

ECKERT

DAS BULLETIN

02



WINTER 2007



Editorial

Simone Lässig

Das Jahr 2007 gehört zu den interessantesten und zugleich arbeitsintensivsten Phasen in der Geschichte des Instituts. Das war kein Jahr der Routine, sondern des Experiments und der kreativen Unruhe. Natürlich haben wir viele bewährte Dinge fortgeführt: Auch in diesem Jahr trafen sich Kollegen, Stipendiaten, Konferenzbesucher und Bibliotheksnutzer aus aller Welt bei uns, und ihre positive Resonanz hat uns wie immer angespornt. Gleichzeitig aber haben wir uns sehr beherzt – wie mir heute scheint – in Neuland vorgekämpft. Zuerst mit der Einrichtung und Festigung neuer, im vorigen »Eckert« schon beschriebener Arbeitsbereiche, dann aber auch mit der Ausformung von Kommunikations- und Gremienstrukturen, die diese Veränderungen aufnehmen und im Institutsalltag verankern.

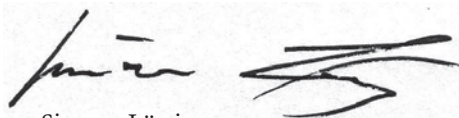
Wir haben unsere Service- und Transferleistungen auf den Prüfstand gestellt und uns darum bemüht, sie noch besser an den internationalen Standards auszurichten: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bibliothek haben ihre Datenbanken ins Netz gestellt und sich couragiert der Aufgabe gewidmet, unsere Bestände in den Gesamtbibliothekskatalog (GBV) einzuspeisen und so weltweit sichtbar zu machen. Darüber hinaus bauen wir ein Portal zur Bildungsmedienforschung auf und bereiten eine neue, auf internationale Reichweite und Interdisziplinarität ausgerichtete Zeitschrift vor. Neuland betreten haben wir schließlich auch in der Art und der Intensität der Projektplanung: Innerhalb eines Jahres haben wir mit bereichsübergreifenden Teams zwei große Anträge für das neue Forschungsrahmenprogramm der EU erarbeitet. Die Bibliothek hat erstmals einen DFG-Antrag auf den Weg gebracht – er betrifft die Digitalisierung unserer historischen Schulbuchbestände – und zudem haben die einzelnen Arbeitsbereiche darauf hingewirkt, ihre Forschungsbasis über die Entwicklung spezifischer Drittmittelvorhaben zu festigen und ihr Profil weiter zu schärfen.

Ich könnte weitere Felder nennen, in denen wir uns engagiert haben, etwa den intensiven gesellschaftlichen Dialog, den die Einbindung ins »Jahr der Geisteswissenschaften« und in die Initiative »Braunschweig Stadt der Wissenschaft 2007« ermöglicht hat.

Alle diese Aktivitäten haben das gesamte Institut gefordert. Ohne das Engagement unserer Kolleginnen und Kollegen in der Verwaltung, in der Bibliothek und im Bereich Öffentlichkeit/Kommunikation wären viele wissenschaftliche Vorhaben nicht oder nicht so schnell und in solcher Qualität zu bewältigen gewesen. Alle haben zugepackt und viele sich motiviert und engagiert zum Teil ganz unbekannte Aufgabenfelder oder neue Verantwortungen erschlossen und inspirierende Ideen in unsere Strategiediskussion eingebracht.

Natürlich fordert ein solch intensives Jahr auch viel Energie von allen Beteiligten und viele weitere Aufgaben warten noch auf uns. Gleichwohl können sich die bisherigen Ergebnisse sehen lassen. Sie sind uns Ermutigung und Ansporn für Kommendes. Dass dies nicht unberechtigt ist, davon bin ich fest überzeugt. Aber Sie sollten sich vielleicht Ihre eigene Meinung bilden ...

Ich wünsche Ihnen eine interessante Lektüre und uns allen ein erfolgreiches Jahr 2008,
Ihre



Simone Lässig

Mission

Das Georg-Eckert-Institut (GEI) untersucht im internationalen Vergleich gesellschaftliche Deutungsmuster, Orientierungshilfen und Identitätsangebote, die über Bildungssysteme vermittelt, institutionell abgesichert und damit legitimiert werden. Eine besondere Rolle spielen hierbei historisch-politisch-geographische Lehr- und Lernmedien.

Identitätsmustern liegen weltweit spezifische Selbst-, Fremd- und Feindbilder zugrunde. Diese Strukturen zu analysieren und den Blick für alternativen oder konkurrierende Deutungen, Orientierungen und Identitäten zu schärfen, gehört zu den zentralen Aufgaben der Institutsarbeit. In seinen Projekten und Veranstaltungen bringt das GEI Wissen-schaftler verschiedenster Disziplinen und Experten aus der Unterrichts- und Schulbuchpraxis zusammen.

Ihr Ziel ist es, Wahrnehmungsdifferenzen zu bestimmen und wissenschaftlich kontrollierte Vorschläge für die Austragung damit verbundener Spannungen und Konflikte zu entwickeln. Das GEI fördert auf diese Weise zugleich einen – wissenschaftlich wie gesellschaftlich bedeutsamen – reflektierten Umgang mit kulturellen Unterschieden.

Mit seinen interdisziplinären kulturvergleichenden Forschungen, seinen weit reichenden Kooperationen und seinen Transferleistungen, mit seiner Bibliothek und deren Schulbuchsammlung sowie mit seinem Stipendiatenprogramm hat sich das GEI zu einem einzigartigen Forum des internationalen wissenschaftlichen Austausches und weltweit anerkannten Kompetenzzentrum für vergleichende Lehr- und Lernmedienforschung entwickelt.

Impressum

Redaktion: Verena Radkau

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

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

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

ISSN: 1865-7907

Inhalt

- 1 Editorial *Simone Lässig*
- 4 Gastkommentar *Cem Özdemir*

Aus den Arbeitsbereichen 6

I»Selbst- und Fremdbilder« 6

- 6 Die Website »1001 Idee«
Pierre Hecker, Gerdien Jonker, Cornelia Schnoy
- 8 Bilder im Kopf *Gerdien Jonker*
- 9 The Muslim World through the Lens of European Textbooks
Gerdien Jonker
- 11 Zwischen Bildung und Bürgerkrieg
Achim Rohde

II»Bildung und Erziehung im globalen Zeitalter« 13

- 13 Ethnische Vielfalt und Nationsbildung in Eritrea
Mussie Habte
- 15 Schooling for Community
Susanne Schwalgin

III»Schulbuch und Konflikt« 18

- 18 Die Evaluation von Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssystem
Katarina Batarilo
- 20 Schulbücher und Krieg heute
Georg Stöber

IV»Europa und seine Grenzen« 22

- 23 Zweierlei 1968? *Andreas Helmedach*
- 25 Schwarze Stunden – Goldene Zeiten
Robert Maier
- 27 Hochkarätiger Auftakt einer Konferenz
Thomas Strobel
- 29 Europa ohne Grenzen? Podium in Breslau
Thomas Strobel
- 30 Eisenbahnen und Elche
Stephanie Zloch

Bereichsübergreifende Projekte 33

- 33 Neue Wege in der Projektplanung
Eckhardt Fuchs, Simone Lässig
- 35 »Eckert-Pläne«: Aufbau eines virtuellen Fachportals
Roderich Henrj, Simone Lässig

Nachwuchsförderung 37

- 37 Bildung zur nachhaltigen Entwicklung
Roderich Henrj
- 40 Formwandel der Bürgergesellschaft
Tino Schölz, Rainer Sprengel

Berichte 42

- 42 Zurück in die Zukunft
Mieste Hotopp-Riecke
- 46 Wir haben alle den Kopf in den Sand gesteckt
Heike Karge, Falk Pingel, Katarina Batarilo
- 50 Talks on the Hill
Eckhardt Fuchs
- 51 Learning Each Other's Historical Narrative
Angelika Rieber
- 55 Bildungsmedien als Friedensstifter?
Simone Lässig
- 57 Problematizing History Textbooks
Noriko Yamaguchi
- 59 Das deutsch-französische Geschichtsbuch in Japan
Akiyoshi Nishiyama
- 61 Neue Impulse für die Kooperation mit Ostasien
Eckhardt Fuchs
- 63 Lost in Translation?
Wolfgang Jacobmeyer

Personalia 68

Institutsmitarbeiter 68

Gastwissenschaftler 72

Die Stipendiaten stellen (sich) vor 74

Praktikanten 90

Aus der Bibliothek 93

- 93 Terra incognita? *Anette Uphoff*

Das GEI im Dialog 95

Das GEI und seine Partner 98

Medienspiegel 103

Neuerscheinungen 107

Fundstück 110

Veranstaltungskalender 112



Cem Özdemir, geb. 1965 in Bad Urach, verheiratet, eine Tochter, ist seit 2004 Abgeordneter des Europäischen Parlaments (Die Grünen / Freie Europäische Allianz). Er ist Mitglied im Ausschuss für auswärtige Angelegenheiten sowie stellvertretendes Mitglied im Ausschuss für bürgerliche Freiheiten, Justiz und Inneres. Ferner ist er Mitglied der hochrangigen Kontaktgruppe Nordzypern, der interparlamentarischen Delegation EU-Türkei, der Parlamentarischen Versammlung der Europa-Mittelmeer-Partnerschaft (Euromed-Versammlung) sowie der Anti-Racism and Diversity Intergroup.

Cem Özdemir setzt sich im Rahmen seiner politischen Arbeit für die Integration einer demokratischen Türkei in die Europäische Union ein. Er engagiert sich zudem für eine Annäherung zwischen der Türkei und Armenien, wobei er in der Stärkung einer Erinnerungskultur in der Türkei einen wichtigen Aspekt für die künftige Entwicklung des Landes sieht. Zugleich engagiert sich Cem Özdemir für die griechisch-türkische Freundschaft, etwa im Rahmen des gleichnamigen Kölner Vereins, dessen Ehrenmitglied er ist.

Gastkommentar

Cem Özdemir

»Was ist eigentlich Europa?« – diese Frage stellte mir vor einiger Zeit eine Schülerin im Europäischen Parlament. Als ich erwiderte, dass eine kurze Antwort darauf kaum möglich sei und sich schon viele gebildete Menschen mit dieser Frage auseinandergesetzt hätten, sorgte einer aus der Gruppe für Gelächter: »Europa ist halt einer der Kontinente. Und nächstes Jahr ist Europameisterschaft in der Schweiz und in Österreich.« Ich nahm den Steilpass auf und lenkte die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass auch Russland an Fußball-Europameisterschaften teilnehme. »Ist Russland Teil Europas?« fragte ich in die Runde. »Und was ist mit der Türkei?« fügte ich hinzu. Auf einmal waren wir mitten in einer Diskussion über Europa und die Europäische Union, über Grenzen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten – und die Jugendlichen engagiert dabei.

Dabei wird doch in der Öffentlichkeit immer wieder beklagt, dass die Jugend heute politikverdrossen sei und kein Interesse am historischen und politischen Geschehen habe. Wenn dem tatsächlich so ist (wobei es die Jugend ebenso wenig gibt wie andere Gruppen, die immer wieder als homogener Block dargestellt werden) und wir es für wichtig erachten, dass Jugendliche sich mit Geschichte und politischen Prozessen befassen und damit unsere Demokratie mit Leben füllen – ist es dann nicht eine gesellschaftliche Aufgabe, sie für diese Themen zu interessieren? Im Idealfall fördert das Elternhaus dieses Interesse, es gibt jedoch auch bildungsferne Familien, in denen dieser Aspekt der Erziehung eine geringere Rolle spielt.

