildung. Semantisch unterscheidet »wir« zwischen einer Gruppe, die sich »hier« befindet, und »die da«. Dabei meint »die da« benachbarte Gruppen, die soviel Nähe und Bedeutung für die Wir-Gruppe haben, dass diese sich von ihnen unterscheiden bzw. abgrenzen will. Historisch grenzte sich eine als »europäisch« definierte Wir-Gruppe stets von Muslimen ab, von Arabern, Türken und Tataren, die vor allem unter religiösen Vorzeichen – weniger unter ethnischen und geographischen – als radikal anders definiert wurden, so dass eine wie auch immer gestaltete Zugehörigkeit kaum im Frage kam.

Jeder Prozess der Abgrenzung hat zahllose Rückwirkungen auf die Identität der Wir-Gruppe, ebenso wie er auch der Selbstvergewisserung der Gruppen, die ausgeschlossen werden, mächtige Impulse gibt. In diesem Heft geht es darum, die vielfältigen Korrelationen zwischen beiden sichtbar zu machen. Gerdien Jonker und Enis Sulstarova zeichnen die historischen Grenzziehungen nach und stellen Konzepte zu diversity und Ungleichheit vor, die künftig in der Bildung eingesetzt werden können. Zwei weitere Beiträge beschäftigen sich mit der Türkei sowie der Auswirkung europäischer Selbst- und Fremdbeschreibungen in türkischen Bildungskontexten. Kenan Çayır erzählt, welche Rolle »Europa« in der jüngsten Generation türkischer Schulbücher spielt. Felicitas Klingler stellt Bildungsarbeit in der östlichen Türkei vor, die Frauen da-

bei unterstützt, sich gegen häusliche Gewalt zur Wehr zu setzen.

Daneben bietet das Heft Überlegungen, wie das oben skizzierte historische Erbe in der Bildung überwunden, Diversität als Chance begriffen und doch Gemeinsamkeit zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht werden kann. Im Zeitalter von Migration und Globalisierung ist die Notwendigkeit durch Bildung alte Grenzen aufzuheben und stattdessen inklusive Wir-Gruppen zu bilden, die den demographischen Wandel tatsächlich dokumentieren, zur high priority auf der Agenda aller europäischen Organisationen geworden. Inse Böhmig berichtet über die Vernetzung des Projekts mit einer Reihe solcher Organisationen und davon, welche Konsequenzen dies für zukünftige Themenstellungen haben könnte. Ayşe Almila Akca stellt schließlich eine Unterrichtseinheit zur Geschichte von Muslimen in Deutschland vor, die dazu anregen soll, die bislang noch nicht geschriebene gemeinsame Geschichte bereits jetzt ins Auge zu fassen.

Die AutorInnen

Gerdien Jonker, Religionshistorikerin, Leiterin des Projekts 1001-Idee für den Unterricht über muslimischen Kulturen und Geschichte(n)«.

Enis Sulstarova, Soziologe und Politikwissenschaftler, Universität Tirana; 2010 Antragstellung auf ein Marie Curie Stipendium für einen einjährigen Gastaufenthalt im Arbeitsbereich »Bilder« am GEI

Kenan Çayır, Soziologe, Boyazici Universität Istanbul; im Sommer 2010 als DAAD Stipendiat zu Gast im Projekt 1001-Idee

Felicitas Klingler, Erziehungs- und Islamwissenschaftlerin; wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt 1001-Idee

Inse Böhmig, Islam- und Politikwissenschaftlerin; wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt 1001-Idee

Ayşe Almila Akca, Islam- und Politikwissenschaftlerin; wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt 1001-Idee

Europas indigene Muslime – eine Empfehlung für zukünftige Schulbuch- narrative

Gerdien Jonker

Wer bereits die Zeit gefunden hat, sich das neue *Yearbook of Muslims in Europe* (2010) anzuschauen, kann feststellen, dass die Erforschung des Islam in Europa endlich auch die ethnischen Muslime in den Blick genommen hat. Seit vor zwanzig Jahren die Mauer fiel, das Ende des Kalten Krieges erklärt wurde und die EU sich in Richtung Ost- und Südosteuropa auszudehnen begann, sind namentlich europäische Länder in den Blickpunkt geraten, in denen Muslime traditionell beheimatet, also indigen sind.

In der ersten Runde der EU-Erweiterung gelangten zunächst – mit Polen, Estland, Lettland und Litauen – die tatarischen Minderheiten ins Blickfeld. Bereits im 14. Jahrhundert als Kriegsgefangene angesiedelt, sind Tataren in diesen Ländern heute Teil der Mittel- und Oberschicht, ihre Bindung an die religiöse Tradition ist eher als nominell zu betrachten. Ihre Zahl übersteigt indes kaum 1 % der Bevölkerung.

In den EU-Anwärerstaaten aus Südosteuropa ist der Bevölkerungsanteil der Muslime deutlich höher. Im Kosovo, in Albanien und Bosnien-Herzegowina stellen sie Mehrheiten, in Mazedonien, Montenegro, Bulgarien und Rumänien große Minderheiten. Zusammen halten diese Bevölkerungen die Erinnerung an

das Osmanische Reich lebendig, das zwischen 1250 und 1920 große Teile des Balkans verwaltete und die Kulturlandschaft entscheidend mitgeprägt hat. In allen genannten Ländern gilt der Islam heute, neben dem orthodoxen und dem katholischen Christentum, als eine der religiösen und kulturellen Traditionen, die diesen Teil Europas zu dem gemacht haben, was er heute ist.

Eine dritte, bereits länger im öffentlichen Gedächtnis anwesende, Baustelle befindet sich am nördlichen Ufer des Mittelmeers. Zwischen 700 und 1491 befanden sich Teile von Süditalien, Spanien und Portugal unter arabischer Herrschaft. Die Sprachen, die Kulturen, und die Architektur in diesen Ländern legt davon Zeugnis ab.



Deutsche und mitteleuropäische Kinder lernten um 1850 Südosteuropa als »die europäische Türkei« kennen. Quelle: Atlas für den Schulgebrauch, Berlin 1853

Die Grenze zwischen Wir und Nicht-Wir. Aber wie gehen diese Länder heute mit ihrem indigenen muslimischen Erbe um? Nehmen wir als Beispiel Griechenland. Das EU-Mitglied Griechenland gehört zum ältesten Siedlungsgebiet der Osmanen in Europa und hat eine 400-jährige muslimische Geschichte. Im Norden wohnt immer noch eine große indigene muslimische Bevölkerung. Das Land hat aber das orthodoxe Christentum als Staatsreligion in der Verfassung verankert und erkennt Muslime nicht als gleichberechtigt an. Obwohl sie griechische Staatsbürger sind, werden die indigenen muslimischen Griechen in der öffentlichen Wahrnehmung nicht als Griechen

betrachtet, sondern als Türken, Bulgaren und Albaner, die durch Loyalitäten jenseits griechischer Grenzen eine potentielle Bedrohung für die nationale Sicherheit darstellen.

Der nationale Blick auf die griechischen Muslime spiegelt die gegenwärtigen Grenzziehungen zwischen Europäern und Nicht-Europäern. Sie sind der Versuch, das europäische Wir (christliches Abendland/Erbe der Antike/Aufklärung) von einem entschieden uneuropäischen Nicht-Wir (Islam/unzivilisiert/unaufgeklärt) abzugrenzen. Griechenlands propagierte Position als Erbe der Antike in und für Europa verweist indes darauf, wie tief die Grenzziehung zu den Muslimen und dem Islam im Bewusstsein der Westeuropäer verankert ist. Sie hat dazu beigetragen, die Erinnerung an längst vergangene Grenzziehungen zu Muslimen wach zu halten und den Blick auf die Existenz indigener muslimischer Bevölkerungen in Europa erfolgreich zu verstellen.

Von Sarazenen und Mohren

In den meisten Geschichts- und Geographiebüchern West- und Osteuropas gilt das Islam-Narrativ als die Stelle, an der zwischen Wir und Nicht-Wir unterschieden wird. Dabei wird auf Erzähltraditionen zurückgegriffen, die die Grenzziehungen vergangener Jahrhunderte verfestigen, damals nämlich, als die Araber sich aufmachten, Europa zu besiedeln, die »Türken vor Wien« standen und die Tataren Polen bedrohten. Dass Muslime bereits lange zu den historischen

Bevölkerungen Europas gehören und dazu beigetragen haben, Europa da und dort sein Gesicht zu geben, wird nicht erzählt. Die Schulbücher historisch, politisch und kulturell ganz unterschiedlicher Länder halten Muslime und »Europäer« auseinander, statt sie in einem Zusammenhang zu stellen.

Die Anfänge der Islam-Erzählung in deutschen Schulbüchern reichen bis in die Zeit zurück, als die Osmanen den Balkan eroberten und die Kriegsdrohung die deutschen Länder erschütterte. Deutsche Reformatoren sowie Gegenreformatoren beeilten sich, die Lage zu nutzen, indem sie dem jeweils anderen vorwarfen, mit dem Feind gemeinsame Sache zu machen. Beide Seiten griffen dabei auf das von der Kirche überlieferte Wissen über die Araber – Sarazenen oder Mohren genannt – zurück und verknüpften eine verquere Faszination über die andere Religion mit Gruselgeschichten über die »Türggs«.

1871, mit der Gründung des deutschen Kaiserreichs, wurde die Islam-Erzählung im Curriculum unter der Überschrift »Die Kreuzzüge« festgeschrieben. Das hätte auch anders kommen können. Die Forschung hatte inzwischen einen unverkrampften und kenntnisreichen Blick auf die Welt des Islam entwickelt und mit der Annektierung Bosniens im Habsburger Reich wurde es Osmanen erstmals ermöglicht, sich nördlich ihres Einzugsbereichs wohnhaft niederzulassen und Handelsbeziehungen zu knüpfen. Das ganze 20.



Saladin und Richard Löwenherz.

Mitte des 19. Jh. wurden deutsche Geschichtsschulbücher von Narrativen über den Islam beherrscht. Auf dem Bild schütteln sich – historisch inkorrekt – Gottfried, 1098 der erste »König« von Jerusalem, und Salah Ad-Din, der Eroberer der Kreuzfahrstaaten um 1290, die Hand. Quelle: Gailler, Jacob E., Erzählungen aus der Weltgeschichte. Wesel: Bagel 1839

Jahrhundert hindurch wiederholten die Geschichtsbücher jedoch das alte Erzählmuster. Nach dem Wir-Narrativ von der griechischen und römischen Antike, dessen Erbe die Deutschen angetreten hatten, folgte der Auftritt von Mohammed in Arabien. Die Erzählung schritt dabei die wohlbekannten Stationen ab: (1) Mohammed »entdeckt« eine neue Religion, (2) seine Anhänger erobern die europäischen Küsten, (3) die Westeuropäer ziehen aus, Jerusalem aus der Hand der Ungläubigen »zu befreien«.

Seit den 1980er Jahren sitzen in den Schulklassen der BRD aber auch die Kinder der ersten Generation muslimischer Einwanderer. Diese neue Situation, aber auch die fortschreitende Globalisierung, konnte nicht ohne Folgen für die monoperspektivische, abendländische Betrachtungsweise der Kreuzzüge bleiben. Deren Darstellung wurde in Teilen verändert, in entscheidenden Passagen wurden aber überkommene Deutungen – wie der »europäische« Charakter der Kreuzzüge und sein Kampf gegen zahlreiche »Feinde« des christlichen Glaubens – fortgeführt.

Indigene Muslime

Die weitere fatale Verkettung dieser Erzählung mit dem »Gastarbeiter«-Narrativ und Berichten über muslimischen Fundamentalismus und Extremismus hätte vermieden werden können, wären »Europa« und seine indigenen europäischen Muslime in zwischen in einen Zusammenhang gestellt worden. Schließlich hatten sich bereits in den allerersten Kon-

tingenten von Billigarbeitern aus Südosteuropa Albaner und Bosnier befunden, die sich in der Folge unermüdlich als Gesprächspartner anboten, um ihre Erfahrungen mit dem europäischen Islam zu teilen. Spätestens im Bosnienkrieg 1992-1995 konnten ihre Gesprächspartner dann auch die osmanisch-christlichen Städtelandschaften im Fernsehen bestaunen, die in jenem Moment unwiderruflich verloren gingen.

Das *Yearbook for Muslims in Europe* hat neuerdings mit seinen Veröffentlichungen den Blick erstmals auf Europas indigene Muslime gelenkt und diese Bevölkerungen als Teil Europas vorgestellt. Damit bietet sich den überlebten Schulbucherzählungen eine neue Chance. Die Vermittlung genauer historischer und geographischer Kenntnisse dieser Gruppen, die Erörterung ihres Beitrags zum kulturellen Werdegang Europas sowie ihrer Vermittlerrolle bei der Integration neuer Einwanderer, könnte dabei helfen, die gegenwärtige Diskussion über Muslime, die zwischen »fremd« bzw. »bedrohlich« und »dumm« changiert, zu versachlichen.

Der Weg von der Forschung bis zum Schulbuch ist bekanntlich lang, länger als zu den anderen Medien, den Romanen, Zeitungsberichten und Arte-Dokumentationen. Daher gilt es, auch Schulbücher in den Forscherblick zu nehmen, solange, bis die Sichtbeschränkung auf die Welt, in der wir heute leben, aufgelöst ist.

Albania: Between Europe and Turkey?

Enis Sulstarova

In 2005 the EU opened negotiations with Turkey regarding its membership status. Turkey's bid nevertheless remains controversial and is hotly debated in many EU member states. Alongside issues of human rights and economical and political considerations, negotiations between the EU and Turkey are further complicated by the question of identity, something that has not been an obstacle to any other current or prospective member. In other words, Turkey does not qualify as a European country for some, although it participates in popular pan-European events such as the Champions League or the Eurovision Song Contest. The debate over Turkey's membership of the EU sheds a light on the debates on EU identity, because by firmly opposing Turkey's membership, certain political forces within the EU aim to enforce the union's »hard« political borders with »soft«, i.e. cultural or civilizational, borders that would keep out the »barbarians«.

This debate is being followed with interest in Albania where, nearly one hundred years after the proclamation of independence from the Ottoman Empire, Turkey frequently comes up in intellectual debates about the Europeanness of Albanians and the integration process towards the EU. To understand why this happens, one has to look at the way the images of Turkey and Turks

have been used in the fashioning of the Albanian national identity.

»The oldest people of Europe«

The Albanian national identity was articulated by various intellectuals in the second half of the 19th century. Much like other Balkan nationalisms of the period, the Albanian nationalist intellectual's ideal was a modern national state according to the model of the advanced national states of Western Europe. Within this framework they made use of the post-Enlightenment Orientalist stereotype of the »despotic Turk« in order to oppose to it the image of Albanians as an old, indeed the oldest, and purest European nation, longing to do away with Asian barbarism. For example, Sami Frashëri, a distinguished member of the Albanian nationalist association in Istanbul wrote in 1898:

»What business do we have with them [the Turks]? Did we come [to Europe] with them? Never! We are not Turks coming from the deserts of Asia. We are the oldest people of Europe; on the ground of Europe we have the right to our claims more than any other nation«.

It should be remembered that Sami Frashëri and his like-minded nationalist activists were not outsiders to Ottoman society. Istanbul was their home, in some cases even more than their place of birth in Albania. Sami Frashëri today is esteemed as one of the founders of the modern Turkish language. But living within a milieu shaped by the intellectual currents of European En-

lightenment, Romanticism and nationalism, they appropriated the European Orientalist discourse in order to answer a pressing question at the time: the fate of the Albanians at the threshold of the demise of the Ottoman Empire. This Albanian variant of Orientalism continued well after the independence of Albania and was institutionalized in historiography, literature and the arts, thus reinforcing the imaging of the Turk as the »Oriental other« of the Albanian nation.

A double »Eastern Front«

Nowadays in the writings of public intellectuals the integration of Albania to the EU is considered from an identitarian point of view. They describe Albanians as an ancient people of European stock who have always wished to be a part of Europe and Western civilization. The blame for Albania's exclusion from Western development for many centuries is placed upon Ottomans and communism, which are included in the Eastern front. As the renowned writer Ismail Kadare puts it, Albania was separated from Europe twice: in the 15th century when the Balkans fell under the Ottoman yoke, and a second time in the 20th century by the communist regime. The communist regime is often articulated as a consequence of the Ottoman backwardness, barbarism and despotism, suggesting that if the Ottoman invasion had not taken place centuries ago, communism would not have emerged there and the Albanian nation to-

day would have had a »normal« European history and development. At least, for the publicist Piro Misha, the European integration of Albanians amounts to a recovery from the »wound« of history:

»Every step we take in this road is a step away from the Ottoman heritage, as it is a departure from the effects of the shorter period of Enver Hoxha [the communist dictator]«.

Albanian intellectuals frequently express their concern that Albanians are confused with Orientals, as is the case with Turks in Western Europe. So again Kadare explains that the main reason why he wrote a controversial essay entitled *The European Identity of Albanians* was to explain to Europeans that Albanians are not Turks, at a time when a serious motive for the vote against the European Constitution Treaty in France and the Netherlands was that the people did not want Turkey to be part of Europe.

The Albanian opinion-maker Mustafa Nano currently edits a column in the popular weekly magazine *MAPO*, in which he invites public figures to answer 25 questions about Albanian history, language, literature, and politics. One of the questions reads: »Do you understand or reprehend the worries many Europeans have about Turkey's membership in the EU?« At first glance, the question seems out of place. But for Nano's readers it touches upon the heart of Albanian identity: As a *European* people they must take into consideration the uneasiness of other Euro-

peans vis-à-vis Turkey! Interestingly, Nano's questions ignore the worries many Europeans express about Albania's EU membership.

Lately, Piro Misha has raised concerns about the »Neo-Ottomanism« strategy of Turkish foreign policy, which he interprets as a move to counterbalance EU influence in the Balkans. He calls upon Albanian politicians to firmly refute any Turkish influence and to choose the West and the EU. At this point, one might begin to wonder whether it is possible to imagine the European integration of Albania without its »threatening« Turkish counterpart. What if – as in the famous poem of Constantine Cavafy – the barbarians do not come?

The National Self and Europe in Turkey's Textbooks

Kenan Çayır

Contemporary Turkey has been undergoing a major transformation regarding its political, social and educational structure. Turkey's official candidacy for the European Union (EU) in 1999 has been a catalyst for the introduction of many reforms to further democratization. The EU process has provided an opportunity for non-Turkish and non-Muslim groups to raise their claims for equal inclusion into public life. Kurdish groups, whose existence has been denied until recently, demand education in their mother tongue as an aspect of politics of recognition. The *Alevi* population (a non-Orthodox Islamic group) objects to compulsory »Re-

ligious Culture and Ethics« courses on the basis that the latter disregard their faith and violate their right to freedom of religion. Muslim girls, on the other hand, claim to attend university with their headscarves. Moreover, liberal Turkish intellectuals challenge the official version of the past with their public campaigns to recognize the Armenian and Kurdish massacres before and during the republican era.

These developments involve two opposing tendencies: a risk of social conflicts between different groups and a potential for democratization. The increasing visibility of Kurdish groups is considered a threat to Turkish national unity in many circles. This is sometimes manifested as racist attacks to lynch Kurds and scare them away from their neighbor-



08. Oktober 2010: Deutschland spielt gegen die Türkei. Quelle: Sabah (08.10.2010)

hoods in various Anatolian towns. The upward mobility of Islamic religious groups and the demand of headscarved girls, on the other hand, are accompanied by secularist circles' fear of an Islamic regime. Public debate on the so-called Armenian problem triggers nationalistic sentiments. These developments, however, might also be read as a possibility for furthering democratization, since Turkey has begun to openly discuss its ethnic, religious and gender-related differences for the first time. The current Justice and Development Party government's recent »Kurdish opening«, for instance, has generated hope towards solving this problem. The government also convenes various workshops with the participation of *Alevi*s and Roma people in order to set a reform agenda towards recognizing the rights of these minorities.

All these developments indicate that Turkey today is facing up to its past and questioning the borders of its democracy, citizenship and national identity. It is clearly no longer a matter of maintaining a supposedly monolithic national culture in the face of the European Union and globalization processes. Turkey needs to develop a new social and political framework in order to include equally different groups and interests. Education can play a crucial role in developing a new imaginary that would allow for the peaceful coexistence of different identities and interests.

It is in this context that the Ministry of National Education launched new reforms including a redesign of

the whole curriculum and developing new textbooks with a constructivist and student-centered approach. By the academic year 2008-2009 new textbooks had been introduced for grades 1-8. The reform was rationalized on the basis of Turkey's inadequate pedagogical approaches as compared to those of the EU countries. The official papers note that the new curriculum adopts »the norms, aims and educational stance of the European Union.«

The new textbooks seem to be less didactic than the old ones since they often narrate subjects from a children's perspective, inviting them to reflect on different topics. Textbooks also include some progressive pictures regarding gender equality, such as a male figure pictured while ironing or serving his wife. Nevertheless, the new textbooks are still far from providing the basis for developing a pluralist imaginary in children.

There is still no mention in the textbooks of ethnic, religious or language-related differences. The histories of Kurds and non-Muslim minorities are thus still excluded from the »official knowledge«. The importance of Turkish as the only legitimate language is underlined in almost every book. In some textbooks, cultural plurality or the concept of a multilingual society are presented not as enrichments but as political problems.

It should be noted that incorporating difference is not an easy process in the face of Turkey's historical background and constitutional struc-

ture. The Turkish population itself is a legacy of the multiethnic and multi-religious Ottoman Empire. Despite this diversity, the Turkish Republic has been characterized by a strong-state tradition, a policy of national developmentalism and the State's organic vision of society. Following the population exchanges between neighboring countries, the Turkish nation has been constructed on the basis of a single religion (state-controlled *Sunni* Islam) and a single language (Turkish). Turkish citizenship has privileged a republican model over a liberal one. And this model puts an emphasis on the unity and indivisibility of the nation along with the non-recognition of language and ethnic differences. Accordingly, the current constitutional structure and educational laws have been shaped on the basis of such a monolithic conception of national culture.

All constitutions so far in Turkey have been introduced after military coups. Nowadays there is a lively debate in Turkey around developing a civil constitution. A new constitution including the representation of ethnic differences would definitely facilitate the incorporation of the latter into textbooks. The problem is not limited to the field of law, of course. Including ethnic differences requires questioning the borders of Turkishness. In the case of Turkey, this involves a deconstruction of the notion of Turkishness and rearticulating it in anti-essentialist terms. This is, of course, more difficult than making constitutional changes.

Another difficulty in expanding the notion of Turkishness concerns the manner in which Turkey associates itself with Europe. Although the new curriculum is presented as a means to prepare Turkey for the European Union, the Union receives little mention, and in a 8th grade book only. Social Studies books select »international friends«, mostly from Central Asian Turkic or Muslim states and borders between »them« and »us« are usually drawn along ethno-religious lines.

Europe (or more generally, the West) emerges in the textbooks as a homogenous cultural entity that is both desired and feared. It is desired because the republican elite has aspired to modernize Turkey through westernizing reforms. At the same time, Europe signifies an entity that needs to be taken a stance since modernizers aimed to create a distinct Turkish identity. Throughout Turkey's modernization history, therefore, Europe has simultaneously been coded as »a model« to be followed and »a threat« to »indigenous« national values and interests. The new textbooks include many quotations that mirror this ambivalent attitude.

The vision presented by the EU membership process might provide Turkey with a chance to accommodate a sense of national self with social equality and cultural diversity. Nevertheless, some voices against Turkey's EU membership and debates surrounding the *burka*, minaret or veil show that fear of losing

»authentic« national identities is not limited to Turkey, but a global phenomenon including most (Western) European states.

The rejection of Turkey's accession on the basis of difference indicates a denial of the universality of European values. European values, then, are conceived in particularistic terms, unable to accommodate religious and ethnic differences. Our textbooks, in this sense, should revitalize a universalistic vision that would allow the imagining of Turkey in Europe and Europe in Turkey.

Individuelle Chancen und Grenzen feministischer Bildungsarbeit zu Gewalt gegen Frauen in der Osttürkei¹

Felicitas Klingler

Im Februar 2010 berichtet die Süddeutsche Zeitung von folgendem Fall:

»Medine Memi (16 Jahre alt) lebte mit ihrer Familie in Kabta, einer der ärmsten Provinzen des türkischen Südosten. Ende 2009 meldete die Familie sie als vermisst, vierzig Tage lang gab es keine Spur. Dann bekam die Polizei einen Tipp. Sie begann zu graben, unter dem Hühnerstall der Familie. Dort fanden die Polizisten die Leiche des Mädchens. In einem zwei Meter tiefen Erdloch. Sitzend. Die Hände gefesselt. (...) Die Polizei verhaftete den Vater und den Großvater. Beide schwiegen. Die Zeitungen waren trotzdem schnell bei der Hand mit einer Analyse: ein »Ehrenmord« sei das gewesen, also ein von den Familienoberhäuptern befohlener Mord, der die beschmutzte Ehre des Klans wieder herstellen soll. (...)

Zwei oppositionelle Abgeordnete in Ankara haben nun parlamentarische Anfragen zu dem Fall eingebracht, und wenn ihre Quellen stimmen, dann war alles ganz anders. Dann musste Medine sterben, weil sie sich gegen die Gewalt in der Familie zu wehren versucht hatte. Regelmäßig sei sie von Vater und Großvater geprügelt und misshandelt worden. Und dann tat Medine etwas, was man nicht tut in einer solchen Familie: Sie ging zur Polizei. Insgesamt viermal machte sie sich offenbar auf

zum Revier, um Vater und Großvater anzuzeigen. Und viermal brachten die Polizisten sie nach Hause zurück. Das ist der eigentliche Skandal für die Abgeordneten: »Haben die Behörden versagt? Warum wurde das Mädchen nicht unter Polizeischutz gestellt?« fragt Fatma Kurtulan von der Kurdenpartei BDP. {...}«²

Zu Recht stellt Kai Strittmatter hier den Tatbestand eines Ehrenmordes infrage und verweist damit auf vorschnelle Urteile, die sowohl in der Westtürkei als auch in Deutschland das Bild vom Osten der Türkei prägen. Darüber hinaus sind gerade in der Westtürkei (Marmara- und Ägäisregion) zwischen 2000 und 2005 ca. 38% der in der Türkei verübten Ehrenmorde (insgesamt 1091 Opfer) aufgedeckt worden, während in der Osttürkei (Regionen Ostanatolien und Südostanatolien) nur 23% der Ehrenmorde aktenkundig wurden. Hier muss allerdings eingeräumt werden, dass die Aufklärungsquote in den städtischen Gebieten der Westtürkei aufgrund effektiverer Polizei-, Behörden- und Frauenorganisationsarbeit vermutlich höher liegen dürfte als in den überwiegend ländlichen Gebieten der Osttürkei. Zudem finden die meisten Ehrenmorde in den Großstädten Istanbul, Ankara und Izmir statt, die Hauptziel von Binnenmigration aus der Osttürkei sind. Insofern kann keine eindeutige Aussage darüber getroffen werden, ob in der Ost- oder der Westtürkei Ehrenmorde überwiegen. Dennoch bleibt es die Osttürkei, der ein solches Stigma anhaftet. Die im Artikel zitierte

Vorsitzende des Vereins für Kinder- und Frauenrechte aus Kahta, Emine Kardeş, äußert sich dazu außerdem folgendermaßen:

»Aber was uns traurig macht, sind die Klischees. Die Presse hat sofort von einem »Ehrenmord« geschrieben. Bei uns gibt es keine Ehrenmorde. Dafür braucht man keinen solchen Begriff. Das war schlicht und einfach häusliche Gewalt.«

Kardeş kritisiert so den eindimensionalen Blick auf nur einen Ausschnitt an weiblichen Gewalterfahrungen. Nach einer Untersuchung von Ayşe Gül Altınay und Yeşim Arat (2007) zu Gewalt gegen Frauen unterscheiden sich die Zahlen der Frauen in der Osttürkei mit Gewalterfahrungen kaum von denen in der Mittel- und Westtürkei (z.B. erleben 39,4% in der Osttürkei und 33% in der Westtürkei physische Gewalt). Lediglich in der Ausübung ökonomischer Gewalt zeigt sich eine klare Diskrepanz: in der Osttürkei verbieten beispielsweise 46,8% der Männer ihren Frauen, eigenen Lohn zu erwerben, während es in Mittel- und Westanatolien 26% sind. Größere Abweichungen bestehen außerdem im Umgang mit Gewalterfahrungen. Während 46% der Frauen in der Osttürkei aussagten, dass sie physische Gewalt wortlos hinnehmen würden, sind dies in Mittel- und Westanatolien ca. 20%.

Gleichzeitig beschreiben JournalistInnen und WissenschaftlerInnen, dass in Medien und Gesellschaft eine Verankerung patriarchaler Normen und Werte in der »kurdischen

Kultur« für Gewalt gegen und Unterdrückung von Frauen verantwortlich gemacht wird. Durch Kulturalisierungen werden bequeme und einfache Antworten gefunden, die Lösung des Problems jedoch den »KurdInnen« selbst überlassen. Das obige Zeitungszitat bemüht sich um eine differenziertere Darstellung. Es verweist auf die mangelnde Durchsetzungsfähigkeit von Behörden und die Unfähigkeit der Polizei, Frauen und Mädchen vor Gewalt zu schützen. Dennoch reicht auch dies allein als Erklärung nicht aus. Es bleiben Fragen wie: Weshalb hat das soziale Umfeld des Mädchens nicht reagiert – sowohl vor als nach dem Verschwinden des Mädchens scheint es kaum Protest gegeben zu haben. Weshalb würde fast die Hälfte der Frauen in der Osttürkei Gewalt wortlos hinnehmen?

Ausgehend von der Frage, was diese Fakten für feministische Bildungsarbeit bedeuten, widmet sich die vorliegende Forschungsarbeit in einem theoretischen und empirischen Teil den individuellen Chancen und Grenzen feministischer Bildungsarbeit zu Gewalt gegen Frauen in der Osttürkei. Sie gibt Aufschluss darüber, inwiefern Frauen von feministischen Ideen profitieren können und geht in diesem Zusammenhang auf Lernen und Bildung im Kontext Sozialer Bewegungen ein.

In einem ersten Teil wird »feministische Bildungsarbeit« im Kontext von Frauenbewegungen in der Türkei umrissen. Anschließend wird der Frage nachgegangen, inwiefern

und weshalb in überwiegend kurdisch besiedelten Gebieten von besonders ausgeprägten patriarchalen Strukturen gesprochen werden kann, die Gewalt gegen und Unterdrückung von Frauen begünstigen. Die Auseinandersetzung mit Theorien zu biografischem Lernen und Bildung und Sozialen Bewegungen sind Kern des theoretischen Teils. Dort wird eine Verbindung zwischen dem Lernmodell Gregory Batesons und Rahmentheorien (framing) Sozialer Bewegungen hergestellt, um zu zeigen, inwiefern letztere Lern- und Bildungsprozesse bei Individuen initiieren können. Grundlage bildet der »Rahmenbegriff«, der über die Theorie Gregory Batesons und später Goffmans schließlich von der Bewegungsforschung aufgegriffen wurde.

Die Empirie wendet sich dem Frauenverein von Van (Region in der Osttürkei) und seinen Nutzerinnen als Fallbeispiel zu. Sie setzt sich mit Perspektiven zu Gewalt gegen Frauen auseinander und stellt die der Aktivistinnen denen der Nutzerinnen gegenüber. Damit werden mögliche Aneignungsstrategien und Ergebnisse von Rezeptionsprozessen feministischer Bildungsarbeit herausgearbeitet sowie individuelle Chancen und Grenzen offen gelegt. Während eine Chance beispielsweise darin besteht, biografische Erfahrungen zu verarbeiten und daraus neue Perspektiven zu gewinnen, zeigen sich Grenzen u.a. dort, wo Frauen Schwierigkeiten haben, alte Rollenmuster zu verlassen. Während es Frauen gelingt, drohende Gewalterfahrung besser

einzuschätzen und abzuwenden, so können sie sich aus finanziellen oder gesellschaftlichen Gründen dennoch nicht von einem gewalttätigen Umfeld lossagen. Es ergibt sich damit insgesamt ein gemischtes Bild, was die individuellen Chancen und Grenzen feministischer Bildungsarbeit betrifft; ihre Ambitionen, Bemühungen und Erfolge dürfen dadurch dennoch nicht geschmälert werden.

¹ Das Buch von Felicitas Klingler wird 2011 beim Peter Lang Verlag, Europäische Hochschulschriften IX – Pädagogik erscheinen.

² Kai Strittmatter: Schreie um Hilfe, Süddeutsche Zeitung, 12.02.2010



Posterwand des Frauenvereins von Van

Diversität und interkulturelle Bildung rund ums Mittelmeer

Inse Böhmig

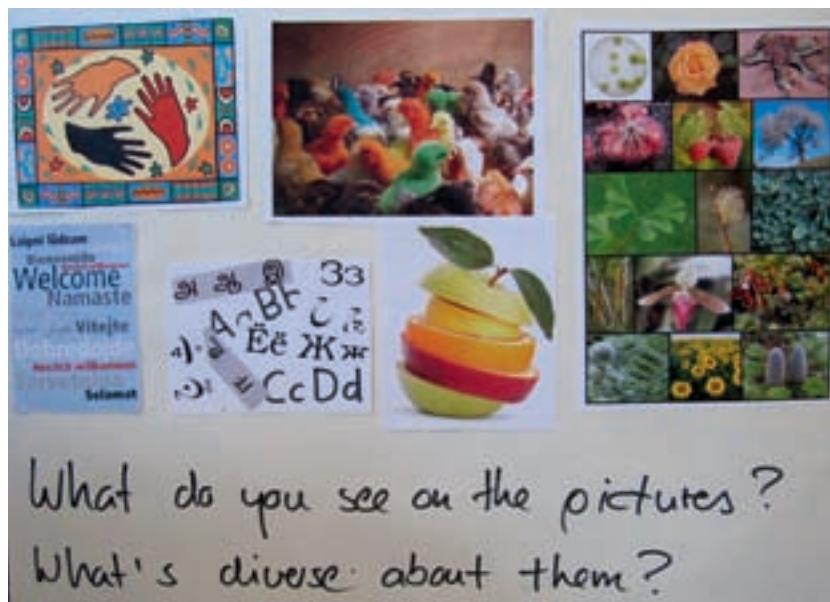
»Diversity« (Vielfalt, Diversität) ist derzeit in aller Munde. Wenn ManagerInnen, PolitikerInnen, JournalistInnen, WissenschaftlerInnen und PädagogInnen über dieses Wort diskutieren, kursieren sehr unterschiedliche Auffassungen darüber, was Diversity eigentlich impliziert: Für die einen ist Diversität ein rein deskriptiver Begriff zur Beschreibung unterschiedlicher Lebensweisen, für andere steht sie im Zentrum einer Unternehmensstrategie, welche die Potenziale einer heterogenen Mitarbeiterschaft zum Zweck der Gewinnmaximierung so weit wie möglich ausschöpfen will, und für wiederum andere bedeutet sie das Ideal einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft.

Was den vorliegenden Beitrag betrifft, beziehe ich mich auf eine Begriffsdefinition, nach der Diversität all das umfasst, worin sich Menschen unterscheiden können. Diversität hat damit unendlich viele Dimensionen, die im Kontext von Globalisierung durch Migrationsprozesse und die zunehmende Ausdifferenzierung von Gesellschaften immer mehr an Bedeutung gewinnen. Zudem orientiere ich mich an aktuellen Diversitätsansätzen, die Diskriminierung entgegenwirken wollen, sich von einer Defizitperspektive distanzieren und sich Ressourcenorientierung und Empowerment zuwenden.

Transferiert man diese Ansätze in den Bildungskontext, werden Überschneidungen von »Diversity Education« mit Toleranzerziehung, interkultureller Pädagogik, politischer Bildung in der Einwanderungsgesellschaft und demokratischer Schulentwicklung sichtbar. Bei all diesen Konzepten spielt die Thematisierung von sozialen Ungleichheiten und Differenzkonstruktionen eine wichtige Rolle. Dies spiegelt sich auch in den Zielen von Diversity Education wider, wie sie von Hormel/Scherr formuliert werden: Es geht darum, die Strukturen und Prozesse aufzudecken, durch die Unterschiede zwischen sozial ungleichen Gruppen hervorgebracht werden, zur Kritik unzulässiger Generalisierungen, Stereotype und Vorurteile zu befähigen, die Vielschichtigkeit und Veränderlichkeit von Gruppenzuordnungen

begreifbar zu machen sowie einen Raum zu schaffen, in dem die Irrelevanz etablierter Gruppenunterscheidungen erfahren werden kann.*

Mit der Konzeptionalisierung und praktischen Umsetzung solcher Ziele im Bildungsbereich beschäftigt sich seit einigen Jahren auch eine Gruppe von WissenschaftlerInnen in Braunschweig: Unser GEI-Projekt »1001 Idee« (www.1001-idee.eu) legt im Rahmen von Diversity Education seinen Schwerpunkt auf die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Lehrerfortbildungen zu muslimischen Kulturen und Geschichte(-n). Dabei geht es nicht nur auf inhaltlicher und didaktischer Ebene immer wieder um das Überschreiten von Grenzen, sondern zunehmend auch in geografischer Hinsicht: Schließlich werden nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern



»Diversity« als Schulbuchthema: Ideen von Teilnehmenden der GEI-Summerschool 2010

Europas und des Mittelmeerraums Diversity Education und interkulturelle Bildung schon seit langem diskutiert. Die daraus resultierenden bildungspolitischen Herausforderungen werden überdies von transnational agierenden Akteuren zunehmend als wichtiges Handlungsfeld wahrgenommen. Daher ist für uns ein enger Austausch bzw. eine noch stärkere Vernetzung mit solchen Institutionen, die zu ähnlichen Bereichen arbeiten, von großer Bedeutung.

Um einen Schritt in diese Richtung zu gehen, war ich im Juni und Juli dieses Jahres zu einem zweimonatigen Arbeitsaufenthalt am *North-South Centre* des Europarats in Lissabon. Dieses Zentrum wurde vor 20 Jahren gegründet und verfolgt seitdem das Ziel, die Kooperation zwischen Europa und den Ländern des Südens zu fördern, das öffentliche Bewusstsein für globale Interdependenzen zu schärfen und die Werte des Europarats zu verbreiten. In seiner Arbeit konzentriert sich das *North-South Centre* auf die Bereiche Bildung, Jugend sowie den interkulturellen Dialog mit dem südlichen Mittelmeerraum. Diversity Education bzw. interkulturelle Bildung stehen dabei für die nächsten Jahre weit oben auf der Agenda. So entwickelt das *North-South Centre* zurzeit einen Online-Trainingskurs für Multiplikatoren im Bildungsbereich, der die interkulturelle Bildung im Rahmen von »Global Education« verortet.