Wir sollten uns vor diesem Hintergrund zwar davor hüten, der Schule und den Lehrkräften allzu viel Verantwortung aufzubürden. Man wird mir aber dennoch darin zustimmen, dass die Schule immer noch ein besonders geeigneter Ort ist, um politisches und historisches Interesse auszubilden und zu fördern; nicht als Selbstzweck, sondern weil das Verständnis und die Bewältigung komplexer politischer Herausforderungen auch von einer angemessenen historisch-politischen Bildung unserer Zivilgesellschaft abhängt. Schließlich ergibt sich Demokratie nicht naturwüchsig, sie muss gelernt und gepflegt werden.

Europa muss dabei angesichts seiner politischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Bedeutung eine besondere Rolle spielen. Ich war daher negativ überrascht, als eine im Auftrag der Europäischen Kommission erstellte Studie zur europäischen Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer herausfand, dass Europa im Unterricht eher ein Randthema ist. Wenn wir das Demokratiedefizit in der Europäischen Union beheben wollen, dann braucht es hierfür auch eine europäische Öffentlichkeit, die in der Lage ist, gesellschaftliche Fragen im europäischen Zusammenhang zu denken und

zu beeinflussen. Doch wie soll sich eine solche Öffentlichkeit jenseits der Eliten und des Feuilletons bilden, wenn Europa schon in der Schule kaum vorkommt?

Das betrifft auch Geschichtsbücher. Sie sind ein besonders sensibles Thema, dienen sie doch auch zur Repräsentation des eigenen historischen Selbstverständnisses und zur Identitätsbildung. Im 21. Jahrhundert kann das Geschichtsbewusstsein unserer Bevölkerung jedoch nicht an nationalen Grenzen Halt machen, es muss sich zusätzlich europäisieren. Das bedeutet natürlich nicht, dass wir den Blick auf unsere jeweilige Geschichte unabhängig vom Standort, ob nun Berlin, Paris oder Warschau, vereinheitlichen müssten oder überhaupt könnten. »Alle Nationen Europas erleben dasselbe gemeinsame Schicksal, aber jede erlebt es aufgrund ihrer jeweiligen Erfahrungen anders«, so der Schriftsteller Milan Kundera. Entscheidend ist vielmehr, dass wir diese »jeweiligen Erfahrungen« in einen größeren Kontext verorten und durch die Kenntnis der jeweils anderen Perspektiven einen europäischen Blick entwickeln. In diesem Zusammenhang leistet das Georg-Eckert-Institut durch seine Mitwirkung in bilateralen Schulbuchkommissionen wertvolle Arbeit, so auch beim 2006 erschienenen deutsch-französischen Geschichtsbuch. Der Anstoß zu diesem Buch kam übrigens von deutschen und französischen Jugendlichen.

AUS DEN ARBEITS- BEREICHEN

ARBEITSBEREICH I

»SELBST- UND FREMDBILDER«

Die Website »1001 Idee: Muslimische Kulturen und Geschichte«

*Pierre Hecker, Gerdien Jonker,
Cornelia Schnoy*

Am 4. Oktober konnten wir nach beinahe zwei Jahren Vorbereitungszeit die Website »1001 Idee: Muslimische Kulturen und Geschichte« (<http://www.1001-idee.eu>) freigeben. Die Seite bietet gegenwärtig dreißig Unterrichtseinheiten zu einer großen Bandbreite von Themen aus Kunst,



Wandbild in einer Istanbuler Rock-Bar, aus dem Modul »Heavy Metal in der Türkei?!«

Kultur, Religion und Politik zum freien Download an. Jede Unterrichtseinheit besteht aus einem Einführungstext, Quellenmaterialien, Arbeitsblättern, einem didaktischen Kommentar und einem Glossar. Das Angebot, das sich in erster Linie an Lehrerinnen und Lehrer sowie Bildungsmultiplikatoren richtet, wird im kommenden Jahr beständig erweitert und aktualisiert werden. Unser Ziel ist es, aktuellste Forschungsergebnisse aufzugreifen und anhand neuer Perspektiven auf die islamisch geprägte Welt bestehende Feindbilder und Stereotype zu durchbrechen. Dies kann, so eine unserer Hoffnungen, Lehrenden und Lernenden gleichermaßen verdeutlichen, dass sich jenseits der gängigen Klischees Menschen befinden, die in vielem gar nicht so anders sind als wir.

Unter den auf der Website angeführten Schwerpunktthemen »Gender«, »Jugend«, »Politischer Islam«, »Islam in Europa« sowie »Wahrnehmung der Anderen« verbergen sich Angebote zur Lehrerfortbildung, die das Georg-Eckert-Institut den Landesinstituten für Lehrerfortbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz unentgeltlich anbietet.

Die Unterrichtseinheiten öffnen an vielen Stellen den Blick auf unterschiedliche Annäherungen an die Religion. So gibt es eine Einführung in das islamische Recht, die die unterschiedlichen Schulen und Auslegungen der islamischen Scharia zu systematisieren versucht, sowie mehrere Beiträge, die deren verschiedene Anwendungsmöglichkeiten behandeln

(»Das islamische Bankwesen«) und unterschiedliche Akteure zu Wort kommen lassen (»Schleier oder Verschleierung«). Darüber hinaus kommt im China-Beitrag eine chinesische Imamin ausgiebig zu Wort, und man erfährt in der Unterrichtseinheit »Die Pilgerreise nach Mekka« wie Mekka-Pilger die Begegnung mit den Heiligen Stätten des Islam auf ganz verschiedene Weise verarbeiten. Eine schöne Ergänzung dazu bildet der Beitrag »Arabische Städte zwischen Tradition und Moderne«, der unter anderem die städtebaulichen Anforderungen an Mekka thematisiert.

Was bedeutet das für den Unterricht? Die Unterrichtseinheiten und

Literaturhinweise machen auf vielfältige Weise klar, dass Islam nicht gleich Islam ist. Wie andere religiöse Traditionen lebt auch die islamische Tradition davon, dass ihre Anhänger ihr eine Stimme verleihen und ihr auf diese Weise erst Form geben. Es wird erfahrbar, dass »Islam« und »säkular« sich ebenso wenig ausschließen wie »Islam« und »religiös« und dass Muslime, je nachdem, ob sie etwas zu gewinnen oder zu verlieren haben, sich kritisch links oder konservativ bewahrend, distanziert oder innig religiös verhalten können. Das Resultat ist eine Gewichtung, die sogar die radikale Position des »Verlierers im globalen Wettlauf« einzuordnen vermag.

Auch das Buch zur Website ist inzwischen publiziert worden:

Gerdien Jonker, Pierre Hecker und Cornelia Schnoy (Hg.), *Muslimische Gesellschaften in der Moderne. Ideen – Geschichten – Materialien*. Wien: StudienVerlag 2007



Frauen beim Fitness-Training in Kairo, aus dem Modul »Fitness- und Trendsport«



Moschee im chinesischen Xian, aus dem Modul »Muslime in China«

Bilder im Kopf

Gerdien Jonker

Unter dem Titel »Bilder im Kopf. Wie die Schulbücher unsere Wahrnehmung über den Islam bestimmen« veranstaltete das Aga Khan Projekt zum zweiten Mal eine Schüler-Projektwoche mit dem Gymnasium Martino-Katharineum in Braunschweig. Zwölf Schülerinnen und Schüler verglichen fünf Tage lang, was deutsche Geschichtsschulbücher über »den Islam« erzählen. Die Stationen ihrer Untersuchung führten die Schüler durch das 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart: 1940, 1950 (DDR), 1965 (BRD), 1991 und 2005. Der Vergleich machte klar, dass die Geschichte, die im Schulbuch über den Islam erzählt wird, zum einen eine gewisse Kontinuität aufweist, sich zum anderen jedoch stets von neuem dem jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Kontext anpasst. So ändern sich die Bausteine der Erzählung im Laufe des Untersuchungszeitraumes kaum – sie umfassen im Wesentlichen die Entstehung und Ausbreitung des Islam sowie die Kreuzzüge. Was aber bei den Nationalsozialisten als ein vergeblicher Kampf um Raum dargestellt wurde:

»Ein Enderfolg ist allen Kreuzzügen versagt geblieben. Die gesamte Kraft des Abendlandes hat nicht ausgereicht, das Land des Ursprungs des Christentums dauernd zu behaupten. Es fiel in die Hände der Türken zurück. Das bedeutete eine schwere Enttäuschung für die christlichen Völker

und war im Besonderen ein harter Schlag für die römische Kirche. Denn in den Kreuzzügen verbanden sich religiöse Leidenschaft und nordische Sehnsucht ins Ferne und Weite« (Volk und Führer. Das erste Deutsche Reich (900–1648), Hg. Dietrich Klagges, Diesterweg 1940: 48) stellte sich in der DDR als feudaler Raubkrieg dar, dessen Ziele religiös verkleidet wurden. Er führte, obwohl ein Schandfleck der europäischen Geschichte, zum ökonomischen Erfolg:

»Und dennoch, trotz ihres äußerlichen Misserfolgs, war die Bedeutung der Kreuzzüge für die Entwicklung Westeuropas außerordentlich groß. Vor allem trugen sie zur Entfaltung des europäischen Handels im Mittelmeerraum bei. Das Monopol der arabischen und byzantinischen Kaufleute wurde durch sie gebrochen, und es entstand die Hegemonie der italienischen, südfranzösischen und ostspanischen (katalonischen) Städte. Diese Städte begannen nunmehr die Rolle eines Vermittlers zwischen dem Orient und dem übrigen Europa zu spielen.« (W.F. Semjonow, Geschichte des Mittelalters, Volk und Wissen 1952: 145)

In der frühen BRD wurde zwar Platz für die Realität der »Dritten Welt« eingeräumt. Dennoch blieb der Islam eine fremde und tendenziell gewalttätige Religion:

»Hoch über allen Pflichten jedoch steht der Kampf für die Ausbreitung des Glaubens. Der für den Glauben Gefallene geht ein in die Wonnen reich bewässerter, schattiger Gärten,

in denen ewiger Frühling herrscht. Tollkühn kann sich der Kämpfer in die Schlacht stürzen; denn nirgendwo entrinnt jemand seinem Schicksal. Es ist vorbestimmt, ob er umkommt oder überlebt. Wer sterben soll, stirbt auch fern vom Schlachtfeld.« (Grundzüge der Geschichte. Mittelstufe. Hg. Dr. Eugen Kaier, Diesterweg 1965: 6)

Erst in den 1990er Jahren findet sich ein neuer Baustein: die Gastarbeiter-Erzählung. In den Ausgaben von »Entdecken und Verstehen« für die verschiedenen Bundesländer erscheinen Überlegungen über den Koran, die fünf Pflichten, Mohammed und Muslime, die für ihren Glauben kämpfen. Zum ersten Mal werden auch »Frauen im Islam« thematisiert und damit ein Schlaglicht auf die Muslime in Deutschland geworfen. 2003 erscheinen die ersten Bilder der brennenden Twin-Towers und der Blick verengt sich zunehmend hin zu Fundamentalismus, Islamismus und Terrorismus.