Vor diesem Hintergrund entstand während meines Aufenthalts die Idee, gemeinsam einen interna-

tionalen Workshop zu initiieren. Ausgangspunkt war die Feststellung, dass interkultureller Dialog und der Umgang mit Diversität zwar schon seit längerem als zentrale Herausforderungen für nationale Bildungssysteme in Europa wie auch dem südlichen Mittelmeerraum erkannt wurden. Dennoch fehlt es hier wie dort im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich in der Regel noch immer an konkreten Ideen und Ressourcen, dieser Herausforderung adäquat zu begegnen. So setzt sich der für 2011 anvisierte Workshop zum Ziel, Akteure aus Europa und dem Mittelmeerraum zusammenzubringen, die bereits im Bereich interkultureller Dialog und Diversität tätig sind und zu diesem Bereich Bildungsmaterialien bzw. Weiterbildungsangebote entwickeln. Der Workshop soll den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, Erfahrungen auszutauschen, Ansätze und Strategien zu diskutieren und auf dieser Basis Möglichkeiten künftiger transnationaler Kooperationsaktivitäten zu eruieren.

Wirft man einen Blick auf die Aktivitäten einiger der eingeladenen Institutionen, wird schnell deutlich, dass sich bereits hier eine große Diversität abzeichnet. Die 2005 gegründete *Anna Lindh Stiftung* mit Sitz in Alexandria hat im letzten Jahr zum Beispiel ein viel zitiertes Handbuch für LehrerInnen im euromediterranen Raum herausgegeben, in dem Anregungen dazu geboten werden, wie Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 18 Jahren den

Umgang mit religiöser Vielfalt lernen können (»How to cope with diversity at school: Teaching and learning about religious diversity«, 2009). In diesem Jahr folgte der *Europarat* mit einer Handreichung, welche die soziokulturelle Heterogenität stärker in den Blickpunkt nimmt: »Policies and practices for teaching sociocultural diversity: A framework of teacher competencies for engaging with diversity« (2010). Das *European Wergeland Centre* in Oslo bietet seit seiner Gründung 2009 internationale Lehrerfortbildungen zum interkulturellen Lernen an. Wichtige Arbeit zur Rolle von »History Teaching« für den interkulturellen Dialog, u.a. in Ost- und Südosteuropa, leistet der europäische Verband von Geschichtslehrerinnen und -lehrern, *Euroclio*, seit 17 Jahren. Und am *Institute for the Study of Muslim Civilisations* der Aga Khan Universität werden Programme für den akademischen Unterricht über innermuslimische Diversität entwickelt.

All diese Organisationen (wie auch weitere potenzielle Partner, die hier aus Platzgründen nicht erwähnt werden konnten), bieten also mit ihren Aktivitäten hervorragende Anknüpfungspunkte für unsere Arbeit im Rahmen des Projekts »1001 Idee«. Wir sind gespannt, was wir voneinander lernen können und welche Perspektiven uns der geplante Workshop für eine euromediterrane Vernetzung bieten wird.

* Vgl. Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden.

Gemeinsame Geschichte, wo vorher keine war? Geschichte der Muslime in Deutschland als Unterrichtsthema

Ayşe Almıla Akca

Was für eine aufregende Aussage: Bundespräsident Christian Wulff erklärt in seiner Rede zum 20jährigen Jubiläum der Deutschen Einheit die Zugehörigkeit des Islams zu Deutschland. Das mittlerweile berühmt gewordene Zitat lautet genau: »Das Christentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das Judentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland [...] Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland.«

Schon 2006 hatte ein anderer hochrangiger Politiker diese Zugehörigkeit erstmals so formuliert: »Der Islam ist Teil Deutschlands und Europas. Der Islam ist Teil unserer Gegenwart und unserer Zukunft«, sagte als Innenminister der CDU-Politiker Wolfgang Schäuble in einer Regierungserklärung. Beide Politiker versuchen, die Präsenz der islamischen Religion (damit implizit auch die von Muslimen!) in Deutschland in ein positiv verstandenes Narrativ der Zugehörigkeit einzubetten. Und beide Politiker betonen, dass die islamische Religion »inzwischen«, also in der »Gegenwart« zur hiesigen Geographie dazu gehört. Sie setzen damit das Narrativ der Zugehörigkeit mit »heute« an.

Was ist aber, wenn man das Narrativ der Zugehörigkeit auch in der Vergangenheit sucht? Und wie könn-

te diese Suche für den Schulunterricht aussehen? Bislang ist das Thema Muslime in Deutschland am ehesten im Bereich politische Bildung angesiedelt, doch wie steht es um das historische Lernen, um sinnbildende Geschichtsschreibung und sinnbildendes Geschichtslernen in einer multireligiösen und von Einwanderung durchdrungenen Gesellschaft? Ganz konkret gefragt: Gibt es eine historisch fassbare muslimische Präsenz auf deutschen Boden und wie kann sie in das schulische historische Narrativ der »deutschen Geschichte« eingebettet werden? Wie kann vergangenes politisches, gesellschaftliches oder soziales Engagement von Muslimen sichtbar gemacht und durch SchülerInnen (alle, nicht nur muslimische!) eruiert werden? Welche Themen und Zugänge bieten sich im Lichte der Forschung an?

Dieser Beitrag zeigt anhand der Unterrichtseinheit »Muslime in Deutschland«¹ auf der Internetseite des GEI-Projekts »1001 Idee für den Unterricht über muslimische Kulturen und Geschichte(n)« (www.1001-idee.eu), welche Möglichkeiten für historisches Lernen sich anbieten. Am Beispiel des so genannten »Fordstreiks« oder »Türkenstreiks« von 1973 werden hier konkrete Anknüpfungspunkte dargestellt.

300 Jahre Geschichte der Muslime in Deutschland – bislang erst punktuell erforscht

Die Unterrichtseinheit »Muslime in Deutschland« bietet zu diesem gesamten Zeitraum thematischen Zu-

gang, schriftliche, bildliche und auch audiovisuelle Quellen an und bettet diese in unterrichtsrelevante Fragestellungen ein. Die Einheit ist wie folgt gegliedert: Muslime in Preußen unter Friedrich II / Muslime in der Weimarer Republik und zur NS-Zeit / Muslime in Deutschland nach 1945, usw. Diese Einteilung orientiert sich an der gängigen Praxis des Geschichtsunterrichts. Dadurch kann bei der Behandlung spezifischer Zeiträume im Geschichtsunterricht muslimische Präsenz leichter mit berücksichtigt werden.

Eins vorneweg: Die Geschichte der Muslime in Deutschland vor 1945 ist bisher nur punktuell erforscht worden.² So wissen wir schon länger, dass Muslime im preußischen Heer regulär gekämpft haben, dass die Behandlung der 15.000 bis 30.000 muslimischen Kriegsgefangenen in Deutschland während des Ersten Weltkriegs im Zusammenhang mit kriegswichtigen Strategien der Obersten Heeresleitung stand und dass die Muslime in der Weimarer Republik vor allem im bürgerlichen Milieu angesiedelt waren. Selbst die ambivalente Lage der Muslime unter dem Nationalsozialismus ist außerhalb von Fachkreisen kaum bekannt. Die Forschung widmet sich vor allem dem Zeitraum, in dem durch Migration die Zahl der in Deutschland niedergelassenen Muslime gestiegen ist. Doch auch diese Befunde haben bislang keinen Eingang in den Geschichtsunterricht gefunden.

Muslime in Deutschland nach 1945 – ein Thema für den Geschichtsunterricht?

Im Themenbereich »Deutschland nach 1945« werden im Geschichtsunterricht neben politischen Fragestellungen auch kulturelle, soziale und soziopolitische Entwicklungen behandelt. Teilweise wird auch der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Platz eingeräumt. Die Geschichte der Arbeitsmigranten ist jedoch bis heute aus den Geschichtserzählungen der BRD ausgeklammert geblieben. Aus diesem Grund wurde für die Einheit der so genannte »Fordstreik« oder »Türkenstreik« von 1973 als konkretes Beispiel einer gemeinsamen Geschichte ausgewählt.

Zunächst zu den Geschehnissen: Im August 1973 streiken im Fordwerk in Köln hauptsächlich Türken, die »eine Mark mehr«, Reduzierung der Bandgeschwindigkeit, mehr Urlaubstage, Abschaffung spezieller Lohnklassen für Ausländer, d.h. zusammengefasst eine Gleichstellung mit den deutschen Arbeitern, fordern. Der Streik wird zunächst ohne Absprache mit der Gewerkschaft oder dem Betriebsrat begonnen. Die gewerkschaftliche Vertretung hat Schwierigkeiten, sich den Forderungen anzuschließen und schon bald wird sie von den Streikenden auch nicht als legitimer Verhandlungssprecher angesehen. Im Laufe des Streiks beteiligen sich immer weniger deutsche Kollegen daran. Er geht schließlich zu Ungunsten der Akteure aus: Die Betriebsleitung gibt keiner ihrer Forderungen nach und die Ar-

beitsniederlegung wird mit polizeilichem Einsatz beendet. Ein Teil der Streikenden wird fristlos entlassen und abgeschoben. Bundesweit sorgt der Fall für Aufsehen. Politiker mischen sich ein und die Medien nehmen regen Anteil an diesem gewerkschaftlich nicht legitimierten »wildem Streik«.

Die Einheit regt dazu an, den Fordstreik im Geschichtsunterricht zu behandeln, um arbeitsweltliche Entwicklungen der BRD, wie betriebliche Mitbestimmung, Arbeitskämpfe und Stand der Gewerkschaften, Lohn-Dumping durch Ausländerbeschäftigung, usw. zu behandeln. Speziell interessieren die Lebens- und Arbeitsbedingungen der ArbeitsmigrantInnen aus der Türkei in den 1960er und 1970er Jahren, die im Kontext der Ausländerbeschäftigung und sozial-politischer Gestal-

tungsmöglichkeiten der MigrantInnen betrachtet werden. Es wurden drei schriftliche Quellen herangezogen, um den Fordstreik zu illustrieren: ein Auszug aus einem Interview, das während des Streiks mit einem der Streikführer geführt wurde, und zwei Texte, die etwa 30 Jahre nach den Ereignissen den Streik beschreiben und analysieren.

In den konkreten Aufgabenstellungen kann es einerseits um die Erschließung des Inhalts gehen: Worum ging es bei diesem Streik, wer waren die Streikenden? Was kann man aus den Forderungen der Streikenden über die Lebens- und Arbeitsbedingungen der ArbeitsmigrantInnen herauslesen? Was sagt der Streikverlauf über das Verhältnis zwischen Arbeitnehmervertretung und Belegschaft aus? Die politische Dimension kann anhand des



Streikende Ford-Arbeiter, Köln 1973, Quelle: Kanak Attak, Konkret Konkrass.

Streikendes herausgearbeitet werden: Welche aufenthaltsrechtlichen Konsequenzen können für MigrantInnen aus dem Engagement für gleiche Rechte entspringen und auf welches Demokratieverständnis weisen diese Bestimmungen hin? Da hermeneutische Kompetenz wesentlicher Teil historischen Lernens ist, kommt Quellenarbeit und –kritik eine bedeutende Rolle zu. Die beiden späteren Texte können miteinander verglichen werden, um die Mechanismen der Subjektivität von Beschreibungen sowie die darin enthaltenen Wertungen und Einordnungen herausarbeiten zu lassen. Schließlich wird der Gegenwartsbezug durch Fragen nach heutiger Rezeption des Streiks hergestellt.

Kontexte der Unterrichtsgestaltung – zwei Möglichkeiten

Dieses Thema kann in den Kontext der Arbeitsmigration nach Deutschland gestellt werden. Der sonst eher vernachlässigten politischen und rechtlichen Stellung der ArbeitsmigrantInnen in Deutschland, zudem aus einer akteurszentrierten Perspektive, kann somit ein Platz eingeräumt werden. Hierfür eignet sich auch ein Vergleich mit der einheimischen Bevölkerung und anderen Migrantengruppen (Aussiedler, Vertriebene, DDR-Flüchtlinge usw.). Kontinuitäten, Brüche und Kontexte der Ausländerbeschäftigung und der politisch-rechtlichen Entwicklung im Migrationsgeschehen können hervorgehoben und zur Diskussion gestellt werden.

Die Einheit bietet aber auch die Chance, dieses Thema als Teil der Entwicklungen im Arbeits- und Wirtschaftsleben der BRD zu behandeln und damit auch migrationsbedingte Aspekte in den geschichtlichen Themenkanon einzubetten. Unter den spezifischen Bedingungen einer Einwanderungsgesellschaft, in der die Heterogenität der Bevölkerung noch stärker in den Blick gerät, wandeln sich Deutungskonzepte und die damit verbundenen Ziele und Prozesse des Erinnerns und Aktualisierens. Dies hat Folgen für das Geschichtslernen, die historische Bewusstseinsbildung, aber auch für den lebensweltlichen Bezug von schulischer Geschichtsvermittlung.³ Historische Erfahrung von Muslimen in Deutschland als integralen Bestandteil des Kanons zu betrachten könnte ein Deutungskonzept sein, das dem zu Beginn festgestellten Narrativ der Zugehörigkeit seine abstrakte und plakative Seite nimmt.

¹ www.1001-idee.eu/index.php?id=2211&L=0.

² Vgl. zum Forschungsstand und zu den bisherigen Narrativen: Ursula Wokoeck 2009: Wie lässt sich die Geschichte der Muslime in Deutschland vor 1945 erzählen? In: José Brunner/Shai Lavi (edd.): Juden und Muslime in Deutschland. Recht, Religion, Identität. Göttingen. 122-144 (Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte 37)

³ Zuletzt diskutiert von Carlos Kölbl 2010: Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung. In: APuZ 25/26 2010 »Zukunft der Erinnerung«, 29-35

NACHWUCHS- FÖRDERUNG AM GEORG-ECKERT- INSTITUT

Der wissenschaftliche Nachwuchs startet durch

Wendy Anne Kopisch / Felicitas Klingler / Inse Böhmig

Das Jahr 2010 war ein erfahrungsreiches und inspirierendes Jahr für den wissenschaftlichen Nachwuchs am Georg-Eckert-Institut. Mit dem rasanten personellen Zuwachs der letzten Jahre ist auch die Zahl des wissenschaftlichen Nachwuchses gestiegen. Momentan gehören acht Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler mit Qualifikationsstellen finanziert aus hausinternen Mitteln und über Stipendien (GEI sowie extern), elf Stelleninhaber in Transferprojekten, vier wissenschaftliche Hilfskräfte und einige Postdoktorandinnen und -doktoranden dem Georg-Eckert-Institut an. Anfang des Jahres 2010 haben sich die NachwuchswissenschaftlerInnen – »Nawis« genannt – häufig getroffen und eine »Nawi-Gruppe« gegründet.

Felicitas Klingler wurde dabei zur Sprecherin des GEI-Nachwuchses gewählt. Ziel der Gruppe ist es, Interessen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern am GEI zu artikulieren und zu vertreten, Angebote der weiteren Förderung zu schaffen und sich mit politischer Arbeit zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen im wissenschaftlichen Bereich in Deutschland zu beschäftigen.

Zum NachwuchswissenschaftlerIn-Sein gehören inzwischen zunehmend Gedanken und auch Sorgen um die eigene Zukunft. So haben sich die GEI-Nawis dem Thema der Nachwuchsförderung in Deutschland zugewandt. Im Rahmen eines Besuchs von zwei Vertretern der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) wurde intensiv über die zeitlichen und finanziellen Bedingungen, unter denen man in Deutschland eine Promotion anstreben kann, nachgedacht und diskutiert. Darüber hinaus wurden auch



die zunehmende Unsicherheit wie Abhängigkeit von Drittmitteln und befristete Beschäftigungsverhältnisse Thema. Zur empirischen Vertiefung der Problematik hat die Nawi-Gruppe einen Fragebogen zu den gegenwärtigen Arbeits- und Promotionsbedingungen sowie den Interessen und Wünschen des wissenschaftlichen Nachwuchses am Georg-Eckert-Institut entwickelt und eingesetzt. Die Ergebnisse dieser Studie werden im Frühjahr 2011 im Rahmen der Institutsversammlung »Große Runde« diskutiert werden mit Blick auf Lösungen für eine verbesserte finanzielle sowie zeitliche Planungssicherheit bei der Promotion, Maßnahmen gegen die zunehmenden Unsicherheiten auf dem Arbeitsmarkt »Wissenschaft«, aber auch auf die Förderung von Familienplanung.

Höhepunkt in diesem Jahr war die zweite internationale Sommerschule zum Thema »Textbooks and Beyond: Educational Media in Global Contexts«, die vom 23. bis zum 28. August 2010 unter der Leitung der Forschungskoodinatorin Inga Niehaus von den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern organisiert wurde. Die Vorbereitungsphase begann im Herbst 2009, als die Nawi sich mit Inga Niehaus traf, um sich durch »Brainstorming« und Ideengenerierung auf ein Thema zu einigen, das nicht nur im Zentrum der Arbeit des GEI steht, sondern auch für externe NachwuchswissenschaftlerInnen sowie Experten hochaktuell und inspirierend sein sollte. Die große Zahl eingereicherter Abstracts zeugt

davon, dass mit dem Schwerpunkt Bildung und Globalisierung dieses Ziel durchaus erreicht wurde. An der Sommerschule nahmen 12 DoktorandInnen aus Australien, Deutschland, Frankreich, Indien, Lettland, den Niederlanden, Spanien, Südafrika und den USA teil. Sie trugen mit ihren Vorträgen über die eigene Forschung maßgeblich zum Erfolg der Sommerschule bei. Die Beiträge waren verschiedenen Panel-Themen zugeordnet – von der Schulbuchproduktion und –rezeption bis zu Fragen der Darstellung gesellschaftlicher Vielfalt in Bildungsmedien aus historischer und aktueller Perspektive. Im Rahmen gemeinsamer Freizeitaktivitäten blieb auch ausreichend Zeit zur Vertiefung der Diskussion auf informeller Ebene und es entstanden Ideen für die weitere zukünftige Zusammenarbeit. Der Keynote-Vortrag von Professor Michael Apple (University of Wisconsin-Madison) bot einen hochinteressanten, lebhaft-provokativen Auftakt der Veranstaltung. Wir danken ebenfalls Prof. Dr. Bodo von Borries, Prof. Dr. Hanna Schissler und Dr. Susanne Kröhnert-Othman, die mit interessanten und inspirierenden Vorträgen die Panels eingeleitet haben. Ein ausführlicher Bericht zur Sommerschule der südafrikanischen Teilnehmerin Katalin Morgan findet sich in diesem Bulletin.

Darüber hinaus gibt es seit Anfang Oktober 2010 ein regelmäßiger »Theorie-Treff«, in dem die NachwuchswissenschaftlerInnen des GEI theoretische Grundlagentexte in Bezug auf Bildungsmedienforschung

diskutieren. Für Februar 2011 plant die Nawi-Gruppe außerdem eine »Winterschule«. Hier werden DoktorandInnen aus dem GEI ihre Promotionsvorhaben im Rahmen eines informellen Kolloquiums vorstellen und diskutieren.

So können die GEI-Nawis auf ein arbeitsreiches und anregendes Jahr organisatorischer sowie inhaltlicher Konsolidierung zurückblicken.

Globalisation in Action: Summer School 2010 – »Textbooks and Beyond Educational Media in Global Contexts«

Katalin Morgan

It's one thing talking about globalization and quite another to experience it first-hand. Eleven PhD students representing ten countries and five continents gathered for a week to present their work on educational media and to get feedback from their peers and from invited experts. When I was offered the opportunity to write a short article about the summer school, I leapt at it and was rather relieved to find out that I was not to record the content of the sessions in protocol style, but was free to express my impressions in a more personal way. What follows is thus just that; informed also by an informal questioning process that I conducted with fellow participants during our meal times.