Danach gefragt, was unbedingt in einer Schulbuch-Erzählung über die islamischen Welt aufgenommen werden sollte, meinten die Schüler, man solle die Religion unvoreingenommen und ohne Bewertung darstellen. Im Gespräch mit Moez Khalfaoui, der zehn Jahre als Literatur-, Geschichts- und Geographielehrer in Tunesien tätig war, fragte ein Schüler, wo er am 11. September 2001 gewesen sei und wie er reagiert habe. Die Antwort fiel für die Schüler dann doch unerwartet aus: Herr Khalfaoui, der zu diesem Zeitpunkt

noch in Tunesien lebte und arbeitete, antwortete, er habe mit Schrecken festgestellt, dass die westliche Wahrnehmung der islamischen Welt jetzt ein mächtiges neues Bild bekommen habe und sich entschieden, etwas dagegen zu unternehmen. Aus diesem Grund reiste er nach Europa, promovierte in Erfurt und leistet heute einen intensiven Beitrag zum Kulturdialog zwischen Europa und der islamischen Welt. Zurzeit arbeitet er am Georg-Eckert-Institut.

Die Ergebnisse der Projektwoche werden im Augenblick zu einer didaktischen Einheit verarbeitet, die demnächst auf der Website 1001-idee.eu (siehe Bericht in diesem Heft) erscheinen wird.

The Muslim World Through the Lens of European Textbooks

Gerdien Jonker

This workshop dealt with narratives on Muslims, Islam and the Muslim world as perceived through the lens of European history textbooks. We mapped narratives in the different regions of Europe, looking at the genesis and historic pathways of particular national narratives, cross-referencing textbook narratives on Muslims with ditto narratives in history writing and the mass media. As a result, a kaleidoscopic picture of Europe emerged, in which the South (Spain, Italy) told a story of intimate (aggressive, traumatic) encounters with Arabs, the Centre (Germany) kept alive historic images of the Ottoman conqueror that went back to the Reformation, the West (France, Great Britain) mingled colonial experience with migration reality and the East (Russia) is presently re-entering old images of ferocious Tatars into the textbook medium.

- The contributions were presented in four different panels:
- The *longue durée* of Turkey in Europe
- Perceptions Across the Mediterranean – Shared histories, different memories
- Centres and Peripheries
- Placing Oneself on the Map of Europe

Our first focus rested on narratives about meaningful »others« and their ambivalent relationship to definitions of the self. This touched first of all upon European understandings of Islam and how these relate to European identity(-ies). In its wake, the relationship between identities and interests was explored. We considered the repressive ideology as presented in the peninsula textbook media, the open aggression with which at present Russian textbooks address Muslims in Russia, and the different mechanisms with which textbook narratives on Muslim women in France, Italy and Germany are turned into tools for discussing European gender politics. The contributions on Turkey presented another case in point. In the first half of the 20th Century still admired as an example of modernity, present French and German narratives mainly perceive Turkey through the migration lens. Whereas Germany likens Turkey to the immigrant culture of the Turks, France equals Turks with Muslims, taking French Muslims as an example. Whereas Islam is presented as a belief system with black holes (breeding ground of terror, no civilizing impact), Christianity is pictured as a genetic source of European »civilisation« and the essence of modernity.

Our second focus rested on the objects of the different European perceptions: Turks, Arabs and Tatars. How do Arab textbook narratives reflect on »Europe« and »The West«? Where do Turks, Tatars

and the new Muslim populations in Europe place themselves on the map? At present, the Middle East produces a textbook image of »The West« in which crusaders, colonists and the American aggressor blend. It glorifies the self as an eternal victim without giving an explanation of why the self collapsed. Whereas some 20 years ago, religious texts did not figure, the influence of fundamentalism in education is swiftly gaining ground. Middle-Eastern textbook producers, or so it seems, are presently creating an Arab/Muslim identity that is explicitly distinct from European identities. From the Moroccan textbooks a more ambivalent picture arises. Here, Europe appears to be a place in which Arabs invested in the past, the fruits of which they would like to reap today. Without claiming to constitute part of Europe, North African textbooks seek acknowledgement for the civilizing investment.

These two foci helped us to deal with the workshops' main scholarly objectives:

- Map the different images of Islam and Muslims in textbooks across Europe
- Identify entry points of historical images: How do the institutionalized images of the past function as a semantic reservoir for perceptions of the present?
- Cross-reference European images of the Muslim »Other« with North-African, Turkish and Tatar images of Europe/»The West«

During the final brainstorming, a series of follow-up objectives were identified. Some addressed the future research agenda, others the context (-s) in which research should continue, others still the outcome of our research and its consequences for educational practice. It was agreed that the participants build a network with the aim to strengthen scientific communication on the topic of textbook images on the Muslim/European »Other« across Europe and the Mediterranean, to bring in young scholars, to address multipliers in education and policy makers and to issue recommendations.

Awarded by the European Science Foundation (ESF), the workshop took place in the Jakobkemenate, a historical venue in the centre of Braunschweig, from September 11–14, 2007. The beauty and intimacy of the conference room helped us to transform eighteen very different scholars, some still working on their dissertations, others nearing the end of their university careers, into a coherent, communicative group. During the evenings, people stayed together and enjoyed the Braunschweig international cuisine as well as each other's company. It gave them the opportunity to continue their discussion and to develop new thoughts. The good, unhurried atmosphere very much contributed to the success of the final brainstorming, during which the group created a coherent plan to build a network and apply for the next step in the ESF funding programme.

The proceedings of the workshop will be published in: *Contexts. The Journal of Educational Media, Memory, and Society*. Special issue 2009/2: *In or out? Muslims in European textbooks*. Edited by Gerdien Jonker and Shiraz Thobani, published by Bergahn Journals Oxford/New York.

Zwischen Bildung und Bürgerkrieg: Irakische Schulleiter zu Gast in Deutschland

Achim Rohde

Schon zu Zeiten Saddam Husseins gehörte der Irak zu den für externe Beobachterinnen und Beobachter unzugänglichsten Ländern des Mittleren Ostens. Dies hat sich auch seit dem Sturz des Diktators nicht grundlegend geändert. Die ungeheure Medienpräsenz des Landes beschränkt sich fast ausschließlich auf die Themen Besatzung und Bürgerkrieg. Während jedoch die täglichen Schreckensmeldungen zur Gewohnheit werden, ist wenig gesichertes Wissen zugänglich über das Alltagsleben der Menschen vor Ort, über gesellschaftliche und politische Entwicklungen jenseits sensationslüsterner Schlagzeilen. Dieser Umstand

ist Ergebnis einer Kombination verschiedener Faktoren, die sich keinesfalls im zynischen Voyeurismus der globalen Medienindustrie erschöpfen, sondern auch in der Zerstörung des irakischen Staates und der ehemals modernen Infrastruktur des Landes durch Kriege, Embargo und Plünderungen ihren Ursprung haben. Unter den gegebenen Umständen ist es zudem unmöglich, empirische Feldforschungen vor Ort durchzuführen, von einem auf genauer Kenntnis der Lage und Zusammenarbeit mit irakischen Partnern basierenden nachhaltigen Wiederaufbau des Landes ganz zu schweigen.

Zu den besorgniserregendsten Indikatoren einer allenfalls längerfristig zu stoppenden Erosion der irakischen Gesellschaft gehören die zahlreichen Berichte über gezielte Tötungen von Mitgliedern der gebildeten Eliten durch anonyme Todeschwadronen sowie die sich verstär-

kende Tendenz einer von äußerster Grausamkeit begleiteten ethnisch-religiösen Entflechtung der irakischen Bevölkerung, die eine ernste Gefahr für den Fortbestand des irakischen Nationalstaates darstellt. Wer kann, verlässt das Land: Nach Schätzungen des UNHCR halten sich gegenwärtig mehr als 2 Millionen irakische Flüchtlinge in Syrien und Jordanien auf, etwa dieselbe Anzahl Binnenflüchtlinge wird in Irak selbst vermutet. Bei einer Gesamtbevölkerung von ca. 27 Millionen bedeuten diese Zahlen, dass etwa ein Siebtel der Bevölkerung Iraks auf der Flucht ist, Tendenz steigend.

Unter diesen Entwicklungen leidet auch das noch in den 1970er Jahren innerhalb der Region als vorbildlich geltende irakische Bildungswesen. Universitäten und auch Schulen sind immer weniger in der Lage, den regulären Unterricht zu gewährleisten, geschweige denn das Bildungsniveau vergangener Jahrzehnte zu halten. Weil das Leben dennoch und insbesondere für die junge Generation im Irak weitergehen muss, engagiert sich die UNESCO mit einem speziellen Programm für den Wiederaufbau des irakischen Schulwesens. Neben neuen Möbeln und Geräten geht es dabei um Schulbücher und Curricula sowie um die Weiterbildung des irakischen Lehrpersonals, das durch die langen Jahre der Isolation von den internationalen Entwicklungen im Bildungsbereich gänzlich abgeschnitten war. Leider verbietet die katastrophale Sicherheitslage im Irak es internationalen



Achim Rohde im Gespräch mit der Journalistin Ann Claire Richter (Braunschweiger Zeitung)

Hilfsorganisationen, im Land selbst aktiv zu werden. Von der UNESCO nach dem Sturz des Ba'th Regimes eigens produzierte neue Schulbücher stießen in Irak auf wenig Akzeptanz – zu groß ist das Misstrauen gegenüber allen mit westlichen Mächten assoziierten Institutionen. Weiterhin werden überwiegend die alten Schulbücher aus der Zeit der Diktatur benutzt, aus denen lediglich die ideologisch belasteten Vorworte und Portraits Saddam Husseins sowie einige problematische Kapitel (z.B. aus Geschichtsbüchern) herausgerissen wurden.

Angesichts dieser Situation entschied sich die UNESCO zur Weiterbildung irakischer Lehrkräfte an Orten außerhalb des Landes, in der Hoffnung, zu einem späteren Zeitpunkt und mit Hilfe der so gewonnenen Kontakte ein weitergehendes Programm entwickeln zu können. In diesem Rahmen führte das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung Ende Mai eine einwöchige Tagung für neun Schulleiter aus verschiedenen Teilen Iraks durch. Fünf Männer und vier Frauen beschäftigten sich intensiv mit Fragen der Schulentwicklung, Didaktik, Strukturen des Bildungswesens, Lehreraus- und -fortbildung sowie der Entwicklung von Lehrmaterialien. Insbesondere die föderale Struktur des deutschen Bildungswesens und das Konzept der autonomen Schule weckten das Interesse der Gäste. Tatsächlich stellt seit der Erosion des ehemals starken Zentralstaates das Konzept eines föderalen

irakischen Staates mit weitgehender Autonomie für die einzelnen Regionen die einzige Alternative zu einem völligen Zerfall des Landes dar. Für das Braunschweiger Institut war die Tagung darüber hinaus eine seltene Gelegenheit, aus erster Hand etwas über die Bedingungen im irakischen Bildungssektor zu erfahren und Menschen kennen zu lernen, die unter diesen Bedingungen ihren Alltag meistern müssen. Für sämtliche Gäste war ihr Besuch in Deutschland die erste Auslandsreise überhaupt. Aufgewachsen im Irak Saddam Husseins, haben sie in ihrem Leben bislang ausschließlich Diktatur, Krieg und Besatzung kennen gelernt. Bis auf einen (sunnitischen) kurdischen Schulleiter aus Kirkuk waren sämtliche Teilnehmende arabische Schi'iten – eine Folge der schi'itischen Dominanz im Baghdader Erziehungsministerium, das über die Teilnahme an dem erwähnten UNESCO-Programm entscheidet, während das für die Universitäten verantwortliche Ministerium für höhere Bildung als sunnitische Domäne gilt.