Arriving at the Mövenpick hotel set the tone for the sense of a feeling

of importance I felt throughout this time – and this feeling was shared by the others to be sure. Added to this was that the staff at the GEI was fully engaged with the programme and gave their utmost to make this not only a relevant but also a pleasant time for us. This was confirmed when we gathered for our first session and we saw our posters in larger-than-life full colour format adorning the walls.

The most cherished part of this summer school was the impressive list of experts who would give us much-valued input and professional comments on the presentations, starting with well-known and much-respected (or should I say feared?) Michael Apple. It became immediately clear why this renowned academic and activist has such influence – he spoke with passion and conviction and highlighted the main arguments of his latest work on the production of textbooks. Similarly, Prof Bodo von Borries impressed the participants with survey data about the re-

ception of textbooks. On the fourth conference day Prof Hanna Schissler rattled our cages by pointing out that concepts such as human rights and tolerance need to be deconstructed and historicized; while the last expert, Dr Susanne Kröhnert-Othman, problematised the notion of diversity in educational media. From a student perspective it is noteworthy how varied these experts were in their work, their conduct and their style and thus how great is the road ahead with its myriad of branching possibilities and destinations. Moreover, as a student it fascinates me to find out what keeps the experts in their fields on their toes in terms of their own reading – so when Prof Hanna Schissler recommended a few key literature items, I took careful notes. I also picked up some valuable terminology such as »community cohesion« or »rights revolution« – terms that are most useful in the »becoming expert's« toolkit.

One of the other highlights for me was meeting the other participants and listening to their stories of discovery and personal – often passionate – convictions. We shared ideas, talked at length at dinners, made connections, discovered common ways of thinking about problems and detected unofficial narratives about the various countries represented. By having such a narrowly-defined focus, the summer school attracted like-minded people, which was exciting and inspiring because one person's study became relevant for the next and we could see how our individu-



al small-scale studies fit into the wider field of media studies more generally. It was not just about textbooks but also about teacher education and children's media consumption patterns as Dr Matthias Kleimann's fascinating large-scale study alluded to; a study that also demonstrated some insightful methodological issues.

What was really refreshing was to experience firsthand that this PhD road need not be as lonesome as it is sometimes made out to be – indeed to meet all these young scholars with similar interests and a shared research focus on educational media was one of the highlights of the trip for me. In the beginning participants were somewhat hesitant and restrained, not knowing what to expect but it soon became apparent that there was nothing to stress about since this forum was not one of criticizing or sounding more important or knowledgeable than the next person, but to share ideas in a genuinely inquiring manner. There was a real sense of support and collegiality and camaraderie among the participants. This helped with broadening one's research community and weaving the network, which I think is money well-invested and we are thankful to the funder, the Volkswagen Foundation.

What really impressed me and also one of the Australian participants, was that only three of us were English native-speakers, and that therefore all the others, including the GEI team and most of the experts, exerted a fair amount of effort

to converse and present in English that the three of us would normally take for granted. But no, we recognised and greatly appreciated this effort and were duly impressed with the level of English used by everybody.

By the end of the week participants were very familiar with each other, and this was cemented by the farewell party held at the institute itself, which was a great idea since it meant that the GEI staff, including the student assistants, could also take part. I have never seen a board room with a glass ceiling be transformed into a party venue, much less an interactive smart board becoming a type of juke-box, but it somehow worked and we had great fun. It also impressed upon me how popular Turkish food is in Germany.

Another highlight for me personally was the mid-week trip to Berlin. As a scholar with explicit interest in the Holocaust and Nazism, the visit to the »topography of terror« museum catered perfectly for this. The museum guide, a woman with much knowledge and a pleasant tone, took us through the elaborate photography collection and told the stories behind the pictures, highlighting details that would otherwise have escaped us. To get the »perpetrators'« perspective is unusual and highly effective in developing historical imagination. The location of this museum is of course also of major significance since the guide could point out the various buildings – most having been reconstructed – that were visible through the glass doors of the museum whe-

re the Nazi headquarters were located and where thus major decisions of the various ministries were taken. Being in this place physically allowed the imagination to reconstruct this time of terror convincingly.

There was some extra time for individuals to browse through the vast collection. As a half-Jewish child born and partly raised in Budapest, Hungary, one of the pictures that set in motion an intense emotional reaction in me was seeing the deportations in Budapest. I could recognise the streets and could read the lettering of the shops and here I was staring at thousands of people being marched through the city and could not help thinking that my ancestors were probably one of those people captured in the photograph. As I moved through the museum, already rather traumatized, there happened to be a temporary exhibition entitled »the face of the ghettos«, comprising images taken by Jewish photographers in the Litzmannstadt Ghetto 1940–1944. These pictures made an indelible impression on me and traumatized me further – especially seeing the children's faces and how, despite the conditions and presumably the imminent knowledge of the approaching end, these children laughed, played, worked, studied and conducted their young lives as if they did not have a care in the world. How could their spirits have triumphed in a time and place like this? As a mother of two young boys myself, it made me weep almost uncontrollably and I wished there had been weeping

cubicles in the museum where one could just sob and dry the tears without interference. It was a reminder that pain is not necessarily negative – it was a kind of sobering pain – a realization that cruelty and hope go hand in hand – that one cannot appreciate the triumph of the human spirit without knowing also the extent of cruelty it is capable of.

At the end of the summer school I again was reminded of how fortunate I am to have been invited to part take in this event, to have met the experts and to have exchanged scholarly ideas with fellow students. The GEI is indeed a city on a hill and people who are involved with educational media studies are the coolest by far. In my short career in academia I have not yet come across a place that I would call home, nor a people whom I would consider a scholarly family. This trip has changed this. I have visions of future projects with some of the GEI staff and possibly some of the summer school participants to work towards innovative and groundbreaking research projects that will somehow move the frontiers of this scientific community to envision the design of educational media that children and teachers alike would find stimulating, fun and educational at the same time. Thank you GEI team for this unforgettable experience.

* Die von der VolkswagenStiftung geförderte Veranstaltung fand vom 22. bis zum 28. August in Braunschweig statt. (Anm. d. R.)

Über das Politische in der Schulbuchforschung

Sarah Lüdecke (Universität Heidelberg)

»Über Bildung kann nicht geforscht werden, wenn nicht auch der soziale und politische Kontext einbezogen wird« – so eröffnete Professor Dr. Michael W. Apple* seinen anregenden Vortrag »Questioning *official knowledge*«, den er im Rahmen der Summer School »Textbooks and Beyond« (s. Bericht in diesem Heft) hielt.

Kern des Vortrages war die Frage, welches Wissen als »offizielles Wissen« zählt und weitergegeben wird. Schulbücher können für diesen Selektionsprozess als anschauliches Beispiel dienen. Für Apple ermöglichen uns Schulbücher »[...] die Art und Weise zu verstehen, in der ökonomische, politische und kulturelle Dynamiken und Machtbeziehungen tatsächlich Erziehung und Bildung beeinflussen«. Dabei stehen Schulbücher nie nur für sich, sondern sind immer mit realen Personen, dem Unterricht und der Bildungsinstitution verbunden. LehrerInnen spielen bei der Vermittlung des Textes eine entscheidende Rolle; gleichzeitig »kontrollieren« Schulbücher auch ihre Unterrichtsgestaltung.

Schulbücher als ideologische Kompromisse

Die kulturelle Produktion von Schulbüchern stellte Prof. Apple als Kreislauf von Produktion, Distribution und Rezeption dar. Er betonte, dass Textbücher ökonomische Artikel sind, die gekauft, verkauft

und vermarktet werden. Daher ist die Frage wichtig, wer welche Entscheidungen in einem Verlagshaus fällt. Schulbuchtexte sind das Resultat von politischen Auseinandersetzungen und der politischen Realität, in der sie geschrieben wurden. Schulbücher können daher auch als ideologische Kompromisse gelesen werden. Sie ermöglichen uns zu erkennen, welche hegemonialen Beziehungen in einer Gesellschaft aufrechterhalten werden. Wessen Wissen wird weitergeben, welches Wissen wird verschwiegen? In der Analyse von Schulbuchtexten ist daher besonders wichtig, die Ereignisse und Personen(gruppen) einzubeziehen, die nicht erwähnt werden.

Der Schulbuchmarkt in den USA

In den USA beherrschen die drei Bundesstaaten Texas, Florida und Kalifornien den Schulbuchmarkt. Durch diese Vormachtstellung wird kein Schulbuch veröffentlicht, das nicht in diesen drei Bundesstaaten verkauft werden kann. Allein in Texas werden für jedes Schulfach ungefähr eine Millionen Bücher verkauft. Das heißt, dass die Regierungen der nördlichen Bundesstaaten praktisch keinen Einfluss darauf haben, welche Schulbücher benutzt werden. Letztendlich wird die Produktion und Verteilung von Schulbüchern im gesamten Land von drei Staaten entschieden. Der Profitgedanke prägt die Politik der Texte.

Über das Politische

Nach dem Vortrag von Prof. App-

le mache ich mir Gedanken über die Beziehung von Wissenschaft und Politik. Sein politisches Engagement für ein sozial gerechteres Bildungssystem ist deutlich hinter seinen Worten spürbar. Liegt es nicht auch nahe, politisch zu werden, wenn man über Erziehung und das Bildungssystem in den USA arbeitet?

Ich frage mich auch, wie heute in den Sozial- und Geisteswissenschaften über Ungleichheit, Dominanz und Unterordnung gesprochen wird. Fehlt in den post-modernen Theorien, die heute *en vogue* sind, vielleicht der politische Aspekt? Der Vortrag von Prof. Apple jedenfalls stimmt nachdenklich. Ich verstehe ihn auch als Ermunterung, nicht nur über das Politische zu sprechen, also über »...die Art und Weise [...], in der die Gesellschaft eingerichtet ist«¹, sondern auch in den wissenschaftlichen Debatten eine politische Position zu beziehen, die sich in der wissenschaftlichen Analyse widerspiegelt – ein Ansatz, von dem viele Wissenschaftler in Deutschland heute weit entfernt sind.

Sarah Lüdecke arbeitet im Rahmen des Exzellenzclusters »Asia and Europe in a Global Context. Shifting Asymmetries in Cultural Flows« an der Universität Heidelberg über chinesische Erziehungsgeschichte des 20. Jahrhunderts.

¹ Professor Michael W. Apple ist John Bascom Professor für *Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies* am Department of Educational Policy Studies der University of Wisconsin-Madison. Er hat zahlreiche Artikel und Bücher über die Beziehung von Macht, Staat, Erziehung und (Schul-)Bildung veröffentlicht. ²Mouffe, Chantal. *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2005, S. 15. Titel der Originalausgabe: *On the Political*. London, New York, Routledge, 2005.

Schulbuchrevision als transnationales Handeln – ein Blick auf die Jahre zwischen 1945 und 1989

Romain Faure

Internationale Bemühungen zur Revision von Schulbüchern sind eng mit dem Namen des Georg-Eckert-Instituts bzw. des so genannten Braunschweiger Internationalen Schulbuchinstituts – seines Vorgängers bis 1975 – verbunden. Das Institut kann stolz auf seine Geschichte zurückblicken: Die zahlreichen bilateralen Gespräche, die es über die Jahre mit Ländern wie Frankreich, Polen, England, den USA und Israel geführt hat, gelten nicht nur in Deutschland sondern auch weltweit als Modelle für die Schulbuchrevision. So wundert es nicht, dass die Arbeit des GEI eine Vorbildfunktion im aktuellen asiatischen Schulbuchdialog einnimmt. Welche Rolle das Institut in der Geschichte der internationalen Schulbuchrevision gespielt hat, kann allerdings nicht genau gesagt werden, da es bis heute kaum historische Studien zur Geschichte der Revision gibt. Diese Forschungslücke haben WissenschaftlerInnen aus Schweden und Deutschland erkannt und versuchen nun sie zu schließen.

Seit 2008 befasst sich das binationale Forschungsprojekt *History Beyond Borders* mit der Geschichte der europäischen Schulbuchrevision seit 1919. Das GEI ist mit den Universitäten in Umeå, Karlstad und Gävle (alle Schweden) in dieser Gruppe vertreten. In allen vier Projekten des For-

schungsteams befassen sich WissenschaftlerInnen mit unterschiedlichen Facetten der Revisionsgeschichte. So erforschen schwedische KollegInnen den skandinavischen Schulbuchdialog, den Einfluss von internationalen Schulbuchgesprächen auf den Geschichtsunterricht in Schweden sowie den Zusammenhang von Schulbuchrevision und Entstehung der Geschichtsdidaktik. In Braunschweig wird in erster Linie die Geschichte der Schulbuchrevision »auf dem Kontinent« untersucht. In diesem Rahmen promoviere ich zur Geschichte des Schulbuchdialogs in Europa zwischen 1945 und 1989, also in Zeiten des Kalten Krieges.

Der erste Schritt der Dissertation bestand darin, sich einen Überblick über die Revisionsprojekte zu verschaffen, die im untersuchten Zeitraum sowohl in West- als auch in Osteuropa durchgeführt wurden. Zu diesem Zweck haben wir eine Datenbank angelegt, in der Informationen zu allen Projekten gesammelt werden, die in Zeitschriften, Berichten oder Archiven Spuren hintergelassen haben.* Bereits bei dieser – zeitraubenden – Informationssammlung veränderte sich unsere erste Vorstellung der europäischen Schulbuchrevision. Internationale Schulbucharbeit war ja nicht nur eine Angelegenheit der damals sehr aktiven BRD. Auch gehörte sie nicht ausschließlich zum Bereich der UNESCO oder des Europarats, deren Revisionsaktivitäten bereits hervorgehoben worden waren. Vielmehr waren Schulbuchgespräche 40 Jahren lang in ganz

Europa verbreitet. Sie kamen beispielsweise zwischen Italien, Jugoslawien und Österreich, zwischen den Benelux-Ländern, zwischen Frankreich und der Sowjetunion oder im Rahmen des alle zwei Jahre stattfindenden osteuropäischen »Symposiums über aktuelle Fragen des Geschichtsunterrichts« zustande.

Die Informationssammlung und eine gründliche Auswertung der Quellen ließen darüber hinaus erkennen, dass etliche Revisionsprojekte in verschiedener Art und Weise verflochten waren – selbst west- und osteuropäische Projekte. Viele teilten zum Beispiel ähnliche Ansätze und Methoden. Man bezog sich sogar oft explizit auf das Verfahren von anderen, früheren Unterfangen, wie z.B. das der deutsch-französischen Schulbuchkommission, die seit den 1950er Jahren mit ihren gemeinsam ausgearbeiteten Thesen als besonders erfolgreich angesehen war. Am auffälligsten erschien jedoch die Verquickung von Revisionsprojekten auf der Ebene der Personen, die sich daran beteiligten. Einige Experten trafen sich sehr häufig in den unterschiedlichsten Revisionsforen. Zum Beispiel gehörte Georg Eckert, nach dem das Braunschweiger Schulbuchinstitut benannt wurde, zu einer Art informellem Expertenkreis, der u. a. aus Belgiern, Franzosen, Engländern, Norwegern und Italienern bestand. Diese Experten arbeiteten sowohl in unterschiedlichen bilateralen Gesprächen als auch im Rahmen der Revisionsprogramme der UNESCO, des Europarats oder der zivilgesellschaft-

lichen Organisation Fraternitas zusammen. Als erfahrene, oft einberufene und hochgeschätzte Fachleute prägten sie meistens zutiefst die Aktivitäten der Revisionsforen, denen sie angehörten.

Die verschiedenen Revisionsforen scheinen also eine ziemlich kohärente und integrierte Revisionsarena gebildet zu haben, eine Arena, in der Ideen, Methoden und Ansätze der Schulbucharbeit entstanden und durch Netzwerke von Individuen zirkulierten. Die Herausbildung dieser Arena war alles andere als ein vorhersehbares Phänomen. Die unterschiedlichen Schulbuchgespräche hätten auch zum Großteil unverbunden bleiben können. Dann hätte die Geschichte der Schulbuchrevision wahrscheinlich ganz anders ausgesehen. Daher ist das Ziel meiner Promotionsarbeit, die Entstehung und die Entwicklung einer solchen europäischen Revisionsarena zu erklären, aber auch ihre Grenzen zu beschreiben.

Damit schließt die Dissertation an aktuelle Interessen der Geschichtswissenschaft an, die sich zunehmend transnationalen Gegenständen und insbesondere der Frage nach den sozial- und kulturgeschichtlichen Bedingungen transnationalen Handelns zuwendet. So bietet die Geschichte des GEI und der internationalen Schulbuchrevision einen neuen, durchaus spannenden Untersuchungsgegenstand für diese jüngste Ausrichtung der Geschichtswissenschaft!

* Informierte Leser des Bulletins können übrigens gern helfen und mich auf wenig bekannte Revisionsforen, an denen sie z.B. teilgenommen haben, aufmerksam machen! Am besten setzen Sie sich direkt mit mir per E-Mail (faure@gei.de) in Verbindung.

Aus der Arbeit der Gemeinsamen Deutsch-Tschechischen Schulbuchkommission*Andreas Helmedach (Berlin/Gießen)*

Schon zur Tradition geworden sind die alle zwei Jahre stattfindenden Schulbuchkonferenzen der Gemeinsamen Deutsch-Tschechischen Schulbuchkommission. Die XI. Konferenz dieser Art fand im vom 11. bis zum 13. Dezember letzten Jahres im thüringischen Bad Berka statt, und zwar im Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), das belesene BesucherInnen unwillkürlich an den Schauplatz von Thomas Manns »Zauberberg« erinnert. In drei Sektionen wurde das Thema »Geschichtsunterricht, Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur in der Tschechischen Republik und in der Bundesrepublik Deutschland« diskutiert. Beteiligt waren etwa 25 WissenschaftlerInnen, LehrerInnen und LehramtsstudentInnen aus der Bundesrepublik Deutschland und der Tschechischen Republik.

In der ersten Sektion, »Aktuelle Fragen des Geschichtsunterrichts«, ging es zunächst um eine Bestandsaufnahme. Frank Biewendt, der freundliche Gastgeber vom ThILLM, berichtete über »Geschichtsunterricht und Curriculaentwicklung in Thüringen« in den zwanzig Jahren seit der friedlichen Revolution in der DDR. Für alle Teilnehmer außerordentlich interessant war der Vergleich von Bie-

wendts in der Praxis von Lehrerfortbildung und Curriculaentwicklung gewonnenen Ergebnissen mit denen von Dagmar Hudecová, die in Prag und Pilsen jahrzehntelang ähnliche Aufgaben wahrgenommen hat und über »Aktuelle Probleme des Geschichtsunterrichts in der Tschechischen Republik« sprach. Demnach scheint der Geschichtsunterricht in unserem Nachbarland derzeit stärker vom Untergang durch wohlmeinende Reformen bedroht zu sein als hierzulande – vor allem durch das geplante »Aufgehen« in anderen, z.T. neuen Fächern wie etwa »Medienkunde«. Doch gibt es laut Hudecová auch Probleme, die von den Mitgliedern der historischen Zunft selbst verschuldet sind: Noch immer versuchten zu viele LehrerInnen nach dem Lehrbuch zu unterrichten, was dazu führe, dass die ohnehin bei vielen PädagogInnen nicht gut angesehene Zeitgeschichte zu kurz komme. Im Anschluss daran informierten Eugenie von Trützschler (Thüringer Landtag) über verschiedene in diesem Bundesland geplante deutsch-tschechische Schulpartnerschaften und Projekte und Rainer Just (Collegium Carolinum, München) über das in der Konzeptionsphase befindliche Projekt eines gemeinsamen deutsch-tschechisch-slowakischen Schulbuches.