Vor diesem Hintergrund erlangte die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Religion in Irak eine besondere Bedeutung. Die irakischen Gäste berichteten, dass sie im Religionsunterricht noch überwiegend nach Lehrplänen aus den 1990er Jahren verfahren, als Saddam Hussein auf die zunehmende Religiosität in der Bevölkerung mit einer »Nationalen Glaubenskampagne« reagierte und das zuvor säkulare Schulsystem um religiöse Bildung erweiterte. Der

Versuch, Religion in das herrschende System zu integrieren, ohne dabei die Büchse der Pandora in Form religiös motivierter politischer Spannungen zwischen Sunniten und Schi'iten zu öffnen, resultierte in einer allenfalls oberflächlichen religiösen Bildung an irakischen Schulen, die sich auf das Lernen des Koran beschränkte und unterschiedliche Strömungen innerhalb des Islam weitgehend ausklammerte. Die Tatsache, dass in irakischen Schulen bis heute nach diesem Muster verfahren wird, ist ein Ausdruck der fortdauernden Hilflosigkeit, mit der das irakische Bildungswesen auf die Politisierung der religiösen Vielfalt in der irakischen Gesellschaft reagiert. Zugleich bietet diese Tabuisierung von Politik an den Schulen einen gewissen Schutz davor, in den Strudel der Gewalt hineingezogen zu werden: Während Universitäten aufgrund der bürgerkriegsartigen Zustände und zahlreicher Angriffe auf Professoren und Studierende, oft innerhalb des Campus, kaum noch arbeitsfähig sind, blieben Schulen bislang weitgehend von derlei gezielten Anschlägen verschont.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist es kaum möglich, den Wiederaufbau und die nötigen Reformen des irakischen Bildungswesens tatsächlich in Angriff zu nehmen. Dennoch stellte die Braunschweiger Tagung einen von allen Beteiligten positiv bewerteten Anfang dar, der in Zukunft in Form einer weitergehenden Kooperation der UNESCO und des Georg-Eckert-Instituts mit irakischen

Bildungspolitikern und Schulen fortgeführt werden könnte, angefangen bei der Analyse der bestehenden Schulbücher und Lehrpläne, bis hin zur partnerschaftlichen Entwicklung neuer Schulbücher und Lehrpläne sowie zu strukturellen Reformen des irakischen Bildungswesens.

ARBEITSBEREICH II

»BILDUNG UND ERZIEHUNG
IM GLOBALEN ZEITALTER«

Aus dem Projektbereich »Erziehung und Bildung im globalen Zeitalter« sind bislang zwei Projektanträge hervorgegangen: Das von Barbara Christophe konzipierte Forschungsvorhaben »Die Institutionalisierung von kulturellen Deutungsmustern: Geschichtslehrer als Schnittstelle zwischen kollektivem und individuellem Gedächtnis in Georgien, Kirgizstan und Litauen« wird von der VW-Stiftung mit einer Gesamtsumme von 338.500 Euro gefördert. Das Projekt läuft voraussichtlich ab Juli 2008 unter Frau Christophes Leitung. Der zweite Antrag wurde von Rainer Jansen vorbereitet. Er trägt den Titel »Ursprungsmythen, Entwicklungsparadigmen und Weltbewußtsein in Schulbüchern – eine international vergleichende Analyse von Schulgeschichtsbüchern aus sechzehn Ländern zu ausgewählten Aspekten der Ur- und Frühgeschichte der Menschheit«. Dieser Antrag wird noch in diesem Jahr bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft eingereicht.

Ethnische Vielfalt und Nationsbildung in Eritrea. Die Bedeutung der Bildung im nationalen Integrationsprozess

Mussie Habte

Mein Promotionsvorhaben befasst sich mit dem Problem der nationalen Integration einer multi-ethnischen Gesellschaft. Das besondere Augenmerk ist hierbei auf die Bedeutung der Bildung als Instrument der sozialen und gesellschaftlichen Kohäsion gerichtet.

Die Forschung geht in der Regel davon aus, dass die Einführung der allgemeinen Schulbildung weltweit eine entscheidende Rolle in der Konfiguration von gesellschaftlicher Kohärenz und nationaler Integration gespielt hat. Demnach hat die Durchsetzung des staatlichen Bildungssystems nicht nur die soziale Kommunikation innerhalb der Bevölkerung verstärkt, sondern auch in hohem Maße dazu beigetragen, dass sich ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln konnte. Das Schulsystem wurde somit zum Fundament, mit dessen Hilfe der Nationalstaat innerhalb seiner Bevölkerung eine nationale Identität kreieren konnte, die auf einem standardisierten Kanon (vorgeblich) geteilter kultureller Werte und Normen basierte. Der Schule als Ort der Sozialisation obliegt aus dieser Forschungsperspektive also nicht nur die Beseitigung von regionalen und ethnischen Partikularismen, sondern sie soll gleichzeitig Nationalbewusst-

sein, Patriotismus sowie ein gemeinsames historisches Gedächtnis unter der Bevölkerung vermitteln und verbreiten. Damit wird die Schlüsselrolle des staatlichen Bildungssystems als Katalysator des Nationsbildungsprozesses deutlich. Besonders in Gesellschaften, die sich in einem nachholenden Prozess der Nationsbildung befinden und durch eine ausgeprägte ethnische Heterogenität gekennzeichnet sind, kann ein integratives Bildungssystem ein wirksames Instrument zur Verbesserung der sozialen Kohäsion und der gesellschaftlichen Partizipation werden.

Geographischer Rahmen für diese Studie ist das Staatswesen des jüngsten afrikanischen Staates, Eritrea. Eritrea ist, wie die meisten anderen Staaten Afrikas, ein von den Kolonialmächten geschaffener Nationalstaat: Das heutige Eritrea ist als politisch-territoriale Einheit im Zuge des italienischen Kolonialismus (1890–1941) entstanden. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Land zunächst von den Briten (1941–1952) verwaltet und anschließend von den Vereinten Nationen in einer Föderation (1952–1962) mit Äthiopien zusammengeschlossen. Als die äthiopische Regierung jedoch 1962 die Föderation aufhob und das Land völkerrechtswidrig annektierte, formierte sich in Eritrea Widerstand, der zu einem der längsten und blutigsten Befreiungskriege auf dem afrikanischen Kontinent werden sollte. Erst im Jahre 1991 konnte das kleine Land am Roten Meer nach einem dreißigjährigen Guerilla- und Zermübungskrieg

durch einen militärischen Sieg seine staatliche Souveränität von Äthiopien erlangen. In einem von der internationalen Gemeinschaft überwachten Referendum sprach sich die Bevölkerung schließlich vom 23. bis 25. April 1993 mit einer überwältigenden Mehrheit von 99,8 Prozent für die staatliche Unabhängigkeit aus. Im Anschluss an die Volksabstimmung erfolgte die Proklamation der Unabhängigkeit und die völkerrechtliche Anerkennung, die die Aufnahme in die internationale Gemeinschaft ebnete.

Wie die meisten afrikanischen Staaten ist auch Eritrea ein Vielvölkerstaat. Die Bevölkerung setzt sich nach offizieller Definition aus neun verschiedenen Ethnien (Hedareb, Tigre, Tigrinya, Afar, Nara, Kunama, Saho, Bilen und Rashayda) zusammen, die in ethnischer, linguistischer und religiöser Hinsicht äußerst heterogen sind. Abgesehen von einer animistischen Minderheit im Südwesten des Landes ist die Bevölkerung jeweils zur Hälfte christlichen bzw. islamisch. Aufgrund dieser ethnischen Heterogenität und Fragmentierung der Gesellschaft hat eine Reihe von Autoren Zweifel an der wirtschaftlichen Lebensfähigkeit und politischen Stabilität eines unabhängigen Eritreas geäußert. Es wurde argumentiert, dass in der ethnisch-kulturellen Heterogenität der eritreischen Gesellschaft ein Konfliktpotential liegen könne. Trotz dieser skeptischen Prognosen gelang es den Befreiungsbewegungen *Eritrean Liberation Front* (ELF) und

Eritrean People's Liberation Front (EPLF), den eritreischen Nationalismus, der sich aufgrund der gemeinsamen kolonialen Erfahrungen gebildet hatte, während des Befreiungskampfes zu festigen und zu einer bedeutenden politischen Mobilisierungskraft gegen die äthiopische Herrschaft zu entfalten.

Für die eritreischen Befreiungsbewegungen spielte hierbei Bildung eine große Rolle. Nach dem Prinzip »Bildung als Praxis der Befreiung«, sahen sie in ihr ein wichtiges und wirksames Instrument, mit dem sie die Masse der Bevölkerung mobilisieren konnten. Dabei diente Bildung nicht nur zur Mobilisierung, sondern auch sehr stark zur Politisierung des Volkes. Vor diesem Hintergrund waren allgemeine und politische Bildung integrale Bestandteile des nationalen Befreiungskampfes. Vor allem die EPLF räumte dem Aufbau eines nationalen Erziehungs- und Bildungssystems Priorität ein. Neben dem Ziel der militärischen Befreiung spielte die Bildung als soziale Komponente des Befreiungskampfes eine Schlüsselrolle; mit ihrer Hilfe sollten politische, soziale und wirtschaftliche Veränderungen und Reformen in der eritreischen Gesellschaft beschleunigt werden. Angestrebtes Ziel der Bildungspolitik war, die Fragmentierungs- und Polarisierungstendenzen innerhalb der Gesellschaft, die entlang regionaler, ethnischer und religiöser Linien verliefen, zu bekämpfen und im Gegenzug die nationale Einheit zu stärken. Auch nach der Unabhängigkeit

blieb die Bildungspolitik ein wichtiger Pfeiler im Prozess der nachholenden Nationsbildung.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen in Eritrea stehen im Mittelpunkt meines Interesses folgende Forschungsfragen: Was sind die Determinanten, die das Entstehen eines Nationalbewusstseins und des Zusammengehörigkeitsgefühls in der eritreischen Gesellschaft befördert haben? Welche Rolle spielte bzw. spielt hierbei die Bildungs- und Erziehungspolitik als Katalysator des Nationsbildungsprozesses während des Befreiungskampfes und nach der Unabhängigkeit? Welche allgemeinen und spezifischen Ziele wurden bzw. werden mit der Bildungspolitik verfolgt? Inwiefern spielen die Erfahrungen aus der Zeit des Befreiungskampfes eine Rolle beim Aufbau einer nationalen Bildungskultur? Sind hier Kontinuitäten oder Diskontinuitäten festzustellen? Wie geht die Bildungspolitik mit der ethnischen und sprachlichen Pluralität der Gesellschaft um? Strebt sie eher eine Assimilation an oder bemüht sie sich um die Erhaltung der verschiedenen kulturellen und ethnischen Identitäten?

Die Daten, auf die ich zur Analyse des Forschungsprojektes zurückgreifen will, werden mit verschiedenen Methoden erhoben. Im ersten Schritt steht zunächst die Analyse und Auswertung von Curricula, Schulbüchern und politischen Dokumenten an. Die Untersuchung konzentriert sich hierbei vor allem auf die Inhalte und Ziele des Lehrmaterials. Das Augenmerk ist in erster

Linie auf die Geschichts- und Lesebücher gerichtet. Neben der kritischen Auswertung und Aufarbeitung des Quellenmaterials sind qualitative Interviews mit Lehrkräften, Mitarbeitern des Ministeriums für Bildung sowie Vertretern der Regierungspartei etc. vorgesehen. Durch die Interviews will ich eine ausreichende empirische Informationsbasis für meine anschließende inhaltsanalytische Interpretation aufbauen. Daneben sollen auch Informationen und Eindrücke aus informellen Gesprächen und teilnehmender Beobachtung (Begleitung des Schulalltags, Abschlussfeste, *summer-school-campaign*) einfließen. Dadurch erhoffe ich mir tiefere Einblicke in das Alltagsleben und die Lebenswelten der verschiedenen Akteure und damit in ihre Rationalitäten und Handlungslogiken sowie ihre eigenen Interpretationen der sozialen Wirklichkeit.

Schooling for Community: Schule und Stadtteil als Orte der Integration. Erstes schulethnographisches Forschungsprojekt am GEI

Susanne Schwalgin

Die Integration von Einwanderern und deren Nachkommen steht an oberster Stelle der politischen und sozialen Agenda in den Einwanderungsgesellschaften Europas und Nordamerikas. Über Integrationskonzepte, politische Programme sowie über die rechtliche und soziale Verfasstheit von Institutionen wird nicht nur in der Politik, sondern auch in der Wissenschaft zum Teil heftig gestritten. Dabei stehen die Probleme auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungswesen im Zentrum der öffentlichen Debatte.

In Deutschland haben vor allem der sogenannte Pisa-Schock, aber auch der Bericht des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, in diesem Jahr sowie eine Reihe von in den Medien skandalisierten Vorfällen an Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund die Frage aufgeworfen, unter welchen Bedingungen und mit welchen Mitteln die Schule ihrer Rolle als zentrale Institution im Integrationsprozess gerecht werden kann. Sie rückt dabei immer stärker als der gesellschaftliche Ort in den Vordergrund, von dem Problemlösungen für eine als gescheitert wahrgenommene Integration von Migranten erwartet werden.

Ein integrationspolitisch zunehmend favorisiertes Instrument zielt auf die verstärkte Öffnung und Einbettung der Schule in ihr sozialräumliches Umfeld durch Vernetzung mit einem breiten Spektrum von zivilgesellschaftlichen Akteuren. Damit verbunden ist eine Reorganisation von Schule als zentrale staatliche »Integrationsagentur«. Diese Rolle unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von der bisherigen Definition von Schule als gesellschaftspolitischem Ort und als Bildungsinstitution. Integrative Maßnahmen, die bislang außerhalb der Schule, z.B. im Bereich der Berufsförderung, der Jugendhilfe und -arbeit und der sozialen Stadtentwicklung, angesiedelt waren, sollen zunehmend in die schulische Arbeit integriert werden. Dies hat zum einen eine Erweiterung des Aufgabenspektrums von Lehrkräften und zum anderen eine Vergrößerung des Kreises der an der schulischen Arbeit beteiligten Akteure zur Folge. Gleichzeitig sollen in die von der Schule ausgehenden integrativen Maßnahmen auch andere Akteure des sozialräumlichen Umfeldes einbezogen werden, vor allem die Eltern, aber auch andere Gruppen aus dem Stadtteil oder der Gemeinde. Die Schule soll auf diese Weise zu einem für das jeweilige sozialräumliche Umfeld zentralen Lern- und Bildungsort im Sinne eines interkulturellen Stadtteilzentrums werden. Damit verändern sich auch die Anforderungen an das Selbstverständnis von Schulen und Lehrkräften.

Die Annahme, dass die Vernetzung von Schulen mit dem Umfeld die Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund fördern kann, ist historisch betrachtet nichts Neues. Im Jahr 1979 wurde das erste integrationspolitische Grundsatzpapier der Bundesrepublik Deutschland, das sogenannte Kühn-Memorandum, veröffentlicht. Auch noch nach fast 30 Jahren ist es im Hinblick auf die dort formulierten integrationspolitischen Ziele und Maßnahmen von bemerkenswerter Aktualität. Unter anderem mahnte Kühn für den Bildungsbereich eine erhebliche Intensivierung und Förderung zivilgesellschaftlich initiiertter Ergänzungsmaßnahmen an, deren Umsetzung gleichermaßen von Schule, Elternhaus und anderen Bildungsträgern realisiert werden sollte.

Trotz dieser Kontinuitäten kann bezweifelt werden, dass Kühn die zentrale Bedeutung, die der Vernetzung mit zivilgesellschaftlichen Akteuren im aktuellen Integrations- und Bildungsmanagement zukommt, voraussehen konnte. So gibt es heute kaum eine bedeutende gesellschaftspolitische Stiftung, die schulische Bildung und Integration nicht zu ihren Handlungsfeldern zählt und auf unterschiedlichen Ebenen gestaltend und fördernd unterstützt, wie z.B. die Bertelsmann Stiftung, die Freudenberg Stiftung, die Körber Stiftung, die Hertie Stiftung, die Vodafone Stiftung, um nur einige zu nennen. Darüber hinaus haben Gründungen und Aktivitäten von

Migrantenorganisationen, auch im Bildungsbereich, in den letzten Jahren erheblich zugenommen (wie z.B. meist entlang ethnischer Trennlinien organisierte Elternvereine, Mentoring-Initiativen unterschiedlicher zivilgesellschaftlicher Akteure, Projekte zu niedrigschwelliger und zugehender Elternarbeit von Migranten für Migranten). Dies hängt unter anderem auch damit zusammen, dass zivilgesellschaftliches Engagement und Partizipation im Bildungsbereich gerade auch von Migranten zu den Förderzielen kommunaler integrationspolitischer Konzepte gehören. Sie werden im Rahmen von Programmen für Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf wie dem Bund-Länderprogramm Soziale Stadt und der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Initiative »Lokales Kapital für soziale Zwecke« auch gezielt finanziell unterstützt.

Die aktuellen Entwicklungen können als Symptom eines weit reichenden sozialpolitischen Wandels vom so genannten fürsorglichen zum aktivierenden Wohlfahrtsstaat gewertet werden. In der Konsequenz sind damit folgenreiche Veränderungen der Verortung von Schule im Spannungsfeld zwischen Staat, Zivilgesellschaft und Familie verbunden. Deutlich werden diese Veränderungen auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen an der Definition dessen, was noch oder nicht mehr als Aufgabe des Staates wahrgenommen wird. Auch in der Bildungs- und Integrationspolitik zeichnet sich

für die Schulen dieser Paradigmenwechsel ab.

Empirische Forschungen, die diese Konzepte in die Mikroebene der schulischen Praxis übersetzen, liegen gegenwärtig noch kaum vor. Hier setzt das 2007 begonnene Forschungsprojekt mit einer schulethnographischen Untersuchung an.

Regional konzentriert sich das Projekt auf Berlin, denn in der deutschen Hauptstadt liegt der Bevölkerungsanteil von Personen mit Migrationshintergrund mit 23 Prozent deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 19 Prozent. Berlin war in den beiden Jahrzehnten seit dem Fall der Berliner Mauer in besonderer Weise von einer Neuordnung des städtischen Raumes betroffen. Der Wegfall von Subventionen und von Industriearbeitsplätzen führte zu einer massiv ansteigenden Arbeitslosigkeit, die überproportional niedrig qualifizierte Migranten besonders betraf. Vor allem innerstädtische Bezirke, in denen der Migrantenanteil besonders hoch war, erfuhren dadurch eine erhebliche Abwertung, die auch für die Schulen nicht folgenlos blieb. Besserverdienende Bewohner, unter ihnen durchaus auch Menschen mit Migrationshintergrund, verließen diese Bezirke. Dies führte wiederum dazu, dass Schulen in den betreffenden Bezirken nicht selten zu 80 bis 90 Prozent von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden, deren Familien in mehrfacher Hinsicht sozial benachteiligt sind. Seit den 1990er Jahren wird versucht, für die verschiedenen Handlungsfelder

städtischer Politik Instrumente zu entwickeln, die diesem Segregationsprozess entgegenwirken sollen. Zu nennen ist hier das Bundesprogramm »Soziale Stadt«. Es versucht in mehreren Bezirken mit Hilfe so genannter Quartiersmanagements, Bewohner sozial absteigender Stadtteile zu aktivieren und in die Organisation des eigenen Stadtteils einzubeziehen. Schulen als lokalen Bildungsträgern wird dabei eine besondere Rolle zugewiesen. Das Berliner Bildungsprogramm sowie das Berliner Schulgesetz aus dem Jahr 2004 sehen ausdrücklich die sozialräumliche Öffnung und Vernetzung von Schulen in den Stadtteil vor. Auch das Berliner Integrationskonzept, das im Sommer dieses Jahres in einer erweiterten Fassung vorgestellt wurde, geht explizit von einer integrationsfördernden Wirkung durch das Instrument schulischer Vernetzung mit dem Sozialraum aus.

Der Schwerpunkt des Projekts liegt auf der Analyse des Übersetzungsprozesses der hier skizzierten Integrationsinstrumente aus der Perspektive der beteiligten Schlüsselakteure: der Schulleiter und Lehrkräfte, der an Projekten der Vernetzung beteiligten zivilgesellschaftlichen und halbstaatlichen Akteure und der Eltern. Die Untersuchung orientiert sich dabei an folgenden Leitfragen:

— Wie nehmen die Akteure die neuen integrationspolitischen Leitlinien wahr? Begreifen sie diese als Handlungschance oder als Zumutung?

- In welchen Kontexten – schulintern und unter Einbeziehung des sozialräumlichen Umfeldes – finden Aushandlungsprozesse über die aus diesen Leitlinien abzuleitenden handlungspraktischen Konsequenzen statt? Wie inklusiv sind diese Prozesse? Wer initiiert sie?
- In welche konkreten Projektideen wird der Vernetzungsauftrag übersetzt?
- Was für ein Integrationsbegriff liegt den beschlossenen Maßnahmen zu Grunde und wo wird er ausgehandelt? Liegt der Akzent auf der strukturellen Integration durch Förderung der berufsvorbereitenden Kompetenzen, auf der sozialen Integration durch Stärkung der Partizipationsbereitschaft bzw. -fähigkeit oder auf der kulturellen Integration durch die Förderung interkultureller Kompetenzen?
- Wie groß ist der Handlungsspielraum bei der Entscheidung für konkrete Handlungsfelder und bei der Auswahl der zivilgesellschaftlichen Akteure, mit denen die Schulen kooperieren? Welche Faktoren bestimmen diesen Handlungsspielraum?
- Wer bestimmt nach welchen Kriterien über den Erfolg von Vernetzungsmaßnahmen?

Das Projekt verfolgt zwei Ziele: Zum einen will es die Perspektiven der beteiligten Akteure in den Debatten um Schule und Integration sichtbar machen. Zum anderen fragt es nach

den Bedingungen und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung von schulischer Integration durch Vernetzung der Schule mit dem sozialräumlichen Umfeld. Dabei soll der Blick sowohl auf akteursabhängige als auch auf prozessabhängige Faktoren gerichtet werden. Damit leistet das Projekt erstens einen Beitrag zu der für die Schulentwicklungsfor- schung interessanten Frage, welche Faktoren für die innere Entwicklung einzelner Schulen ausschlaggebend sind. Zweitens liegt hier jenseits der wissenschaftlichen Relevanz auch ein Potenzial für die praktische An- wendung und Beratung.

ARBEITSBEREICH III »SCHULBUCH UND KONFLIKT«

Die Evaluation von Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssystem – ein empirischer Beitrag aus Kroatien

Katarina Batarilo

Bildung ist ein wichtiger Bestandteil für die Entwicklung einer Menschenrechtskultur in der Zivilgesellschaft. Bildung schließt auch Menschenrechtsbildung (MRB) ein, die verschiedene Aufgaben zum Ziel hat:

1. das Wissen über Menschenrechte sowie die Fähigkeit die eigenen Rechte zu verteidigen,
2. das Wissen über und den Einsatz für die Rechte der anderen und
3. die Anerkennung der Menschenrechte als Basis eigener moralischer Werte und eigenen Handelns.