Die zweite Sektion am Samstag, dem 12. Dezember 2009, befasste sich mit dem »Geschichtsbewusstsein bei Schülern und Lehrern in Tschechien und Deutschland«. Zunächst berichtete Blažena Gracová (Univer-

sität Ostrava) über ihre empirischen Forschungen zur »Erinnerung an den Holocaust bei der tschechischen Jugend«. Sie beklagte Unkenntnis und Desinteresse der heutigen tschechischen Schüler hinsichtlich des Holocaust; in der Diskussion stellte sich freilich heraus, dass die meisten deutschen TeilnehmerInnen das Glas lieber als halbvoll ansehen wollten und angesichts des in ihren Augen hohen empirisch belegten Kenntnisstandes eine positivere Interpretation vorschlugen. Auch beim folgenden Vortrag ging es um die Erwartungen von LehrerInnen und Erwachsenen generell der schulischen Jugend gegenüber: Bodo von Borries (Universität Hamburg) analysierte »Die Zeit der Teilung in den Schälerköpfen in Deutschland heute – katastrophal oder erwartungskonform?« Noch immer spiegele sich die Asymmetrie von »alten« und »neuen« Ländern nicht nur in den Materialien, sondern auch der Unterrichtswirklichkeit zu diesem Thema, bei dem auf die Menschen in den neuen Ländern argumentativ zu wenig zugegangen werde. Jugendliche aber möchten attraktive und integere Eltern und Großeltern haben und ihr Geschichtsbewusstsein entstehe in der Familie, bei Freunden und durch den Konsum von Massenmedien. Einen Weg, wie sich moderner Geschichtsunterricht solchen Herausforderungen stellen kann, zeigten Sevinc Erturul, Stephanie Lönneker sowie Linda Lutz in ihrem Beitrag: »Die Mauer fiel nicht nur in Berlin. Ausstellungen als neuer Ansatz für die Geschichtslehrausbildung?«.

Gleichsam in Vertretung ihrer Mentorin Heike Mätzing setzten sich die drei Geschichtsstudentinnen der TU Braunschweig für mehr Raum im Geschichtsdidaktikstudium für Oral-History-Techniken wie etwa die Interviewführung ein. Für die angehenden Geschichtslehrerinnen dürfte es ein Höhepunkt ihres Studiums gewesen sein, für einen Augenblick »auf Augenhöhe« mit Menschen zu sprechen, die sie sonst nur als Autoren aus ihren Pflichtlektüren kennen. Um ein Ausstellungsprojekt ging es auch beim folgenden Vortrag: Tomáš Okurka vom Stadtmuseum Ústí nad Labem, dem ehemaligen Aussig, berichtete über die dortigen Bemühungen, Wissen über die »Vergessenen Helden« zu vermitteln, über sudetendeutsche Widerstandskämpfer gegen die Nationalsozialisten in den böhmischen Ländern. Schließlich erläuterte Rainer Just (Collegium Carolinum, München) in seinem zweiten Beitrag aus deutscher Sicht die aktuelle Diskussion in den tschechischen Medien über die Phase des Kommunismus in tschechischen Schulbüchern. Die Schärfe dieser Diskussion habe gegenüber dem Beginn des Jahrzehnts noch einmal deutlich zugenommen, was natürlich auch Auswirkungen auf den Geschichtsunterricht habe und haben müsse.

In der dritten Sektion, »Neue Anforderungen, neue Medien«, konnte zwanglos an die zweite angeknüpft werden. Zunächst widmete sich Zdeněk Beneš (Karls-Universität Prag) dem Zusammenhang von »Geschichtswissenschaft, medialer Histo-

riographie und Geschichtsunterricht«. Er unterstrich, dass in der modernen tschechischen Gesellschaft geschichtliche Themen überall präsent seien – in der Werbung, in der U-Bahn, in den Buchläden. Im Fernsehen machten sie etwa zwanzig Prozent der Sendezeit aus. Geschichte habe eine ethische, eine Bildungs- und Orientierungsfunktion, aber auch eine Unterhaltungsfunktion. Die Geschichtsdidaktik solle sich daher auf das »Durchdringen« dieser verschiedenen Funktionssphären von Geschichte bei den Jugendlichen konzentrieren. Kateřina Lozoviuková (Universität Liberec) sprach über »Oral History im tschechischen Geschichtsunterricht«; diese sei an der Universität in Liberec (dem ehemaligen Reichenberg) schon seit Jahren Teil der zeitgeschichtlichen Ausbildung insbesondere der Lehrer für die Grundschulen und habe sich als sehr fruchtbar erwiesen. Auf die häufig vernachlässigte akustische Dimension der Geschichte wiesen dann Stephan Marks (Freiburger Institut für Menschenrechtspädagogik – Forschungsprojekt Geschichte und Erinnerung) und Robert Maier (Georg-Eckert-Institut Braunschweig) hin. In ihrer Präsentation: »Akustisches Gedächtnis und Geschichtsbewusstsein« forderten sie die »Rekonstruktion der Sonosphäre«, die unter dem Ansturm der Bilder leider geradezu verschüttet worden sei und deren Bedeutung sie mit eindrucksvollen Beispielen demonstrierten. Immerhin, so Marks, sei das Gehör das Organ, das am unmittelbarsten mit dem Gehirn verbunden sei.

Der Ansturm der Bilder auf Jugendliche aber erfolgt heute meist auf Computerbildschirmen. Die letzten drei Vorträge der dritten Sektion waren darum den neuen Medien par excellence, dem Computer und dem Internet gewidmet. Zunächst erläuterte der Ingenieur J. Mikeš (ČVUT Prag) das nicht immer »planmäßige« Vordringen des Computers in die Schulen der Tschechischen Republik und die aktuellen Möglichkeiten der Internetnutzung im tschechischen Schulwesen. Thomas Kubetzky (Universität Hannover/Stiftung niedersächsische Gedenkstätten) widmete sich dann dem Thema »Computerspiele und Geschichtsbewusstsein«. Computerspiele seien seit ein, zwei Jahrzehnten ein wesentlicher Faktor der Freizeitgestaltung von Jugendlichen wie Erwachsenen; auf der Suche nach spannenden Stories »bedienen« sich die Spielentwickler gern bei der Geschichte. Inzwischen seien Computerspiele auch auf dem Weg, sich als Lehrmittel zu etablieren. Jedoch wisse man über die fachwissenschaftlichen wie geschichtsdidaktischen Probleme dieser Entwicklung bisher kaum etwas. Schlaglichter darauf, wie weit diese Entwicklung auch in der Tschechischen Republik schon fortgeschritten ist, warf schließlich mit dem letzten Vortrag der Tagung mit dem Thema: »Computerspiele und Geschichtsunterricht« D. Mikeska (Karls-Universität Prag), der die Möglichkeit hervorhob, »geschichtsfremde« Kinder und Jugendliche auf diesem Weg an das Schulfach Geschichte heranzuführen.

Mit einer Exkursion zum Thema »Thüringische Residenzstädte«, bei der Rudolstadt mit dem imposanten Schloß Heidecksburg im Vordergrund stand, klang die XI. Konferenz der Gemeinsamen Deutsch-Tschechischen Schulbuchkommission aus, die noch mehr als ihre Vorgängerinnen gezeigt hat, dass die Gemeinsamkeiten zunehmen und viele der im Geschichtsunterricht beider Länder zu bewältigenden Probleme sich ähneln.

Die Gemeinsame deutsch-tschechischen Schulbuchkommission setzte ihre Arbeit mit einem Arbeitstreffen vom 3. bis zum 5. Dezember 2010 im Georg-Eckert-Institut in Braunschweig fort. Sie diskutierte dort die Ziele der Kommissionsarbeit in den nächsten Jahren diskutieren. Dabei kam es vor allem auf den Praxisbezug der Kommissionsarbeit an, auf den direkten Nutzen, den Schulbuchautoren, Lehrer und Schüler aus dieser Arbeit ziehen können. Die Kommission beschäftigte sich mit dem Fortgang der Arbeiten am Projekt des gemeinsamen deutsch-tschechischen Geschichtsschulbuchs und widmete sich der Planung und Vorbereitung der XII. deutsch-tschechischen Schulbuchkonferenz widmen, die im Jahr 2011 in der Tschechischen Republik ausgerichtet werden und das Thema »Der Geschichtsunterricht zwischen Massenmedien, Schulbuch und Unterrichtsmaterialien« haben soll. Schließlich gilt es auch die XIII. deutsch-tschechische Schulbuchkonferenz anzuvisieren, die im Jahr 2013 an einem noch zu bestimmenden Ort in der Bundesrepublik stattfinden soll.

Bildungshistorische Forschung global: Möglichkeiten und Herausforderungen

Eckhardt Fuchs

Anfang Februar trafen sich 20 BildungshistorikerInnen zu einer Konferenz in Kolkata, die gemeinsam von der *Standing Conference for the History of Education*, dem Institute of Development Studies der University of Kolkata und dem Georg-Eckert-Institut organisiert wurde. Unter dem Thema »Learning in the Past, Research Agendas for the Future: Connecting Histories of Education, 1700–2000« trafen sich erstmals WissenschaftlerInnen aus Asien, Europa, Australien und beiden Amerikas, um ihre bildungshistorischen Forschungen zu präsentieren. Im Mittelpunkt standen dabei Fragen der Beziehungen, des Transfers und der Vernetzungen zwischen Asien, insbesondere Südasiens, und anderen Teilen der Welt. Ein zentrales Anliegen der Konferenz bestand darin, ganz unterschiedliche methodologische und historiographische Ansätze vorzustellen. Auf diese Weise wollte sie einen analytischen und theoretischen Rahmen abstecken, in dem sich eine international vergleichende, transnationale und globale Bildungsgeschichtsforschung verorten lässt.

Den Ausgangspunkt dafür bildete das Eröffnungsreferat von Eckhardt Fuchs (Braunschweig), der die gegenwärtigen Trends, Forschungskonzeptionen und Themen der transnationalen Geschichtsschreibung

vorstellte. Die anschließenden Referate befassten sich u.a. mit interkulturellen Einflüssen der *Progressive Education*, dem Monitorssystem und seiner von Indien ausgehenden weltweiten Ausbreitung, der Missionspädagogik, dem Wechselverhältnis von Kolonialpolitik und indigener Bildungsentwicklung, dem gegenseitigen Einfluss von Kolonialpolitik und ihrem Rücktransfer in die Metropolen, mit der Rolle von PädagogInnen in der Literatur und der Rolle von Bildungsmedien in Transferprozessen an Beispielen aus Süd- und Ostasien, Nord- und Südamerika, Europa und Afrika. Gerade diese vergleichende Perspektive ermöglichte neue Erkenntnisse über die Mechanismen von Transfer- und Austauschprozessen. Kontrovers debattiert wurden vor allem die Hybridisierung und die Komplexität des Transfers im kolonialen Kontext vor dem Hintergrund von wechselndem Machtgewinn und -verlust, Trägerschaft und Autorität.



Insbesondere die methodische Frage, wie transnationale Geschichte den räumlichen »Container« des nationalstaatlichen Bezuges transzendieren könnte, nahm breiten Raum in den Diskussionen ein. Insgesamt wird man sagen können, dass der transnationale Ansatz auch Eingang in die Bildungsgeschichtsschreibung gefunden hat, aber vor denselben Problemen wie in der Geschichtswissenschaft steht. Die methodischen Hürden, das Bedürfnis nach analytischer Kategorisierung und die Bewältigung eines äußerst komplexen und quellenmäßig teilweise schwer belegbaren Forschungsfeldes werden auch in Zukunft zentrale Herausforderungen darstellen.

Die Organisatoren der Tagung, Kate Rousmaniere (Miami University, USA), Barnita Bagchi (Utrecht University) und Eckhardt Fuchs werden einen aus dieser Tagung resultierenden Band herausgeben.

Historisch denken in Zeiten von Globalisierung

Verena Radkau

Kollegen der Universität Santiago de Compostela hatten zu diesem internationalen Kongress über Geschichtsunterricht vom 30. Juni bis zum 2. Juli eingeladen. Ursprünglich war geplant, die Veranstaltung im historischen Gebäude der Fakultät für Geographie und Geschichte durchzuführen. 130 akkreditierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer hätten allerdings deren räumlichen Rahmen gesprengt. Die Veranstalter wichen daher in die Fakultät für Politikwissenschaften auf dem modernen Süd-Campus der Universität aus.

Ziel des Kongresses war es, aus unterschiedlichen europäischen und außereuropäischen Perspektiven Schlaglichter auf die Möglichkeiten und Grenzen von Geschichtsunterricht in Zeiten von Migration und Globalisierung zu werfen. Die TeilnehmerInnen, die sich in der galizischen Hauptstadt versammelten, kamen denn auch aus sehr unterschiedlichen Regionen: von Kanada, über Argentinien, verschiedenen autonomen Gemeinschaften Spaniens, bis hin zu Marokko. Unter ihnen befanden sich einige Kolleginnen und Kollegen, die dem Georg-Eckert-Institut seit langem verbunden sind: Antonio Brusa (Bari), Lana Mara Castro Simán (Belo Horizonte), Mostafa Hassani Idrissi (Rabat), Maria Repoussi (Thessaloniki), Nicole Tutiaux-Guillon (Lille) und Rafael Valls (Valencia).

Neben den Hauptvorträgen hatten TeilnehmerInnen vor allem aus Frankreich, Spanien, Portugal und Lateinamerika – unter ihnen auffallend viele Mexikaner – Kurzbeiträge eingereicht, die jeweils am Ende der Vormittags- bzw. Nachmittags-sitzung zusammengefasst präsentiert wurden.

So unterschiedlich die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen sind, unter denen Geschichtsunterricht in den einzelnen Ländern und Regionen stattfindet, kristallisierten sich doch im Laufe des Kongresses gemeinsame Fragen und auch Kritikpunkte heraus. Einig war man sich z.B. darin, dass ein traditioneller, auf die eigene Nation fixierter Geschichtsunterricht nicht mehr zeitgemäß ist. Gleichzeitig wurde aber auch kritisiert, dass die Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft und -didaktik nur sehr zö-

gerlich in die Curricula und in die Lehreraus- bzw. -weiterbildung einfließen. So berichtete Nicole Tutiaux-Guillon, dass weniger als 20% der französischen Curricula den seit den 1990er Jahren erfolgten Paradigmenwechsel von einem positivistischen Paradigma zu einem der pluralistischen Identitäten widerspiegeln. Auch über die knappen zeitlichen Ressourcen für den Geschichtsunterricht beklagte sich nicht nur der Schweizer Charles Heimberg (Genf). In seiner Keynote kritisierte Joan Pagès (Barcelona) die fehlende empirische Forschung zu konkreten Lernprozessen, eine Situation, der sich nicht nur Spanien gegenüber sieht, und die Ignoranz der Politik angesichts der Erkenntnisse der Forschung. Generell erweisen sich Unterrichtspraktiken als ziemlich resistent gegenüber Veränderungen und innovative LehrerInnen erhalten

häufig zu wenig Unterstützung. Was die empirische Unterrichtsforschung in Deutschland anbelangt, hat sich die Situation zumindest in Bezug auf einige Themen in den letzten Jahren verbessert. So konnte Verena Radkau für ihren Vortrag zu »Historia(s) Entrecruzada(s)« (Crossover-Geschichten) auf einige Arbeiten zum Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust im Zusammenhang mit Migration zurückgreifen. Damit in engem Zusammenhang steht die Frage, ob auch negative Vergangenheiten zur Bildung historischer Identitäten beitragen können, d.h., ob man im konkreten Fall Deutschlands »aus Auschwitz lernen« kann. Die Argentinier sehen sich mit einem vergleichbaren Problem konfrontiert und haben die Frage zunächst mit einem klaren Ja beantwortet. So berichtete Gonzalo de Amézola (La Plata), dass nach dem Erlass eines neuen Bildungsgesetzes im Jahre 2006 die negative Erinnerung an die letzte Militärdiktatur (1976–1983) zentrales Unterrichtsthema bereits in der Grundschule ist. Ganz anders fiel das Fazit von Mostafa Hassani Idrissi aus. In Marokko setzt man stärker auf eine Harmonisierung der Geschichte und die Integration von konfliktiven Erinnerungen: Mauretanien z.B. ist kein Thema in marokkanischen Geschichtsbüchern.

In der Diskussion um die Zukunft von Geschichtsbüchern, die zumindest die Veranstalter an einem »Kreuzweg« sehen, gab es geteilte Meinungen – von »nützlich für die Vorbereitung der Pädagogen« bis hin



Die imposante Fakultät für Geographie und Geschichte in Santiago de Compostela

zu »obsolet«. Wichtig war allen TeilnehmerInnen, dass Schulbücher in dem sich wandelnden Kontext von Globalisierung, Migration und natürlich im Zusammenhang mit der Entwicklung der Neuen Medien gesehen werden müssen.

Um die durch den Kongress angebahnten Kontakte zu verstetigen und zu einem Netzwerk für den spanischsprachigen Raum auszubauen, haben die Veranstalter des Kongresses eine online-Plattform geschaffen, die den interaktiven Kontakt ermöglichen soll: Investigadores de Enseñanza de Historia en Red/Researchers in History Education Network (www.pensarhistoricamente.net/ideher_2010/en/node/2).

»Über Grenzen« – Das GEI auf dem 48. Deutschen Historikertag

*Susanne Grindel/Kerstin Schwedes/
Daniel Stange*

Unter das Motto »Über Grenzen« hatte der Verband der Historikerinnen und Historiker Deutschlands (VDH) den 48. Deutschen Historikertag gestellt, der vom 28. September bis 1. Oktober an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfand. Das Georg-Eckert-Institut war mit einer Sektion, mehreren Einzelvorträgen und einem eigenen Stand in der Verlagsausstellung in diesem Jahr besonders breit repräsentiert.

Dem Thema »Entgrenzungen (nationaler) Geschichte und Erinnerung: Historische Deutungskonflikte und Aussöhnung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik« hatten die Direktorin des Instituts, Simone Lässig, und ihr Stellvertreter Eckhardt Fuchs ihre

Sektion gewidmet. Eckhardt Fuchs verdeutlichte in seiner Einführung, dass in Schulbüchern zwecks Traditionsbildung sowie Renationalisierung, im Austragen oder zur Prävention zwischenstaatlicher Konflikte vielfach Interpretationen und nicht Fakten präsentiert werden. Anschließend erörterte Sören Brinkmann (Erlangen) am Fallbeispiel Spanien innergesellschaftliche Konflikte um die Deutung nationaler Geschichte. Im Bestreben, eine »nationale Versöhnung« zu bewirken, habe man dort wie in einer »impliziten Abmachung« die Geschichte der Franco-Zeit bis etwa zum Jahr 2000 ruhen lassen. Erst zivilgesellschaftliche Organisationen der »Enkelgeneration« hätten in der Zeit politischer Änderungen für einen Rückgewinn an historischem Gedächtnis gesorgt.

Dem sich in Schulbüchern manifestierenden Konflikt zwischen Ungarn und der Slowakei ging Gerhard Seewann (Pécs) nach. Der eher de-



fensiv angelegte slowakische Gründungsmythos erzeuge im Schulbuch ein »lineares Geschichtsbild der nationalen Emanzipation der Slowakei«, welches Magyaren, Roma und Juden ausschließe. Am Umgang Ungarns mit den Benesch-Dekreten hätten sich die Konflikte zwischen Ungarn und der Slowakei entzündet. Der Regierungswechsel 2006 habe diese noch verschärft. Die aktuelle antiungarische Einstellung drücke sich in der Sprachenpolitik der Slowakei aus, während der Konflikt in die Gestaltung von Denkmälern beider Länder einfließe. Populistische Parteien sorgten zusätzlich dafür, dass sich die jeweilige »Grenze im Kopf« von Ungarn wie Slowaken verschiebe.