Die Internationale Gemeinschaft hat zahlreiche Dokumente und Instrumente zur Regulierung der Menschenrechtsbildung eingesetzt. So wurde von der UN-Generalversammlung die Zeit von 1995 bis 2004 zur UN-Dekade für Menschenrechtsbildung erklärt. Im Rahmen dieser Dekade sind die Regierungen dazu aufgerufen worden, nationale Aktionspläne für MRB zu entwickeln, auch um Menschenrechtsbildung in den Schulen zu verbessern. Mit dem Ende der Dekade musste eine schlechte Bilanz gezogen werden, denn nur wenige Staaten hatten ein Programm für MRB auf nationaler Ebene initiiert.

Auch wenn zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema erschienen, didaktische Materialien entwickelt und Fortbildungen für verschiedene Zielgruppen im Bereich Menschenrechtsbildung weltweit angeboten worden sind, ist auf staatlicher Ebene nur wenig Konkretes geschehen. So musste ein Folgeprogramm mit dem Schwerpunkt auf konkreten Aktivitäten ins Leben gerufen werden, das UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung, das sich in den ersten Jahren von 2005 bis 2007 auf die Primar- und Sekundarschule bezieht.

Sowohl die Dekade als auch das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung fordern eine Evaluation der bisher umgesetzten Aktivitäten von Menschenrechtsbildung, doch bislang ist dem in der Forschung kaum nachgegangen worden. Mein Dissertationsvorhaben, eine Bewertung von Menschenrechtsbildung an Sekundarschulen, versucht einen exemplarischen Beitrag zu dieser Forschung zu leisten.

Zu diesem Zweck habe ich eine Studie in Kroatien durchgeführt, einem Land, das zwar als Transitions- und Nachkriegsgesellschaft in einem besonderen sozio-politischen Kontext steht, aber zugleich eine fortgeschrittene Praxis der Menschenrechtsbildung, vor allem im formalen Bildungssystem, aufweist. Kroatien ist eines von sechs OSZE-Ländern, die innerhalb der Periode der UN-Dekade einen nationalen Aktionsplan für Menschenrechtsbildung umgesetzt haben.

Die Studie untersucht die Wirkung von Menschenrechtsbildung, indem sie die Stärken und Schwächen ihrer Umsetzung in der Praxis identifiziert und analysiert. Der Rahmenfrage der Untersuchung, also der Frage nach der Wirksamkeit von Menschenrechtsbildung in der Schule, bin ich in zwei Teilstudien nachgegangen. In der ersten – quantitativen – Studie ist die Zielgruppe der Menschenrechtsbildung, also Lernende, in der zweiten – qualitativen – die Gruppe der Akteure, also Lehrende, Verantwortliche aus NGOs und Wissenschaftler, untersucht worden.

Die Wirksamkeit von Menschenrechtsbildung wird, je nach Konzept, unterschiedlich definiert.

Der holistische Ansatz der Menschenrechtsbildung, der allen Konzepten gemeinsam ist, sieht eine gleichmäßige Förderung der drei Lernzielbereiche Wissen, Einstellung und Handlung vor. Untersucht wurde demnach in der Studie mit den Schülern ihr Wissen über Menschenrechte, ihre Einstellung zu Menschenrechten und ihr Engagement für Menschenrechte. Ein vierter Bereich, der für die Menschenrechtsbildung in der Schule von großer Bedeutung ist, sind die so genannten menschenrechtlichen Prinzipien in Unterricht und Schule. Dies meint sowohl eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, als auch Methoden, die eine aktive Teilnahme aller Betroffenen ermöglichen, sowie ein menschenrechtliches Schulklima.

Zu diesen vier Bereichen habe ich mittels eines eigens entwickel-

ten Fragebogens bei einer Untersuchungsgruppe von 221 Schüler aus Sekundarschulen in Kroatien empirische Daten erhoben. Die Stichprobe umfasst 10 Klassen verschiedener Schultypen aus unterschiedlichen Regionen des Landes. Unter den untersuchten Schulgruppen befinden sich sowohl UNESCO-Schulen als auch Schulen aus direkten Kriegsgebieten. Allen Gruppen gemeinsam ist jedoch, bis auf eine Kontrollklasse, ihre Erfahrung in der Durchführung von Menschenrechtsbildung gemäß dem kroatischen Nationalplan für Menschenrechtsbildung von 1999.

In einer zweiten Teilstudie habe ich Lehrkräfte, Verantwortliche aus NGOs, die im Bereich Menschenrechtsbildung tätig sind, sowie Wissenschaftler mit Hilfe qualitativer Experteninterviews befragt. Sie sollten sich unter anderem zu den Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in ihrer Schule äußern.

Dabei können bereits Ergebnisse in folgenden Bereichen festgestellt werden:

- Mangel an der Prioritätensetzung der Bildungspolitik sowie hinsichtlich der Implementierungsstrategie: Menschenrechtsbildung ist noch nicht Teil der Dokumente der offiziellen Bildungsstrategie.
- Curriculare Hindernisse: die Möglichkeiten der Einbindung von MRB in das offizielle Curriculum sind sehr eingeschränkt. Die Lehrerinnen bestätigen,

dass ihnen für Menschenrechtsbildungsaktivitäten nur wenig Raum und Zeit zur Verfügung stehen.

- Lehren und Lernen: ein überladenes Curriculum wirkt sich äußerst negativ auf partizipative und interaktive Unterrichtsmethoden aus.
- Aus- und Fortbildung für Lehrer: die Lehrerfortbildungen im Bereich der MRB zielen zu sehr auf die Wissensvermittlung statt auf die Einübung interaktiver Unterrichtsmethoden ab.

Die Ergebnisse aus der qualitativen Studie entsprechen den Ergebnissen, die bei den Schülern gefunden worden sind: diese zeigen ein relativ hohes Wissen über Menschenrechte und auch positive Einstellungen gegenüber Menschenrechten anderer. Andererseits kritisieren sie, dass die für MRB relevanten Unterrichtsmethoden und Lernprinzipien in der Praxis nicht angewandt würden und auch von einem demokratischen Schulklima nichts zu spüren sei.

Die Studie deckt sowohl Mängel als auch Erfolge von Menschenrechtsbildung in der Schule auf. Daraus werden Empfehlungen für eine Verbesserung der praktischen Umsetzung von Menschenrechtsbildung formuliert. Außerdem können aus der Erfahrung der in dieser Untersuchung angewandten Methoden Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung von Instrumenten zur Evaluation von Menschenrechtsbildung gezogen werden; damit wird

ein wichtiger Beitrag zu diesem Forschungsgebiet geleistet.

Schulbücher und Krieg heute – oder Wo traditionelle Schulbucharbeit an ihre Grenzen stößt

Georg Stöber

Die Vorstellungen, die den traditionellen Bemühungen um eine »Schulbuchverbesserung« zugrunde lagen, gingen davon aus, dass Schulbücher Feindbilder transportieren, die Emotionen gegen andere Nationen schüren und mit ihrem »Gift« den Nährboden für den nächsten Krieg in den Köpfen junger Menschen bereiten. Schule als Einrichtung des Nationalstaats diente auch zur nationalstaatlichen Bewusstseinsbildung mit der Tendenz, diesen nach innen zu homogenisieren und nach außen abzugrenzen. Feindfronten dienen beiden Belangen.

Selbst wenn man diese Wirkungskette (Nationalstaat – Erziehungswesen – Einstellungen – Krieg) als plausibel ansehen mag, eignet sich dieses Modell nur sehr bedingt als Grundannahme für die heutige Schulbucharbeit. Zum einen hat sich in vielen Fällen der Charakter des Staates gewandelt vom Obrigkeitsstaat zu einem demokratischen Staatswesen. Lernziel ist hier nicht mehr Nationalbewusstsein, sondern Kritikfähigkeit und Fähigkeit zur Partizipation am demokratischen Prozess. Mit einer durch die Schule geleiteten generellen »Verfeindlichung« eines »Anderen« verträgt sich dies nicht. Auch ist der Staat nicht mehr homogen gedacht, sondern pluralistisch; im Vergleich mit dem nationalen Territorialstaat obrigkeitsstaatlich

chen Typs, der Krieg als Mittel der Politik gegen andere Territorialstaaten akzeptierte, haben diese demokratischen Staatswesen größere Begründungsprobleme, und jede Kriegsentscheidung muss dem Wahlvolk »verkauft« werden, um nicht mit sinkender Kriegsbereitschaft auch die Regierung zu Fall zu bringen. So hat es bislang, wie Politikwissenschaftler registrierten, keine Kriege zwischen Demokratien gegeben. Und die Versuche beispielsweise der US-Regierungen und des US-Militärs, die Kriege gegen nicht-demokratische Staaten propagandistisch vorzubereiten und ihre mediale Darstellung zu kontrollieren, sind durch verschiedene Untersuchungen belegt. Stärker als die Schule und Schulbücher gelangen hier die Medien ins Blickfeld, die im aktuellen Kontext die Kriegsbereitschaft der Erwachsenen beeinflussen. Schulbücher dagegen mögen den gewaltfreien Umgang mit Konflikten propagieren und »Friedenserziehung« intendieren. (Dass die Schulbücher von der manipulierten »öffentlichen Meinung« ganz unbeeinflusst bleiben, mag bezweifelt werden, da ihr auch Schulbuchautoren unterliegen.)

Nicht nur der Charakter des Staates hat sich – in vielen Fällen – geändert, auch der Krieg entspricht nicht mehr dem aus dem 19. und 20. Jahrhundert gewohnten Bild. Verschiedene Politikwissenschaftler prophezeiten ein »Ende des Krieges« – zumindest des Krieges zwischen Nationalstaaten. Die »neuen Kriege« – die, folgt man Kritikern, so neu nicht

sind, nur in der Vergangenheit durch den Typus der zwischenstaatlichen Kriege überstrahlt wurden – finden zwischen diversen Akteuren statt: ideologischen, ethnischen oder religiösen Gruppen, aber auch Kriegsunternehmern, und Nationalstaaten allenfalls auf einer der Seiten. Wenn aber der Nationalstaat am Krieg nur noch bedingt beteiligt ist, ist auch die eingangs unterstellte nationalstaatliche Erziehung zur Kriegsbereitschaft gegenüber anderen Nationen Makulatur.

Ist das Erziehungswesen in irgendeiner Weise in solche Kriege involviert, dann in manchen Fällen vielleicht durch einen Mangel an Erziehung bei nur schwach entwickeltem staatlichen Bildungssystem. Gerade bei bewaffneten innerstaatlichen Konflikten oder dem Zerfall von Staaten war entweder die Erziehung nicht integrativ nationalstaatlich oder schulisches (und außerschulisches) *nation building* erwies sich als wenig erfolgreich und konnte kein Gegengewicht gegenüber gegenläufigen Einflussfaktoren bilden. Möglicherweise aber verfehlten Homogenisierungs- und Abgrenzungspolitiken gar das erwünschte Ziel und führten zum Gegenteil, grenzten ungewollt auch innerhalb des eigenen Landes aus statt zu integrieren. Oder sie nahmen bewusst die Ausgrenzung von Minoritäten in Kauf, die zum inneren Feind aufgebaut wurden und schließlich als Konfliktpartei auftraten. Um es knapp zu sagen: ein staatliches, national integratives Bildungssystem gab es entweder

nicht, es versagte, es schoss über das Ziel hinaus oder es spielte bewusst mit dem Feuer. In den beiden letzten Fällen mögen auch Schulbücher ihren Beitrag zu einem bewaffneten Konflikt leisten, wenn auch in einem etwas anderen als dem oben angeführten Wirkungszusammenhang.

Dies lenkt den Blick auf nichtstaatliche Akteure im Bildungsbereich. Zahlreiche Betreiber von Schulen richten sich nicht an die »Jugend der Nation«, sondern sind auf spezifische Gruppen ausgerichtet und werden z.T. nur schwach oder gar nicht staatlich kontrolliert. Statt im nationalen Sinne integrativ zu wirken, mögen hier durchaus spalterisch auf Gruppenidentitäten zugeschnittene Inhalte vermittelt werden. Die muslimischen Bildungseinrichtungen, *madāris*, werden in diesem Kontext problematisiert; sie sind derzeit in aller Munde, aber nicht die einzigen Beispiele.

In zumindest einem Fall gerieten Schulbücher auch im Kontext der »neuen Kriege« zu einem Mittel der Kriegsführung. Im Rahmen einer umfassenden Strategie gegen die sowjetische Besetzung Afghanistans wurden auf US-Initiative und mit US-Mitteln Schulbücher entwickelt, die vor allem in den afghanischen Flüchtlingslagern in Pakistan *jihad* propagieren und so die Rekrutierung von Kämpfern unterstützen sollten. Auch nach dem Abzug der Sowjets waren diese Bücher weiterhin in Gebrauch – nun mit einer gegen ihre Entwickler gewendeten Stoßrichtung.

Im Kontext der »neuen« Kriege sind internationale Organisationen und übernationale Akteure nicht nur bei der Beendigung der Gewalt und staatlichem Neuaufbau involviert (gelegentlich auch als Konfliktpartei), sondern oft auch bei einer Reorganisation des Bildungssystems. Ihre Konzepte entsprechen weitgehend dem, was oben mit Bezug auf eine »pluralistisch-demokratische Gesellschaft« angeschnitten wurde. Im (Nach-)Kriegsgebiet sollen Bildungsinhalte und Methoden importiert werden, die keine gesellschaftliche Rückendeckung genießen, vielleicht auch unverstanden bleiben. Hieraus ergibt sich neues Konfliktpotential, und die Erfolgsaussichten sind zumindest kurzfristig eher fraglich. Die Wahrnehmung der auswärtigen Akteure (oder gar ihr Selbstverständnis) als Missionare westlichen Gedankenguts erhöht nicht gerade deren Akzeptanz.

Aus dem Gesagten ergeben sich mehrere Folgerungen, die in zwei Richtungen laufen. Zum einen bleibt die Rolle von Schulbüchern gerade auch im Kontext der »neuen Kriege« ein offenes Feld; zwar mögen Plausibilitätserwägungen für einen bestimmten Einfluss sprechen, der Wirkungszusammenhang ist aber ungeprüft. Und die Vielzahl von Akteuren neben und in den einzelnen Staaten erschwert Analysen, aber auch eine praktische Aktion. Zum anderen scheint es, dass traditionelle Formen von »Schulbucharbeit« für die meisten derzeitigen Konfliktsituationen irrelevant werden, da sie

von zwei Nationalstaaten mit Konfliktgeschichte als Partner ausgehen. Außerdem setzen sie nicht nur eine Beendigung der Kampfhandlungen voraus, sondern bereits eine gewisse »Normalität« und den beiderseitigen Willen, die konflikthafte Vergangenheit hinter sich zu lassen. Auch die Arbeitsweisen sind stark von diesen Rahmenbedingungen geprägt, so dass sie kaum übertragbar sein dürften.

Im Kontext der »neuen Kriege« sind die Rahmenbedingungen viel problematischer. Zwar sind in der Regel die Kampfhandlungen, meist aber noch nicht der Konflikt beendet, wenn versucht wird, mit »Schulbucharbeit« zu beginnen. Diese soll nicht nur zukünftige kriegerische Auseinandersetzungen verhindern, sondern sie wird als Mittel angesehen, darüberhinaus zur Lösung des laufenden Konflikts beizutragen. Die Gefahr überzogener Erwartungshaltungen ist kaum von der Hand zu weisen.

Vielleicht lassen sich Konflikte durch Octroi beenden (wenngleich auch das in Frage gestellt werden mag), keinesfalls aber »bewältigen«. Dies können nur die bisherigen Konfliktparteien in eigenem Entschluss. Möglicherweise können äußere Stimuli gesellschaftliche Diskussionen in Gang setzen – auch das ist nicht wenig; hier aber zu Ergebnissen zu gelangen, ist ein mittel- bis langfristiger Prozess, der über normale »Projektlaufzeiten« hinausgeht. Zumindest den langen Atem kann man von der klassischen »Schulbucharbeit« lernen.

ARBEITSBEREICH IV

»EUROPA UND SEINE GRENZEN«

Zweierlei 1968?

Andreas Helmedach, Braunschweig

Mit den Jahreszahlen »1968« und »1989« verbinden sich epochale Einschnitte in der europäischen, der deutschen und auch der tschechischen (und slowakischen) Geschichte. Die mit diesem Jahr verbundenen Umbrüche der Studenten- und Jugendrevolte in der (alten) Bundesrepublik wie im ganzen »Westen« samt der Folgeereignisse vom »Marsch

durch die Institutionen« bis hin zum Terror der RAF einerseits, des »Prager Frühling« und seiner Niederschlagung durch die Panzer des Warschauer Paktes andererseits, bedeuteten nicht nur eine Kulturrevolution. Sie waren im Rückblick auch die vielleicht bis dahin deutlichste Infragestellung der Nachkriegsordnung im Herzen Europas. Die friedliche Revolution in der DDR, wo die »bundesdeutschen« und die tschechoslowakischen Ereignisse von 1967/68

einen viel zu wenig erforschten Widerhall gehabt hatten, der Mauerfall und die »Samtene Revolution« der Tschechen und Slowaken beendeten dann 1989 die Nachkriegsordnung in der Mitte Europas.

Soweit in knappster Form die in der Bundesrepublik gängige, nicht unumstrittene, aber auch in den meisten deutschen Schulbüchern vertretene Narration zum hier umrissenen Themenkomplex. Sie berührt die meisten Menschen auch als Zeitzeugen: Alle über 25jährigen haben die 1989er, alle über 45jährigen auch die Ereignisse von 1968 – und sei es aus der Ferne – noch selbst miterlebt. Akteure, die sich in Zeitzeugen verwandelt haben, bestimmten gerade in den letzten Monaten – angesichts einer ganzen Kette von vierzigsten Jahrestagen – die oft heißen Diskussionen in den Öffentlichkeiten ganz Europas. Dies galt auch für die Mitglieder und die meisten Gäste der X. Deutsch-tschechischen Schulbuchkonferenz, die mit dem Titel: »Epochenjahre 1968/1989: Politische und soziale Bewegungen, Ziele, Resultate im deutsch-tschechoslowakisch-europäischen Kontakt und Vergleich« vom 18. bis zum 21. Oktober im ostböhmischen Pardubice bzw. Pardubitz stattgefunden hat. Einzelne Teilnehmer waren in geographischer Hinsicht sogar »doppelte« Zeitzeugen, da sie Gelegenheit gehabt hatten, die Ereignisse des Jahres 1968 beiderseits der damals durchlässiger gewordenen Grenze zu beobachten.

So bestimmte denn vor allem ein Thema die Gespräche im gewaltigen



Prager Bürger protestieren 1968 gegen sowjetische Panzer
aus: *DĚJEPIS 9*, hg. von František Čapka, Prag: Scientia, 2004, S. 143

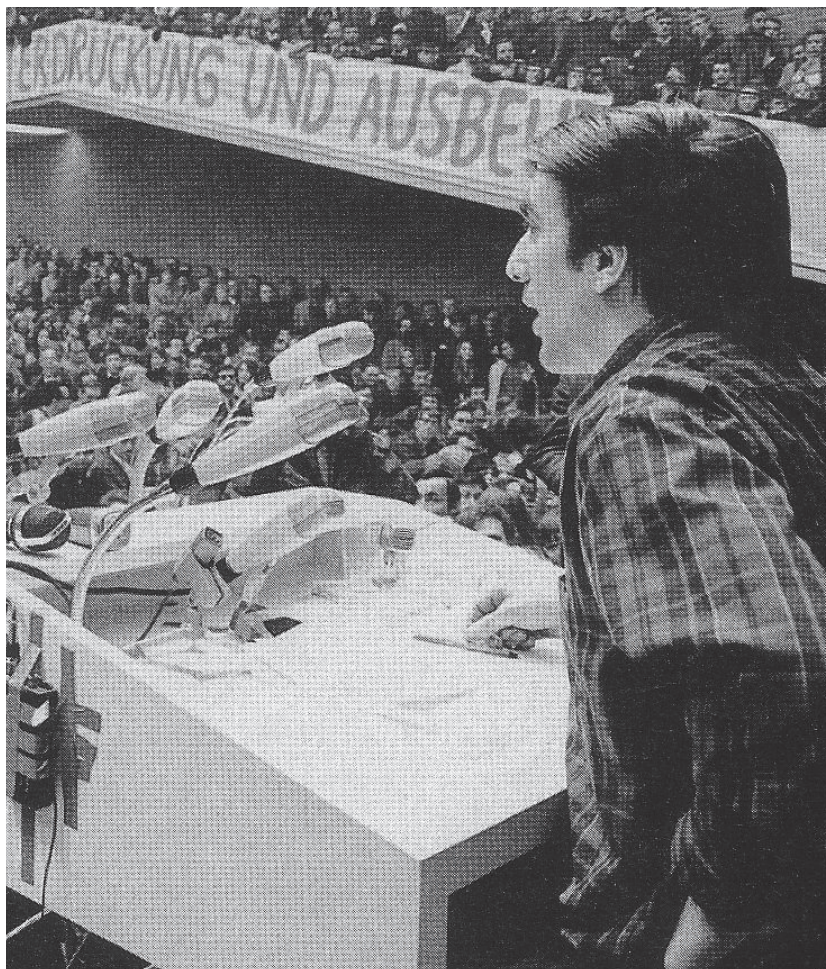
Renaissanceschloss dieser schönen Stadt, das der Organisator der Konferenz auf tschechischer Seite, Prof. Zdeněk Beneš von der Karls-Universität in Prag, zusammen mit seinen Kollegen von der Pardubitzer Universität als Tagungsort hatte »gewinnen« können: War »1968« ein gemeinsames Phänomen in Ost und West oder ein zufälliges Zusammentreffen unterschiedlicher Phänomene? Aus tschechischer Sicht, unterstrich Beneš, gelte, »wer die August-Okku-

pation erlebt hat, kann sie niemals vergessen«. Das Motorengeräusch der Panzer scheidet die »goldenen Sechziger Jahre« und den Prager Frühling scharf von der sogenannten »Zeit der Normalisierung«, in der etwa zwei Millionen Tschechen und Slowaken direkt von Repression betroffen waren. In Deutschland dagegen gebe es, wie Bodo von Borries (Universität Hamburg) hervorhob, keine verbindliche Deutung und Wertung der – aus ganz anderen Quellen ge-

speisten – Ereignisse dieser Zeit in der Bundesrepublik (anders als man nach Lektüre der heutigen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien glauben könnte); das Spektrum reicht von der Vorstellung einer »zweiten Gründung« der westdeutschen Demokratie bis zum Vorwurf des Linksfaschismus. Was aber in der Gesellschaft kontrovers sei, müsse auch in der Schule kontrovers sein.

Gibt es aber nicht doch gemeinsame Strömungen zwischen diesen zwei 1968? Rüdiger Ritter (Freie Universität Berlin) verwies auf die »länderübergreifende Protestkultur« gegen das »Establishment«, die es eben auch im staatssozialistischen Osteuropa gegeben habe, auf neue Symbolsysteme und gemeinsame Ausdrucksformen von Protest gerade auch auf musikalischem Gebiet. Individualisierung und Befreiung von Konventionen seien auch im Osten Europas wirksam gewesen.