Eckhardt Fuchs fasste den Beitrag des verhinderten Sven Saaler (Tokyo) zusammen. Die Erinnerungskonflikte zwischen China, Südkorea und Japan mündeten 2000 in einem Schulbuchstreit um ein konservatives japanisches Schulbuch. Erst durch die Globalisierung, Demokratisierung und die dadurch zunehmenden politischen Beziehungen konnte 2001 bis 2005 zwischen diesen Ländern wegweisendes, gemeinsames Lehrmaterial entstehen: Das historische Konfliktpotenzial sei durch neue Akteure und politischen Willen entschärft worden.

Das deutsch-französische Geschichtsbuch konnte im ersten Band 2006 als erstes reguläres, binationales Geschichtsbuch erscheinen. Seine Entstehungsgeschichte zeichneten Corine Defrance (Paris) und Ulrich Pfeil (St. Etienne) nach. Sie konstatierten dabei, dass hier nicht staatliche Konfliktprävention vorlag, sondern es sich um ein zivilgesellschaftlich mitgetragenes, politisches Projekt handelte.

Im letzten Vortrag der Sektion widmete sich Simone Lässig dem Schulbuch, das als Politikum den Zeitgeist »zwischen History Wars, Konfliktbewältigung und Cultural Diplomacy« widerspiegeln. Schulbücher stellten für verschiedene historisch arbeitende Disziplinen wertvollste Quellen dar. So zeigten sich Zeichen von Anerkennungs- und Wahrnehmungskonflikten in ihnen, denn sie seien »weapons of instruction«. Schulbuch-Dialoge seien ein Element der Annäherung. Dies exemplifizierte Simone Lässig an der Schulbuchpolitik der Alliierten nach dem 2. Weltkrieg und zeichnete die Rolle des Georg-Eckert-Instituts in den Schulbuchkommissionen zwischen der Bundesrepublik und ihren westlichen (Großbritannien, Frankreich) und östlichen Nachbarn (Polen) nach. Dabei habe es eine ideale Konstellation gegeben: Die Bundesrepublik habe ein gebrochenes Verhältnis zur eigenen Nation gehabt und sei an der Aufarbeitung der eigenen Geschichte interessiert gewesen, um eine Integration in Europa zu bewirken. Schulbücher seien dabei ein geeignetes Medium der Aushandlung.

Christoph Marx (Essen) schließlich fasste in seinem Kommentar die Vorträge zusammen. Er betonte dabei die Aspekte von Konfliktbewältigung, die zivilgesellschaftlichen und staatlichen Interessen bei der Schul-

buch-Revision sowie die sich im Schulbuch niederschlagende, zentrale Frage nach Nationalität und Bewältigung innerer staatlicher Heterogenität. Dabei werde die Geschichte instrumentalisiert und das Verhalten der Akteure, also auch der HistorikerInnen, müsse hinterfragt werden.

Im Rahmen der von Hartmut Kaelble, Hannes Siegrist und Jakob Vogel geleiteten Sektion »Geschichte Europas Online. Internet-Portale zur Forschung und Lehre« stellte Simone Lässig die Internet-Edition EurViews und das Informations- und Kommunikationsportal für die internationale Bildungsmedienforschung Edumeres.net vor. Daneben präsentierten sich auch das Clio-Online-Themenportal »Europäische Geschichte« und das Projekt »Europäische Geschichte online« des Instituts für Europäische Geschichte in Mainz.

Nach den Vorträgen der Portalverantwortlichen ließ die Sektion dann stellvertretend für verschiedene Nutzergruppen Kommentatoren zu Wort kommen. Isabella Löhr (Universität Heidelberg) forderte aus der Perspektive der Wissenschaftler den Mut ein, sich bei Internetformaten vom Buch als Referenzgröße zu lösen und »internetgemäßer« aufzutreten. Thomas Jung betonte stellvertretend für die Nutzergruppe der Lehrer die Bedeutung von »Web 2.0«-Techniken und die Interaktionsmöglichkeiten mit den Nutzer. Und spätestens durch den Einwurf von Thomas Sadler (Franz Steiner Verlag), der als Verleger Stellung nahm, gewann die Diskussion jene Facet-

ten, die durch den bedauerlichen Ausfall des Panels zu »OpenAccess in den Geisteswissenschaften« zu fehlen drohten. Sadler zeigte mit zahlreichen Beispielen auf, warum Print- und Onlinepublikation nicht grundsätzlich als Konkurrenz zu betrachten sind, wie ein OpenAccess-Angebot verkaufsfördernd für Print-Titel genutzt werden kann und welche Publikationsmodelle und -formen aus Sicht von Verlagen in Print- und Internetformaten zukunftsfähig und wirtschaftlich sein könnten.

Die sehr angeregte, leider zeitlich zu knapp bemessene Diskussion arbeitete schließlich jene »Grenzen« heraus, denen sich die Geschichtswissenschaft trotz der wachsenden Zahl an sehr innovativen Angeboten mit ihren Internetprojekten nach wie vor stellen muss. Es ist dies erstens die Frage der sprachlichen Grenzen – neben Deutsch etabliert sich zunehmend und besonders Englisch als Wissenschafts- und Verkehrssprache der deutschen Geschichtswissenschaft. Dies erhöht die Sichtbarkeit und Reichweite der Forschung. Die Frage jedoch, ob gerade Internetangebote, bei denen zwar die Übersetzungskosten, aber im Vergleich zum Printformat marginale Publikationskosten anfallen, weniger verbreitete Sprachen vernachlässigen dürften, wurde zumindest lebhaft diskutiert. Zweitens stand gerade mit Blick auf das Stichwort OpenAccess die Wissenschafts- und Publikationskultur auf dem Prüfstand. Drittens schließlich gilt es für geschichtswissenschaftliche Internetprojekte in Zu-

kunft offenbar in ganz erheblichem Maße, stärker als bisher die Grenzen des Mediums Internet auszuloten und dessen Eigenheiten für sich nutzbar zu machen, statt es lediglich als Online-Alternative zur Buchpublikation zu verstehen

Susanne Grindel aus dem Arbeitsbereich Europa nahm an der Sektion »Grenzziehungen. Projektionen nationaler Identität auf Migranten in europäischen Städten nach 1945« teil. Sie referierte zum Thema »Banlieue und Nation. Jugendliche Migranten in französischen Großstädten« über das schwierige Verhältnis von Identität und Nation in nachkolonialen Migrationsgesellschaften. Ausgehend von den Jugendunruhen in den Vorstädten von Paris, Straßburg oder Lyon im Herbst 2005 konzentrierte sich der Vortrag auf die Frage, wie die französische Schulpolitik auf Integrationsprobleme reagiert. Diese würden weder in den Förderprogrammen für Schulen in marginalisierten Quartieren noch in



Simone Lässig bei der Übergabe des Preises an Rahul Kulka

Schulbüchern als ethnisches Problem gedeutet, sondern als eine Herausforderung der französischen Nation und ihres republikanisch-laizistischen Wertefundaments betrachtet. Die spezifischen kulturellen Erfahrungen der nachkolonialen Einwandererkinder haben in der Schule (noch) keinen Platz und es ist dieser Mangel an Anerkennung, gegen den sich die Unruhen richteten.

Im Rahmenprogramm des Historikertags vergab schließlich Simone Lässig in ihrer Funktion als Schriftführerin des Verbandes der Historiker und Historikerinnen Deutschlands erstmals den Schülerpreis des VdH, der in Zusammenarbeit mit der Körber-Stiftung herausragende Forschungsleistungen im Fach Geschichte auszeichnet. Giovanna-Beatrice Carlesso und Rahul Kulka wurden für Arbeiten über »verehrte, verkannte und vergessene Helden« ausgezeichnet. Carlesso hat sich unter diesem Rahmenthema mit dem den 1848er-Revolutionär Theodor Mögling beschäftigt, während Rahul Kulka den Heldenkult um den Widerstandskämpfer Hans Beimler untersucht hat.

Über die ganze Dauer des 48. Historikertages hinweg war der Stand des Georg-Eckert-Instituts in der Verlagsausstellung Anlaufstelle für zahlreiche Interessenten, Freunde und Kooperationspartner. Neben allgemeinen Informationen zum Institut wurden besonders seine elektronischen Angebote EurViews, Edumeres und GEI Digital mit ansprechenden Präsentationen vorgestellt.

»Historiana« nimmt Konturen an

Robert Maier/Lars Müller

Seit langem scheiden sich an der Frage der Wünschbarkeit und Realisierbarkeit eines »europäischen Geschichtsbuchs« die wissenschaftlichen Geister. Die Pionierarbeit von Delouche et al. zu Beginn der 90er Jahre hat die Skepsis eher vergrößert. Weitere Versuche, ein solches Geschichtswerk zu schreiben, unterblieben bzw. scheiterten. Kann heute angesichts des Zurücktretens essentialistischer Europa-Perzeptionen, die in Meistererzählungen das »Wesen« Europas erfassen wollten, ein neuer konzeptioneller Lösungsansatz gefunden werden? Eröffnet vielleicht im Verbund damit die neue Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT) die Möglichkeit, die Geschichte und das Kulturerbe Europas SchülerInnen so zu präsentieren, dass die negativen Effekte, die einer Printversion des »europäischen Schulbuchs« unvermeidlich anhaften, minimiert werden können?

Das federführend von EUROCLIO auf den Weg gebrachte Projekt »Historiana« unternimmt dazu einen neuen Anlauf. Es wird gefördert von der EU im Rahmen des Comenius-Programms sowie durch die Anna Lindh Foundation. Das GEI ist als Partner beteiligt, zusammen mit anderen Wissenschaftsinstituten, NGO's, europäischen pädagogischen Dachorganisationen, Museen und Archiven aus den Niederlanden, Großbritannien und Deutschland.

Entstehen soll eine interaktive, multimediale Online-Plattform, die das Lernen und Lehren übergreifender Themen der europäischen Geschichte ermöglicht. Angestrebt wird keine umfassende Darstellung der Geschichte, sondern deren Begehbarmachung anhand von Schneisen entlang von Zeit oder Raum. Seit Ende 2009 wird daran gearbeitet. Die bereits freigeschaltete Website www.historiana.eu gibt einen konkreten Einblick in Struktur und Funktionsweise.

Kern der Plattform ist eine Datenbank mit Unterrichtsmaterialien, die didaktisch aufbereitet sind und sich komplementär zu den landläufigen Lehrplänen in Geschichte und Geographie verhalten. Sie sind angelegt auf innereuropäischen Vergleich und multiperspektivische Betrachtung. Statt einer »korrekten« Sichtweise der Geschichte wird ein transkultureller Dialog über geschichtliche Fragen angestrebt. Die Projektkonzeption lässt sich leiten von modernen Postulaten der Geschichtsdidaktik wie Integration von Fremdwahrnehmung ins eigene Weltbild, dialogische Erarbeitung von Geschichtsinterpretationen, Abkehr vom Absolutheitsanspruch, Verbindlichkeit pluraler, offener Interpretationsangebote, interaktive Lernformen. Aus dem geschichtswissenschaftlichen Diskurs entnimmt das Projekt Argumente für die thematische Schwerpunktsetzung, die sich an den Begriffen »Interdependenzen«, »Migration«, »Kolonialismus« und »Sozialgeschichte« fest-

macht. Außerdem wird methodisch der komparative Ansatz in vielfältigem Maße herangezogen, da dadurch der Anspruch, europäische Einheit durch Vielfalt aufscheinen zu lassen, am ehesten erreicht werden kann. Audiovisuelle Quellen und Internet-Angebote sollen starke Berücksichtigung finden. Das GEI war bei der Konzeption beteiligt und wirkt mit in der »Project Advisory Group« und im »Editing Team«.

Ein Team aus Editoren und Autoren hatte sich erstmals im Januar 2010 in Berlin getroffen und die Struktur der Website konzipiert. Die Behandlung von sechs Themenkreisen wurde in ein Arbeitsprogramm eingeschrieben. Die erste Einheit »People on the Move« war Gegenstand eines Seminars, das vom 23. bis 27. Juli 2010 in den Räumlichkeiten der Joseph Karolyi Foundation in Ungarn stattfand und Autoren, Editoren und Projektleitung zusammenführte. Zum einen wurden verschiedene Fallstudien vorgestellt und zum anderen wurde diskutiert, wie diese an das didaktische Konzept und die Struktur der Website angepasst werden können. Vorgetragen wurde u.a. zu »Multiperspektivität« und »Fragen des Quelleneinsatzes«. Hervorzuheben ist die Kooperation mit der European Association of Geographers, die durch Harry Rogge vertreten war. Nach seinem Vortrag über die Verwendung von Karten im Unterricht, beriet er die AutorInnen, wie man räumliche Aspekte von Migration veranschaulichen kann. An die Vorträge schlossen sich jeweils Dis-

kussionsrunden und Kleingruppenarbeit an. Dies ermöglichte nicht nur eine intensive Arbeitsatmosphäre, sondern auch eine Anbindung an die einzelnen Fallbeispiele.

Diese weisen eine beträchtliche Spannweite auf: Zeitlich reichen sie von der Auswanderung der Hugenotten aus Frankreich im 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Regional werden Migrationsbewegungen innerhalb von Europa – z.B. Roma People from the Balkans – von Europa nach Übersee – z.B. Politically Motivated Emigration from Germany to the US in the 18th Century – oder Migration nach Europa – z.B. Illegal Migration. From North Africa to Europe from 50's to Now – behandelt.

Das GEI steuerte eine Fallstudie bei, wobei es auf Elemente des 2008 abgeschlossenen trinationalen Projektes Urban Kaleidoscope zurückgriff. In dessen Rahmen waren bereits Unterrichtsmaterialien von StudentInnen erstellt und ins Internet gestellt worden ([\[ban-kaleidoscope.eu\]\(http://ban-kaleidoscope.eu\)\). Darin enthaltene Quellen zur Arbeitsmigration ins Ruhrgebiet während der Industrialisierung wurden nun ausgewählt, ergänzt, kommentiert und an die Struktur von Historiana angepasst. Die Erfahrungen, die das GEI bei der Erstellung dieser Unterrichtsmaterialien und ihrer Präsentation im Internet gemacht hatte, wurden in das Projekt »Historiana« eingebracht.](http://www.ur-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Bis Ende des Jahres arbeiten die Autoren ihre Fallstudien aus. Für Januar 2011 ist in Istanbul ein weiteres Treffen geplant. Dort findet die Abschlussbesprechung der Gruppe »People on the Move« statt. Die Begegnung stellt zugleich das Auftakttreffen der Gruppe für die zweite Themeneinheit »Rights & Responsibilities« dar, so dass ein Erfahrungsaustausch zwischen den Teams gewährleistet ist. Dieser wird zudem durch partielle personelle Kontinuität gesichert.

Die Project »Advisory Group« tagte am 13. November in Den Haag.

PERSONALIA

INSTITUTS- MITARBEITER





Julia Förster studierte Islamwissenschaft, Soziologie und Arabistik an der FAU Erlangen-Nürnberg, der Cairo University und der FU Berlin. In ihrer Magisterarbeit (2008) befasste sie sich mit aktuellen Bildungsreformen im Sudan und untersuchte hierzu exemplarisch eine ausgewählte Schulbuchreihe. Ihr primäres Forschungsinteresse gilt bildungspolitischen Entwicklungen auf der Arabischen Halbinsel sowie innerhalb islamisch geprägter Länder Afrikas in Geschichte und Gegenwart.

Julia Förster war mehrere Jahre als Lehrerin und Dozentin für Fremdsprachen in der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung im In- und Ausland tätig. 2009 war sie in den Vereinigten Arabischen Emiraten als Standortleiterin verantwortlich für die Durchführung eines Sommerschulprogramms im Auftrag des Abu Dhabi Education Council und der GTZ. Im Rahmen des DAAD-Sprachlehrprogramms arbeitete sie von 2009 bis 2010 als Dozentin am Institut für Deutschlandstudien der Aden Universität im Jemen und nutzte den Aufenthalt auch zur Forschung und Materialsammlung.

Seit August 2010 ist Julia Förster als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bilder des Georg-Eckert-Instituts beschäftigt und schreibt an ihrer Dissertation zur vergleichenden Darstellung von Bildungsreformen im Jemen und im Sudan im postkolonialen Kontext.



Steffen Sammler studierte Geschichte und Französisch an den Universitäten Leipzig und Rouen. Nach der Promotion 1995 war Herr Sammler als DAAD Lektor am Institut für Germanistik der Universität Lyon2 tätig und danach als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sonderforschungsbereich »Regionenspezifische Identifikationsprozesse« an der Universität Leipzig. Seit Juli 2010 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter im ANR/DFG Projekt »Konkurrenz und Konvergenz: Europabilder in deutschen und französischen Schulbüchern« des Georg-Eckert-Instituts.

Seine Forschungsinteressen reichen vom Wandel der politischen Kultur in revolutionären Umbrüchen, die er am Beispiel der Revolution von 1789 erforscht hat, bis zur Untersuchung von Wissensproduktion und Wissenstransfer im europäischen Industrialisierungsprozess, die Gegenstand seines 2010 abgeschlossenen Habilitationsprojektes an der Universität Leipzig ist.

Als Multiplikator mit Heimatgefühl ist Steffen Sammler aktives Mitglied des Fördervereins Sächsisches Industriemuseum und hat inhaltlich und organisatorisch an den europäischen Ausstellungsprojekten »Passage-Frankreich Sachsen. Kulturgeschichte einer Beziehung 1700-2000« (2004) und »Europäische Wollstädte« 2007/8 mitgewirkt.

Er ist begeisterter Bergwanderer und betreibt Industriearchäologie als Hobby.



Stephanie Zloch studierte Neuere und Neueste Geschichte, Geographie und Slavistik/Polonistik in Köln, Warschau und an der Humboldt-Universität Berlin. Von 2001 bis 2002 war sie Stipendiatin der Robert-Bosch-Stiftung am Center for International Relations in Warschau. 2007 promovierte sie an der Humboldt-Universität mit einer Arbeit zum polnischen Nationalismus zwischen den beiden Weltkriegen. Im Anschluss an die Promotion war Stephanie Zloch im Rahmen eines Projektauftrags bereits für das Georg-Eckert-Institut tätig, danach arbeitete sie von 2008 bis 2010 in einem internationalen Forschungsprojekt zur Geschichte der Zwangsarbeiterentschädigung an der Ruhr-Universität Bochum. Ihre wissenschaftlichen Interessen gelten der Geschichte Mittel- und Osteuropas (Deutschland, Polen, Tschechien bzw. Tschechoslowakei, Russland) und hierbei insbesondere Forschungen zu Nationalismus und Erinnerungskulturen sowie zur Migrations-, Religions- und Bildungsgeschichte.

Seit September 2010 ist Stephanie Zloch wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Europa des Georg-Eckert-Instituts. Dabei bearbeitet sie das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und dem polnischen Wissenschaftsministerium geförderte Projekt »Das »Pruzenland« als gebrochene Erinnerungsregion. Konstruktion und Repräsentation eines europäischen Geschichtsraums in Deutschland, Polen, Litauen und Russland seit 1900«. Sie ist verheiratet und hat zwei Töchter.

STUDENTISCHE HILFSKRÄFTE UND PRAKTIKANTEN



Die Zahl der studentischen Hilfskräfte ist weiter gewachsen. Zum Fototermin traf sich die Gruppe – fast komplett – auf der Terasse des Instituts. Tanja Hesse (Vierte von links, 2. Reihe), Gloria Keller (Dritte von links, 1. Reihe) und Carolin Walter (Erste von rechts, 1. Reihe) haben nach ihrem Praktikum den Karrieresprung zur studentischen Hilfskraft geschafft – ein weiterer Beleg für die engagierte Nachwuchsförderung im Institut.

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



Christiana Hägele strebt gleich zwei Abschlüsse an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen an: das Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien in Geographie und katholischer Theologie sowie einen Magister in katholischer Theologie und Ethnologie.



Jennifer Ringat studiert an der Universität Erfurt Sprach- und Religionswissenschaft.



Anna Siede studiert European Studies an der Universität Maastricht.



Carolin Walter studiert an der TU Braunschweig Erziehungswissenschaften.

Gloria Keller hat sich nach einem Jahr an der Universität Regensburg für den Studiengang »Integrierte Sozialwissenschaften« ebenfalls an der TU Braunschweig entschieden.

Lorène Pastore vom Institut für Übersetzung, Dolmetschen, internationale Kommunikation und Management, Paris, nutzte ein Auslandssemester an der Universität Heidelberg für ein Praktikum am GEI.



Gaëlle Quinton und Tanja Hesse

Gaëlle hat ihr Master-Studium der Museumswissenschaft an der Sorbonne abgeschlossen. Tanja studiert Germanistik und Anglistik an der TU Braunschweig

DIE STIPENDIATEN STELLEN (SICH) VOR

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

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

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

Kontakt: Sabrina Keit

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

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

E-Mail: keit@gei.de

A Wonderful Voyage of Textbook Research toward International Understanding

Pei-I Chou

My research topic for the fellowship program was: »Discourse Analysis of the Globalization Discourses in Taiwan's Elementary School Social Studies Textbooks.« At the GEI, I aimed to bolster my knowledge in this area by tapping into literature bridging two main areas: globalization and textbook research and analysis. Given that globalization is one of the GEI's research areas, I was able to find an abundance of current literature on the topic. I was also introduced to some projects conducted by members of the GEI on globalization which I will continue to pay close attention to in the future. Regarding the area of textbook research and analysis, I was enthralled to get my hands on the 2010 edition of the »UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision«. Having introduced the previous edition of this Guidebook to some research circles in Taiwan, I greatly applaud the efforts made by UNESCO to facilitate quality education and to be at the forefront of the changing role of textbooks.

During my stay at the institute, I was also invited to give a public lecture at the monthly Research Colloquium, through which I received valuable feedback. My lecture explored the globalization discourses in social studies textbooks in Taiwan's elementary schools by means of discourse analysis. Inspired by the GEI 's research area related to European political spaces, historical constructions and cultural identities, I sought to analyze the global and local discourses in social studies textbooks in Taiwan. Subject to time and space, I framed my research with the four dimensions of global education proposed by Pike & Selby (1999): inner dimension, spatial dimension, temporal dimension, and issues dimension, which are close to the focus of the European House in the GEI.

In order to explore the complex characteristics of globalization discourse in social studies textbooks, I applied Foucault's discourse analysis to illuminate precisely what is said and is not said, and what the explicit and implicit meanings are within each textbook. By analyzing the globalization discourses in the three main versions of social studies textbooks currently used in elementary schools in Taiwan, I answered the following questions:

- 1 What do the dominant discourses mean explicitly in each dimension of global education?
- 2 What are the implicit meanings of the dominant discourses? How and why are these undercurrents conveyed?
- 3 What content related to each dimension of global education is excluded and why?
- 4 Are the discourses in conflict with each other or discontinuous? Will this impact students' identification as local or global citizens?

This research was a tricky venture for several reasons. Not only has Taiwan been colonized by several countries over its history, but it has also had an especially tense relationship with China for a long time. Both of these factors have a major impact on Taiwan's national identity and thus on the content of its social studies textbooks. Taiwanese culture was devalued by colonizers from Spain, the Netherlands, Japan and China for many generations. Today, struggling to find their cultural identity and global position, as well as constantly redefining their relationship with China, the Taiwanese hover between ethnocentrism and xenocentrism. The apparent and hidden conflict between global and local discourses has led to textbooks that are chaotically organized, hindering Taiwanese students from striking a balance between globalization and localization and becoming well-grounded global citizens. There is a pressing need for further examination, critique, and improvement of Taiwan's textbooks.

Taking these findings with me to the GEI, I found more stimulating questions to explore, more publications to help me prove my thesis, and more theories and practical cases to elaborate my research in the future. Due to time constraints, I was barely able to scratch the surface in exploring the library's vast collection of materials related to international social studies textbooks. Should I be fortunate enough to be given an opportunity to return to the GEI, I already have a list of research endeavors to pursue. First of all, I would compare other countries' elementary social studies textbooks with those of Taiwan with regards to the global dimension, especially on the different ways in which the same historical events are described and how modernization and westernization are covered. Further, I would learn more from some examples of the «classic» bilateral textbook analyses carried out by the GEI, which I feel could be the key to promoting dialogue and cooperation between textbook researchers, publishers, authors, users and educational administrators in Taiwan and its neighboring countries, even its former enemies.

Finally, I wish to express my deep gratitude to the GEI for the fellowship. Having access to such a unique and professional research environment is like opening up a virtual treasure chest of literature which can not only help me prove my research hypotheses, but also broaden my views of textbook research areas and deepen my understanding of educational material and methodology. I'd like to thank Dr. Macgilchrist in particular for dealing with the affairs related to my travel and stay, to all the staff for their patience and understanding, and to the colleagues with whom I shared not just a guesthouse but also stimulating exchanges of viewpoints, especially Dr. James Williams. I look forward to future cooperation with the GEI!



Pei-I Chou aus Taiwan hielt sich im Juli als Stipendiatin am Georg-Eckert-Institut auf. Die Professorin der Sun Yat-Sen Universität arbeitet seit Jahren auf dem Gebiet der Curricula- und Schulbuchforschung in ihrem Land und international vergleichend. Sie hat zahlreiche Aufsätze dazu publiziert.

Während ihres Forschungsaufenthaltes in Braunschweig recherchierte Frau Chou zum Thema «Discourse Analysis on the Globalization Discourses in Taiwan's Elementary School Social Studies Textbooks».



Falco Pfalzgraf promovierte 2003 an der Universität Manchester im Fach Germanistische Linguistik mit Forschungen zum aktuellen deutschen Sprachpurismus. Seit 2004 arbeitet er am Queen Mary College der Universität London, seit 2007 ist er dort Dozent (Lecturer) für Germanistische Linguistik und Mediävistik. Sein Hauptforschungsgebiet ist der englische Einfluß auf das Deutsche und der damit zusammenhängende deutsche Sprachpurismus (synchron wie diachron). Weiterhin erforscht Falco Pfalzgraf die Zusammenhänge zwischen Politik, Sprache und Kultur. In das letztere Gebiet fallen auch seine Forschungen zu Antisemitismus und dem Bild des Fremden in den Fibeln der Nazizeit, die das Stipendium des GEI ihm im Juni/ Juli 2010 ermöglichte.

Antisemitismus in Fibeln der Nazizeit

Falco Pfalzgraf

Als Sprachwissenschaftler am Queen Mary College der Universität London beschäftige ich mich neben meinem Hauptforschungsgebiet – dem deutschen Sprachpurismus – unter anderem auch mit der Sprache des Faschismus und Antisemitismus. Auf der Suche nach geeigneten Beispielen für meinen Unterricht stieß ich so vor einiger Zeit auf Elvira Bauers Bilderbuch »Trau Keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud bei seinem Eid«, das in der Literatur immer wieder fälschlicherweise als Fibel bezeichnet wird. Der in der vermeintlichen Fibel thematisierte Antisemitismus war derartig überwältigend stark und überzeichnet, dass ich zunächst davon ausging, antisemitische Inhalte seien zur Nazizeit sehr stark im Erstleseunterricht integriert gewesen. Ich beschloss, dem weiter nachzugehen.

Ein erster Einblick in die Forschungsliteratur zum Thema zeigte, dass sich bisher nur einige wenige Arbeiten überhaupt mit dem Vorkommen von Antisemitismus in Fibeln der Nazizeit beschäftigen, wobei dann jeweils nur eine sehr kleine, statistisch eher insignifikante Zahl von Fibeln betrachtet wurde. Ich beschloss daher, die Frage des Auftretens antisemitischer Inhalte in Fibeln eingehender zu verfolgen und bewarb mich auf ein Stipendium des Georg-Eckert-Instituts, das mir zu meiner großen Freude auch zugesprochen wurde. Mitte Juni 2010 reiste ich in Braunschweig an und sah mich einer überwältigenden Anzahl von Schulfibeln gegenüber: Allein für die Jahre 1933–1945 konnte mir das GEI über 200 verschiedene Ausgaben für meine Forschungen zur Verfügung stellen.

Zur Analyse der Fibeln bediene ich mich einer in der Linguistik relativ jungen Methode: der so genannten Diskursanalyse nach der Mannheimer Schule. Diese spezielle Variante der Diskursanalyse, nicht zu verwechseln mit der kritischen Diskursanalyse (CDA), ermöglichte es mir, die Grenzen zu überschreiten, die sich die Sprachwissenschaft seit Saussure selbst gesetzt hat. Kurz gesagt, stellt der Diskursbegriff hier eine Erweiterung des Textbegriffs dar. Offene, aber doch repräsentative Textkorpora – wie in unserem Fall die rund 200 Fibeln aus der Zeit des deutschen Faschismus – stellen dabei Teildiskurse dar, die das Fundament meiner Diskursanalyse bilden. Hilfreich war insgesamt, dass mir das Georg-Eckert-Institut die Möglichkeit gab, diese Methode im Forschungskolloquium vorzustellen und mit anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts zu diskutieren, was sich als überaus fruchtbar erwies. Auch erhielt ich eine derart positive Unterstützung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – vor allem auch in der Bibliothek – wie man sie sich nicht besser vorstellen kann, und für die ich nur ganz herzlich danken kann.

Abschließend bleibt zu konstatieren, dass ich dank des Stipendiums des Georg-Eckert-Instituts bemerkenswerte Forschungsergebnisse erzielen konnte, die jedoch an dieser Stelle noch nicht näher ausgeführt werden können, sondern in einem gesonderten Artikel in einer Fachzeitschrift publiziert werden sollen. Fest steht aber schon jetzt, dass mein kleines Forschungsprojekt das Potential hat erweitert zu werden: Nicht nur auf die Lesebücher höherer Schulstufen, sondern auch auf Schulbücher anderer Fächer. Ich strebe dazu ein größeres Forschungsprojekt an, das die Zusammenarbeit zwischen Großbritannien und dem GEI beinhalten soll und Forschungsgelder z.B. des Leverhulme Trust anziehen könnte, da es sich um ein Kooperationsprojekt handelt, das international ausgerichtet ist und die Barrieren zwischen den traditionellen Disziplinen zu beseitigen hilft.



Shamir Yeger aus Israel war im Sommer für vier Wochen im Georg-Eckert-Institut. Nach seinem Geschichts- und Philosophiestudium an den Universitäten Haifa und Mainz ist er jetzt Doktorand an der Hebrew University in Jerusalem. Außerdem arbeitet er als Geschichtslehrer an einer israelischen High School. Im Rahmen seines Stipendiums recherchierte er für seine Doktorarbeit.

The »Missing Link« for my Research

Shamir Yeger, Jerusalem, Israel

The four weeks I spent in Braunschweig during the past summer were a stimulating experience for me. It was my first time at the GEI and I was more than happy to find a friendly staff, professional librarians, interesting colleagues and even 22 °C in the middle of the summer – what more could I ask for...?

My main goal was to collect historical sources and secondary literature for my doctoral research project. I used the impressive collection of the institute library in order to deepen my understanding regarding the school system during the Third Reich. I have worked in several archives in Germany before, but the aspects of textbooks and didactic plans were generally missing. Hence the GEI as the »missing link« for my research.

My dissertation focuses on the gaps between the declared policy of the German Education Ministry (Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung), and the way that policy was implemented by teachers in their daily school life. The new curriculum that was developed for high schools during the years 1933–1939 is used in my research as a case study in order to illustrate the basic tension between ideological statements and the reality of daily life. I examine the official education policy in different fields and disciplines, and compare it with the way in which it was eventually translated into action in different provinces of the Third Reich such as: Württemberg-Hohenzollern, Bayer-Ostmark, Berlin and Südhannover-Braunschweig. At the GEI I was lucky enough to find not only schoolbooks and maps, but also documents and protocols of schools in Braunschweig during the relevant years.

For the leader of the National-Socialist movement, education was an essential tool in his ideological efforts to »convert« the German people to Nazism; it was Germany's youth who were meant to stand on the front lines of the Nazi revolution, and therefore needed to be indoctrinated by a new set of values and content. Changing the school system and »scientific schooling«, as Hitler once defined it, therefore, took on a central role for the Nazi party. The main fields of change within the school curriculum were supposed to be history, geography, physical education, biology, and the new discipline of »World-View« (Weltanschauung). In the large collection of textbooks at the library's institute, I was able to find enough examples for each discipline.

But as Hitler knew from the beginning, in order to achieve his moral as well as didactic goals, it was not enough to change the school curriculum; rather, dramatic transformation was required within the more experienced teachers' generation who grew up during the Weimar Republic and even before. In order to gain a clearer understanding regarding how the new educational guidelines were implemented in practice, I will use a variety of histor-

ical sources; personal letters from teachers, official correspondence, diaries, memoirs and photograph albums. Further sources include reports and complaints received by intelligence organizations such as the – SD, regarding ideological violations by teachers and principals.

I hope that the wonderful summer I had in Braunschweig was the not the last. Or as Humphrey Bogart once put it: »I think this could be the beginning of a beautiful friendship«.



Brian M. Puaca hat an der University of North Carolina, Chapel Hill, promoviert. Seit 2005 ist er Assistant Professor für europäische Nachkriegsgeschichte an der Christopher Newport University in Newport News, Virginia. Seine Forschungsinteressen liegen auf den Gebieten Modernes Europa, Deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts, Sozial- und Kulturgeschichte und Bildungsgeschichte. 2009 hat er bei Berghahn sein Buch »Learning Democracy: Education Reform in West Germany, 1945–1965« publiziert. Im Sommer dieses Jahres war er Stipendiat des Georg-Eckert-Instituts und recherchierte zur deutschen Erinnerungskultur hinsichtlich des Zweiten Weltkriegs im Zusammenhang mit Geschichtsschulbüchern.

Remembering World War II: German Suffering and Responsibility in History Textbooks

Brian M. Puaca

My project utilizes history textbooks to examine how the Germans have remembered the traumas of World War II. In particular, my research concentrates on two specific themes related to the German war experience. First, I am interested in how textbook authors engage the issue of German crimes, and when textbooks first began to broach these difficult and controversial issues. Second, my project investigates the ways in which Germans envisioned themselves as victims of the war. When and based on what evidence did textbooks first develop the trope of German suffering? The impressive collection of the Georg Eckert Institute library made it possible for me to study the subtle changes that emerged in the various history textbooks published in the Federal Republic from the 1950s through the 1980s. I was especially pleased that the GEI's extensive library allowed me to compare different editions of the same West German textbook to locate the precise years in which changes appeared. At the same time, I was also able to compare these narratives with those presented to pupils in the German Democratic Republic. Finally, I reviewed recent history textbooks published since 1989 to see how reunification has influenced German views on the experiences of World War II.

There can be little doubt that German textbooks had great difficulty discussing the Third Reich and World War II in the immediate postwar years. Authors frequently glossed over the genocide of Europe's Jews, for instance, using either a statistic wholly removed from the historical context or a stilted, incomplete description of these events that obscured more than it revealed. That is not to say that textbooks ignored or repressed the Third Reich, which would have hardly been possible in the 1950s. »Hitler and his accomplices« (in the West) and »the fascists« (in the East) were indeed easy targets. Yet it took until the 1960s in the Federal Republic before a more honest and forthright discussion of such challenging topics as the extermination of European Jews and German popular support for the Nazis would appear. Changes in the composition of the teaching profession, new curricular requirements decreed by the individual states, and greater public interest in these issues prompted by the Eichmann Trial and the Frankfurt Auschwitz Trials all contributed to these developments. And while changes in the books of the GDR are not as apparent, there is increased analysis of the Nazis' extermination policies toward the Jews by the 1970s.

In addressing German memories of trauma during and after the war, this project engages a growing body of literature that has suggested that Germans have largely remained silent on this score. Over the past decade, authors such as W. G. Sebald and Günter Grass have argued that traumatic me-

mories of the air war and expulsions have been repressed by the Germans for more than fifty years. The news media has also propagated this view, with several newspapers and magazines having recently published issues devoted to »rediscovering« German victimhood. Yet at the same time, a growing number of scholars have challenged these assertions, pointing to novels, memoirs, and films that have addressed these themes from the very end of the war. My research on textbooks supports the work of these scholars who have questioned this narrative of silence and repression.

From the very beginning of the postwar era, West German textbooks clearly positioned Germans as victims of World War II. The same is true of East German textbooks; however, textbooks in the GDR were more circumspect about their use of the term »victim«. While the terminology in the East German books may have differed from that of the West, the underlying message was the same: Germans suffered horribly as a result of the war. The clearest example of this shared sense of victimhood is in the presentation of the bombing of Dresden in February 1945. Books published in both states featured graphic descriptions of the attack on Dresden as an example of the suffering of Germans (with the West German books consistently using higher casualty figures than those of the East). Far from repressing these memories or keeping them from the view of young readers, history textbooks in East and West showcased the traumas inflicted on Germans as a means to legitimate their respective political systems.

Due to the length of my visit at the GEI, I was able to digitize a large number of the textbooks for my project. As these sources are quite difficult (if not impossible) to locate in the United States, I saw my visit as an opportunity to gather as many sources as possible. As a result, I will return home with an extensive collection of sources as a result of my stay in Braunschweig. These textbooks will continue to be of use to me as I embark on future research projects related to German education in East and West.

In closing, I would like to thank the Georg Eckert Institute for its generosity, the many scholars there who took the time to speak with me about my work, and the friendly staff of the library for making my visit so productive and enjoyable!



Elizabeth Steding promovierte 2005 mit einer Dissertation zum Thema »Re-Membering the Father: Constructions of the Father and the Authoritarian State in Post-Unification East German Literature«. Ihre Forschungsinteressen gelten der DDR-Literatur, der deutschen Literatur nach 1989 und der Curriculaentwicklung im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Nach Gastaufenthalten an verschiedenen Universitäten in den USA und Deutschland ist sie seit 2005 Dozentin für Deutsch am Luther-College in Decorah, IA.

Im Juni recherchierte sie im Rahmen eines Stipendiums in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts. Thema ihrer Forschungsarbeit war die Präsentation der DDR-Literatur in aktuellen deutschen Schulbüchern in Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern.

»Was bleibt?«: GDR Literature in Post-Unification Textbooks

Elizabeth Steding

In the past few years, much research has been done about the representation of GDR history and the events of 1989/90 in German history textbooks. These studies provide fascinating insight into the image of the GDR for this generation of German secondary school students. As a literary scholar, I found myself thinking about other aspects that make up a country's identity – not just historic events, but also literature, music, and traditions. Literature contributes greatly to a country's cultural legacy, especially for the »Leseland DDR«. This led to the simple question that has served as a catalyst for my current research: What are *Gymnasium* students in post-unification Germany learning about GDR literature?

There are many variables that influence the answer to this question, one of them being the textbook publishing market in Germany. While the »Big Three« publishers (Cornelsen, Klett, and Westermann) control nearly 90% of the market, there is perhaps less homogeneity than one might assume. This is because many textbooks are actually written by (and marketed to) educators in individual *Bundesländer*, reflecting regional literature, educational goals, and tastes. Even textbook series produced for the whole country often have special state or regional editions, for example Bayern or Sachsen or »östliche Bundesländer«. Some states are also quite strict about approving textbooks, while others approve a wide range of books. For my research, I have chosen four states (Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Bayern, Sachsen,), striving to balance East/West and strict/lenient approval methods.

As I began researching, my initial question actually developed into several related questions: How much GDR literature is included in today's textbooks? Does this seem to vary by state? Has it changed over time? Which authors and texts are presented? In what context is GDR literature situated?

My three weeks at GEI provided a wonderful opportunity to begin answering those questions. I spent much of my time collecting sources – German textbooks from the late 1980s to 2010. Having access not only to textbooks, but to lists of approved books from each *Bundesland* was greatly helpful. Since I am interested in education in the GDR, I also took advantage of the opportunity to view many of the GDR textbooks in the collection. In the future, this material could expand my research in intriguing ways.

Early in my research process, I made the decision to focus on textbooks for grades 9/10 and the *Oberstufe*. Since many textbooks for *Gymnasien* are also used at *Realschulen*, a large percentage of students are exposed to the texts in grade 9/10 books. (The ongoing shift to an 8 year *Gymnasium* means that both grades 9 and 10 are considered the end of *Sekundarstufe I* – depending upon

the state). While I originally planned to include *Hauptschule* textbooks in my research, the near absence of GDR literature makes them less intriguing at this point. Most textbooks for grades 9 and 10 include some GDR texts, while textbooks for the *Oberstufe*, with their focus on literary history, often include entire chapters on East/West or *Wende* literature.

My analysis of GDR literature is both quantitative and qualitative. I therefore keep statistics for each textbook on the number of GDR texts and authors included. This helps keep my analysis »honest«, rather than simply relying on my impressions. Initial findings show inclusion levels of GDR literature in books for grades 9/10 ranging from 5-20% of all literary texts in individual books. Initial evidence suggests that books marketed to Eastern German markets are on the higher end of the scale. Books for the *Oberstufe* are mixed – while many of them include more GDR literature, the overall number of texts in the book keep the inclusion percentage low.

One early surprise was the commonly included GDR authors. While many of us would answer the question »Who was the best-known GDR author?« with »Christa Wolf«, she is by no means the most often represented. Instead, authors such as Sarah Kirsch, Rainer Kunze, and Günter Kunert are more frequently found. (I include authors who defected from the GDR in the category »GDR authors«). This is because of the *type* of texts most often included in school textbooks: poems, songs, and short narratives. Genre choices significantly influence which GDR authors are represented in textbooks.

My final question: »In what context is GDR literature situated?« is perhaps the most intriguing, while also the most challenging. Currently I am focusing on recently-published *Oberstufe* textbooks, analyzing factors such as the presentation of GDR literature (In chapters devoted to East/West literature? As an example of a sonnet?), or the questions posed to students after each text. My findings here will allow me to better understand what this generation of students is being asked to learn, think, and value about the literary legacy of the GDR.

I would like to sincerely thank everyone at the Georg Eckert Institute who made my fellowship possible. As a college professor in rural Iowa, having access to this many German textbooks was a wonderful experience.

**LEHRVER-
ANSTALTUNGEN
VON INSTITUTS-
MITARBEITERN**

Eckhardt Fuchs

WS 2010/11

Technische Universität Braunschweig

Institut für Erziehungswissenschaften

Seminar: »Einführung in die vergleichende und historische Bildungsforschung«

Simone Lässig

WS 2010/11

Technische Universität Braunschweig

Historisches Seminar

Seminar: »Umstrittene Erinnerung: Bilder des Sozialismus in Geschichtswissenschaft und Schulbuch«

Steffen Sammler

WS 2010/11 Universität Leipzig

Institut für Kulturwissenschaften

Seminar BA: »Automobilität. Ideal und Wirklichkeit der Überwindung von Zeit und Raum im 20. Jahrhundert«

Kerstin Schwedes

WS 2010/2011 Universität Göttingen

Kunstgeschichtliches Seminar

Vertiefungsseminar »Das Bild im Schulbuch«

ERNENNUNGEN GASTAUFENTHALTE STIPENDIEN

Samira Alayan hält sich für ein Semester an der Hebrew University und am David Yellin College for Education auf, beide in Jerusalem.

Sie führt zusammen mit Prof. Gad Yair eine Feldforschung für das gemeinsame Projekt: »The collective heroes« durch. Am David Yellin College lehrt sie zu den Themen Sociology of Education; The Education System for the Arab in Israel; Textbooks Analysis. Außerdem recherchiert sie am Van Leer Institute die Möglichkeiten von Kooperationen mit dem GEI.

Barbara Christophe nimmt im Wintersemester 2010/2011 eine Vertretungsprofessur am Institut für Politikwissenschaft der Otto von Guericke Universität in Magdeburg wahr. Die Schwerpunkte ihrer Lehrveranstaltungen liegen in den Bereichen Konflikt, Transformation post-sozialistischer Gesellschaften, Korruption, Methoden Qualitativer Sozialforschung und Europäisierung.

Eckhardt Fuchs wurde von der Generalversammlung der International Conference for the History of Education, die im August im Rahmen des Internationalen Historikerkongresses in Amsterdam stattfand, in das Exekutivkomitee gewählt.

Ines Guhe wurde vom Deutschen Historischen Institut in Paris ein Frankreichstipendium zuerkannt. Von September bis November 2010 forschte sie im Rahmen ihres Dissertationsprojekts »Mythos Kreuzzüge« in verschiedenen französischen Bibliotheken und Instituten.

Detlef Krummel hat im September 2010 am zweiwöchigen Lehrgang »Ausbildung der Ausbilder« in der IHK Braunschweig teilgenommen und im Oktober erfolgreich die Prüfungen abgelegt. Kurz danach wurde durch einen Beauftragten der IHK noch die Eignung als Ausbildungsstätte festgestellt. Damit kann das Institut ab sofort im Ausbildungsberuf »Fachinformatiker« ausbilden.

Felicitas Macgilchrist wird sich vom 21. März bis zum 1. Mai 2011 als Visiting Researcher im Rahmen eines Post-doc-Stipendiums (Bijzonder Onderzoeksfonds; Special Research Funds) an der Universität Gent aufhalten. Sie ist in dieser Zeit am NewsTalk&Text Research Group (www.ntt.ugent.be) angebunden. Mit den dortigen KollegInnen (Prof. Dr. Geert Jacobs und Dr. Ellen Van Praet) wird sie an einem Forschungsprojekt zur Medienproduktion arbeiten mit dem Titel »Collaboration in the Media: The impact of interthinking and distributed cognition on news and media production processes«.

DAS GEI IM DIALOG

Azubis im GEI Am 5.2. besuchten 5 Auszubildende der Fachrichtung FaMI (Fachangestellte für Medien und Informationsdienste) im Rahmen ihrer Ausbildung die Bibliothek. Jennifer Böhm (Kreisbücherei Ilsede, Landkreis Peine), Kerstin Hogrefe (Universitätsbibliothek der Technischen Universität Braunschweig), Frauke Klingenberg (Stadtbücherei Peine), Lena Raffert (Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften Wolfenbüttel), Jacqueline Ullrich (Universitätsbibliothek der Technischen Universität Braunschweig) informierten sich eingehend über die Aufgaben einer hybriden Forschungsbibliothek.

Francisco Ramirez (Universität Stanford) zu Gast Der renommierte Vertreter der maßgeblich von John W. Meyer in Stanford begründeten Schule des Soziologischen Neoinstitutionalismus (auf dem Foto r.)



sprach am 15. Juli im Rahmen des Institutskolloquiums über »Portraits of Citizenship in School Textbooks around the World. Valorising Humanity, Diversity & the Empowered Student«.

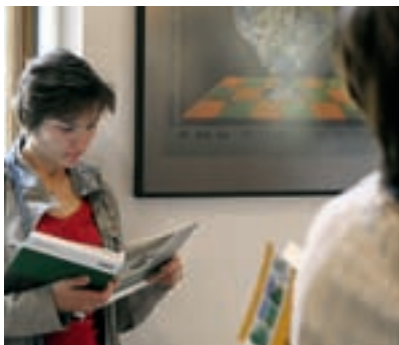
Die neue Bibliotheca Alexandrina Mona Hegazy sprach am 3. August über die Bibliotheca Alexandrina in



Ägypten, wo sie als Bibliothekarin arbeitet. Die antike Bibliotheca Alexandrina war bis zur ihrer Zerstörung eine Einrichtung der Superlative. Frau Hegazy, die ein Praktikum in der Bibliothek des GEI absolvierte, stellte die seit 2002 wiedereröffnete Neugründung vor.

Besuch von Studierenden der Internationalen Sommerschule Am 11. August besuchte eine Gruppe Studierender der Internationalen Sommerschule der TU Braunschweig in Begleitung ihrer Dozentin Petra Canisius-Loppnow das Institut. Die Studierenden kamen aus Brasilien, Griechenland, Tunesien und den USA.

Gäste aus Weißrussland Seit 15 Jahren kommen alljährlich 18 GermanistikstudentInnen aus Weißrussland zu einem dreiwöchigen Studienaufenthalt nach Braunschweig. Am Donnerstag, den 23.09.2010, besuchte die Gruppe von der Sprachenuniversität in Minsk das Georg-Eckert-Institut, um sich über Schulbuch- und Bildungsmedienforschung zu informieren. Der erste Vorsitzende des Vereins MOCT (Brücke der



Freundschaft zwischen Belarus und Braunschweig, e.V.), Dr. Alex Walter, und Alicja Szybko-Streit begleiteten die Studierenden.

»Braucht Europa eine historische Meistererzählung – und wenn, welche?« Zu diesem Thema diskutierte am 25.9.2010 Martin Sabrow mit Adam Krzeminski und Simone Lässig auf dem Abschlusspodium der Helmstedter Universitätstage. Sie waren diesmal dem Thema »Leitbilder der Zeitgeschichte« gewidmet.

Workshop für SchülerInnen eines Geschichts-Leistungskurses Am letzten Tag vor den Herbstferien, dem 8. Oktober, traf sich ein Leistungskurs Geschichte des Braunschweiger Gymnasiums Neue Oberschule mit seiner Lehrerin Ilse Moshagen-Siegl und Verena Radkau vom GEI im Konferenzraum. Die SchülerInnen analysierten internationale Geschichtsbücher von den 1970er Jahren bis zur Gegenwart



zum Thema »Mauerbau« und präsentierten anschließend ihre Ergebnisse. Den ungewöhnlichen Einstieg in ungewohnter Umgebung fanden Lehrerin und SchülerInnen sehr anregend.

Am 20. Oktober 2010 besuchte die FDP-Landtagsangeordnete Almuth von Below-Neufeldt das Georg-Eckert-Institut. Als Mitglied im Ausschuss für Wissenschaft und Kultur informierte sie sich im Gespräch mit Prof. Simone Lässig umfassend über die Aufgaben, Arbeitsschwerpunkte und Projekte des Instituts. Annette Uphoff gab Frau Below-Neufeldt einen Einblick in die einzigartigen Sammlungen des Instituts und

sein internationales Stipendiatenprogramm.

Bilanz nach 20 Jahren Vom 27. bis 30. Oktober trafen sich Geographiedidaktikerinnen, GeographielehrerInnen, SchulbuchautorInnen und Verantwortliche der Bildungsadministration aus Estland, Lettland und Litauen auf Einladung Georg Stöbers im Georg-Eckert-Institut, um eine Bilanz der langjährigen Zusammenarbeit zu ziehen.

Mit ihrer Unabhängigkeit im Jahre 1991 standen Estland, Lettland und Litauen vor der Aufgabe, ihr Schulsystem zu transformieren bzw. neu aufzubauen. Am Beispiel des Fachs Geographie beschäftigte sich die Konferenz zur »Curriculum- und Schulbuchentwicklung in den baltischen Staaten« mit den Entwicklungen der vergangenen zwei Jahrzehnte. Die Beiträge arbeiten Stadien und Prozesse heraus, thematisieren die Positionen verschiedener Akteursgruppen, aber auch die heutige Situation, in der neue Lernformen und das Internet Einzug in den Unterricht gehalten haben. Es ist geplant, die Ergebnisse der Konferenz über Edumeres.net, das Portal des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Symposium Im Rahmen des Symposiums »50 Jahre Archiv für Sozialgeschichte« diskutierten am 25. Oktober 2010 in der Berliner Friedrich-Ebert-Stiftung Jürgen Kocka, Dieter Dowe, Andreas Eckert, Meik Woyke und Simone Lässig über »Gesellschaftliche Aufgaben und Funktion der Geschichtswissenschaft«. Das »Archiv für Sozialgeschichte« war 1960 von Georg Eckert in Braunschweig begründet worden.

—

Gespräch bei V & R Unipress Das Redaktionsteam von »Eckert. Die Schriftenreihe« besuchte am 10. November den Verlag V&Runipress in Göttingen. Nach mehreren Gesprächen mit Susanne Franzkeit, der Geschäftsführerin, in Braunschweig war es an der Zeit das junge Team, mit dem jetzt bereits fünf Bände publiziert worden sind, persönlich kennen zu lernen.

NEU- ERSCHEINUNGEN



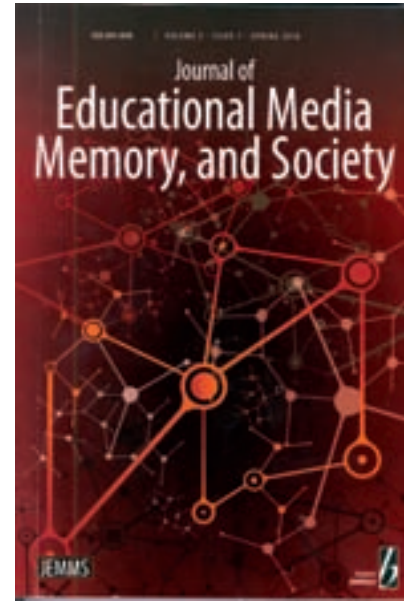
Robert Maier, Akustisches Gedächtnis und Zweiter Weltkrieg, Göttingen: V&Runipress, 2011

Die Geschichtswissenschaft hat infolge des »iconic turn« aus ihrer Textlastigkeit etwas herausgefunden. Weiterhin aber werden Töne und Geräusche bestenfalls zum Untersuchungsgegenstand, nachdem sie in Schrift »übersetzt« worden sind. Der vorliegende Band fragt nach der Differenz zwischen dem, was Menschen »im Ohr« haben, wenn sie den Zweiten Weltkrieg erinnern, und dem, was davon durch die Geschichtsschreibung aufgegriffen wird. Er nähert sich damit der Frage nach dem akustischen Gedächtnis in seinen individuellen und kollektiven Ausformungen.

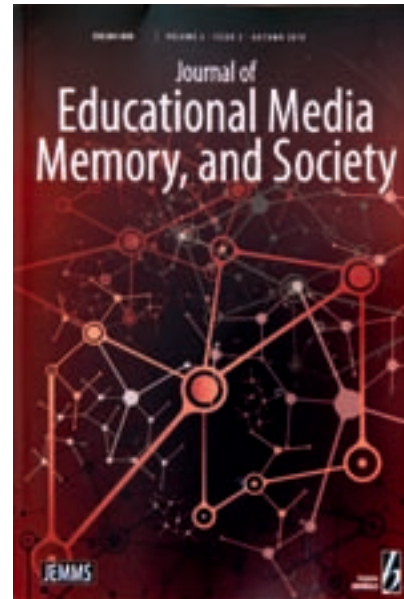


Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert, Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010 ISBN 978-3-7815-1775-2

In jeder deutschen Schule wird tagtäglich mit Schulbüchern gearbeitet. Im Gegensatz dazu befassen sich die didaktische Literatur und die Lehr-Lern-Forschung nur gelegentlich mit dem Schulbuch und seiner Qualität, mit Auswahlkriterien und mit didaktisch-methodischen Fragen des Einsatzes von Schulbüchern. Auch in der Lehrerbildung werden die Kompetenzen für eine optimale Nutzung von Schulbüchern sowie anderen Lehr- und Lernmitteln nur selten vermittelt. Der vorliegende Band will hier Abhilfe schaffen und umfassende Informationen geben.



Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEMMS), Oxford/New York: Berg-hahn Journals, volume 2, issue 1, spring 2010



Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEMMS), Oxford/New York: Berg-hahn Journals, volume 2, issue 2, autumn 2010

VERANSTALTUNGEN 2011

Edumeres.net – Bildungsmittelforschung virtuell verbinden

Im Rahmen eines zweitägigen Workshops zu technischen Umsetzungen von virtuellen Kommunikations- und Publikationsmöglichkeiten präsentiert das Georg-Eckert-Institut am 9. Februar die Virtuelle Forschungsumgebung seines Informations- und Kommunikationsportals der Öffentlichkeit. Das Edumeres-Team stellt dabei gemeinsam mit weiteren Experten die Entwicklungen und Anwendungsmöglichkeiten von Web 2.0-Technologien in der internationalen Bildungsmedienforschung vor.

Vom Input zum Output – von Inhalten zu Kompetenzen. Was bedeuten Bildungsstandards für Schulbücher?

Zu diesem Thema findet am 17. März, von 15:00 bis 16:30 Uhr, im Rahmen der Leipziger Buchmesse eine Podiumsdiskussion statt. Angesichts des besonderen Stellenwerts von Schulbüchern wirft die nahezu flächendeckende und von der KMK explizit empfohlene Einführung von Bildungsstandards eine Reihe von Fragen auf: Was geschieht, wenn inhaltliche curriculare Vorgaben an Bedeutung verlieren? Wie können sich LehrerInnen orientieren, wenn die gleichen Kompetenzen an ganz unterschiedlichen Inhalten gelernt werden können? Welche bildungspolitischen und wirtschaftlichen Auswirkungen hat eine Standardisierung auf den nach wie vor föderalen deutschen Schulbuchmarkt? Noch grundsätzlicher: Wie verträgt sich die Übertragung betriebswirtschaftlicher Kategorien auf den Bildungsbereich mit dem Wesen von Schulbüchern? Diese und ähnliche Fragen diskutieren auf dem Podium und mit dem Publikum Lehrer, Wissenschaftler, Bildungspolitiker und Verlagsvertreter.

Öffentliches Symposium aus Anlass der Aufnahme des GEI in die Leibniz-Gemeinschaft

Am 24. und 25. März werden alle DirektorInnen der Sektion A der Leibniz-Gemeinschaft im Georg-Eckert-Institut tagen. Der Termin bietet sich also an, um die Aufnahme des GEI in die WGL auch offiziell zu würdigen. In diesem Rahmen soll deshalb am Abend des 24. März ein Symposium stattfinden. Das Institut hofft, für eine Teilnahme auch hochrangige Vertreter des BMBF, des Niedersächsischen Wissenschaftsministeriums und des WGL-Präsidiums gewinnen zu können.

Bildnachweise

S. 1 David Ausserhofer
S. 14 Felicitas Klingler
S. 15 Inse Böhmig
S. 20 David Ausserhofer
S. 22 Wendy Anne Kopisch
S. 30 Alicia Civera
S. 31 Verena Radkau
S. 32 Verena Radkau
S. 34 VdH/Körper-Stiftung

S. 36 Robert Maier
S. 37 privat, David Ausserhofer (Stefanie Zloch)
S. 38 David Ausserhofer
S. 39 David Ausserhofer (Christiana Hägele), privat, Verena Radkau
S. 41 privat
S. 42 privat

S. 44 privat
S. 46 privat
S. 48 privat
S. 52 Verena Radkau, privat
S. 53 David Ausserhofer, Verena Radkau
S. 55 David Ausserhofer