Hier besteht auch in Zukunft noch viel Diskussionsbedarf – nicht nur für die Gemeinsame deutsch-tschechische Schulbuchkommission, die mit ihrer Konferenz (die hier nur sehr knapp gewürdigt werden konnte) nicht zuletzt eine erste Bestandsaufnahme darüber vorlegen konnte, wie die Ereignisse der Epochenjahre »68« und »89« in den Geschichts- und Sozialkundebüchern beider Länder heute behandelt werden. Die Konferenzbeiträge sollen in tschechischer wie deutscher Sprache publiziert werden. Die Frage aber, welche der gängigen Narrative im Lichte der in beiden Ländern



Rudi Dutschke während des internationalen Vietnam-Kongresses 1968
aus: Zeiten und Menschen 4, Paderborn: Schöningh, 2002, S. 233

höchst aktiven Zeitgeschichtsforschung überholt sind und modifiziert werden müssen, wird uns alle weiter begleiten.

Neues Projekt: »Schwarze Stunden – goldene Zeiten. Europäische Städteschicksale«

Robert Maier

Städte prägen nicht nur das Gesicht der modernen Welt, sondern sind schon seit dem Aufkommen der frühen Kulturen in hohem Maße geschichtsträchtig. Alle historischen Entwicklungen und Ereignisse, namentlich Neuerungen, Aufbrüche, Krisen und Katastrophen des europäischen Kontinents können in der Geschichte von Städten prismatisch eingefangen werden. Mehr noch: In herausragenden Phasen der Geschichte markanter Städte wird dieses historische Geschehen in seinen Konturen, seiner Plastizität und seiner Aussagekraft noch schärfer und konkreter wahrnehmbar. Vielfalt, Vielschichtigkeit, Vernetzung und Gemeinsamkeiten europäischer Kultur und Geschichte treten im Panorama lokaler Einzelstudien klar hervor. »Städte« eröffnen damit eine besonders interessante Form der Annäherung an die Geschichte Europas.

Städtegeschichte bietet die Chance, jene Verzerrungen, Deutungskonflikte und gegenseitigen Aufladungen zu umgehen, die durch nationale Narrative beinahe zwangsläufig transportiert, zuweilen auch provoziert werden. Dazu ein Beispiel: Vor Jahren wohnte ich dem Vortrag eines Danziger Historikers bei, der die Geschichte seiner Stadt, jenes angeblich ewigen Zankapfels zwischen Polen und Deutschen schil-

derte, ohne auch nur einmal »die Deutschen« oder »die Polen« als geschichtliche Akteure ansprechen zu müssen. Deutlicher konnte die unangemessene Dominanz des nationalen Paradigmas in den gängigen Darstellungen zum Thema Danzig nicht bewusst werden.

Der »Städteansatz« erweist sich außerdem als erfreulich sperrig gegenüber einem verordneten affirmativen Europabild. Das konkrete und widerspruchsvolle historische Eigenleben einer städtischen Kommune wird sich immer reiben an abstrakten, glatten Aussagen und normativen Vorgaben, die in geschichtspolitischer Anwendung auf Europa projiziert werden und dessen »Wesen« und »Auftrag« kanonisch festlegen wollen.

Es erscheint verlockend, diese Grundgedanken zu einem Konzept für ein »europäisches Schulbuch« weiterzuentwickeln. Bestehende »europäische« Schulbücher addieren entweder nur die Nationalgeschichten oder sie vernachlässigen strukturell kleine Völker und periphere Regionen. Dies wäre mit dem hier vorgestellten Konzept bei geeigneter Auswahl der städtischen Schauplätze überwindbar. Auch müsste keine a priori Festschreibung und damit Verengung des spezifischen historiographischen Zugangs erfolgen – je nach Stadt könnte die Sozialgeschichte, die politische Geschichte, die Kulturgeschichte, Genderngeschichte etc. den Ton angeben. Es könnten Themen wie Mensch – Natur; Krieg – Frieden; Herrschaft – Frei-

heit oder kulturelle Identitäten aufgegriffen werden, die in jeden vom Lehrplan gesteuerten Geschichtsunterricht integrierbar sind. Die Wahrnehmung prägnanter Phasen von Stadtgeschichte erlaubt eine spezifische »Reise« durch die europäische Geschichte. Jede Stadt hat Zeiten der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Blüte erlebt, es gibt aber auch wiederkehrende Momente von Niedergang, Fremdherrschaft und Leid.

Wenn keine Enzyklopädie, sondern ein Schulbuch entstehen soll, muss didaktisch reduziert werden. Dies könnte folgendermaßen geschehen: Jede Stadt wird nur in zwei Situationen dargestellt: in einer ihrer »dunkelsten Stunden« und während einer »goldenen Zeit«. Die Klischeehaftigkeit dieser Etikettierung ist uns bewusst. In einem krisenhaften Tiefpunkt entfaltet sich nicht selten schon der Keim einer neuen zukunftssträchtigen Entwicklung; auch in glanzvollen Zeiten leben Menschen auf der Schattenseite; eine Stadteroberung wird von der bis dahin herrschenden Elite auf der Folie von (Welt)Untergangsstimmung wahrgenommen, während die neuen Herrscher sie zu einem Gründungsmythos ausmalen. Eine multiperspektivische Betrachtung sollte derartige dichotomische Muster aufzulösen und zugleich deutlich machen können, wie fließend die Grenzen und das Verständnis von Zentren und Peripherien stets gewesen sind. Die beiden Topoi »Licht« und »Dunkel« bieten einen Anknüpfungspunkt, um Jugendliche für Differenzierungen,

widerstreitende Interessen und Ambivalenzen zu sensibilisieren.

In seinem neuen internationalen Projekt »Schwarze Stunden« und »Goldene Zeiten« – Europäische Städteschicksale« wird das Georg-Eckert-Institut die Tragfähigkeit dieser Idee testen. Geplant ist, drei Städte, die durch ihre Wahl zu europäischen Kulturhauptstädten auch überregional bekannt sind, in Schulbuchkapiteln vorzustellen und diese Darstellungen strukturell miteinander zu verknüpfen. Jede Stadt wird dabei in einer ihrer »dunkelsten Stunden« und in einer Zeit ihrer »höchsten Blüte« dargestellt. So sind an den Städteschicksalen Brüche und Kontinuitäten innerhalb ihrer Entwicklung ablesbar. Ausgewählt wurden Krakau, Vilnius und Essen, die für 2000, 2009 bzw. 2010 den Titel »europäische Kulturhauptstadt« errangen. So werden drei Unterrichtseinheiten entstehen, die insgesamt sechs Themen der europäischen Geschichte abdecken und damit eine Annäherung an deren Vielfalt, aber auch deren Konflikträchtigkeit ermöglichen. Jede Stadt soll auf ca. zehn Seiten durch einen Autorentext, Schautafeln, Bilder und Textquellen vorgestellt werden. Auch Aufgaben zur Bearbeitung sollen mit der Darstellung verbunden werden. Die Komponentenauswahl richtet sich u.a. nach dem Prinzip der Multiperspektivität.

Ein Reiz des Projektes liegt auch darin, dass es im Wesentlichen von Studierenden aus den betreffenden Ländern Deutschland, Polen und Li-

tauen bearbeitet wird. Institutionelle Träger der Maßnahme sind neben dem Georg-Eckert-Institut (die Studierenden Monika Wrobel und Lars Müller wirken hier mit der Lehrerin Eva Dorner-Müller zusammen) die Geschichtsfakultät der Universität Vilnius (Ansprechpartner ist Prof. Arūnas Vyšniauskas) und das Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli in Krakau (dort übernehmen die Lehrerausbilderinnen Krystyna Zaufal und Halina Wesołowska die Koordination). Einzelne Projektschritte sind so in die Lehrerausbildung eingebunden – ein willkommener Nebeneffekt. Zur Abstimmung und Sicherstellung der Homogenität des Gesamtergebnisses sind mehrere Arbeitstreffen, Workshops und Konsultationen vorgesehen, die von den beteiligten Institutionen in Braunschweig, Vilnius und Krakau organisiert werden.

Ziel des Projektes ist es, anhand der drei genannten europäischen Kulturhauptstädte bedeutende Phänomene der europäischen Geschichte darzustellen. Die Darstellungen werden in der jeweiligen Landessprache und auf Englisch als ergänzende Materialien für den Unterricht über ein Web-Portal des Georg-Eckert-Instituts der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Analoge Darstellungen weiterer Kulturhauptstädte im Sinne eines Städtetekaleidoskops sind zukünftig denkbar. Über die Machbarkeit eines solchen Projekts kann das Vorhaben nach seiner Fertigstellung fundiert Auskunft geben. Es ist alles andere als ein

Selbstläufer. Die Schwierigkeiten lauern schon bei der Festlegung besagter Glanzzeiten und Katastrophen: Finden die Beteiligten sich bereit, diese losgelöst vom nationalen Selbstverständnis zu definieren? Führt ein eventueller Lokalpatriotismus zu geschönten Bildern und behindert die auf Distanz angewiesene Reflexionsfähigkeit? Gelingt es, schon bei drei Städten eine Verklammerung zu erreichen, die nicht nur drei »Farbtupfer«, sondern bereits einen »Bildausschnitt« Europas erkennen lässt? Kann man sich jenseits der nationalen Lernkulturen auf gemeinsame didaktische Vorgaben einigen?

Die bevorstehenden Auftritte der Städte Vilnius (2009) und Essen (2010) als Kulturhauptstädte Europas bieten Anlässe und Plattformen, um die Ergebnisse einer interessierten Öffentlichkeit zu präsentieren. Da die beteiligten Städte auch als Ziel von Klassenfahrten interessant sind, darf man von einer weiteren Nutzung der Materialien für die Vorbereitung solcher Fahrten ausgehen.

Das Projekt wird ab Januar 2008 von der »Geschichtswerkstatt Europa« des Fonds »Erinnerung und Zukunft« und der Robert Bosch Stiftung für ein Jahr gefördert.

Hochkarätiger Auftakt einer Konferenz der Gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission

Thomas Strobel

Medienwirksamer hätte die diesjährige Konferenz der Gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission in der Europäischen Akademie Berlin wohl kaum beginnen können: Der Berliner Regierende Bürgermeister Klaus Wowereit eröffnete gemeinsam mit seiner Warschauer Amtskollegin Hanna Gronkiewicz-Waltz die XXXII. Tagung

der Kommission, zugleich ihr 35jähriges Jubiläum und eine Premiere, über die sich der Gastgeber besonders erfreut zeigte: Zum ersten Mal fand eine Konferenz der Schulbuchkommission in Berlin statt.

»Ostpolitiken Deutschlands und Polens« – dieses Thema beschäftigte die Teilnehmer der Tagung, neben Historikern und Geographen auch Vertreter von Schulbuchverlagen, aus der Schulpraxis und von Kultusministerien. Neben den fachwissenschaftlichen Diskussionen, die bei den Historikern in erster Linie um Paradigmen deutscher und polnischer Politik im Hinblick auf Russ-



Klaus Wowereit (rechts) eröffnet die deutsch-polnische Schulbuchkonferenz. Am Podium von rechts nach links: Michael G. Müller (deutscher Kommissionsvorsitzender) und Hanna Gronkiewicz-Waltz (Warschauer Oberbürgermeisterin).

land in verschiedenen Epochen, bei den Geographen vor allem um Räume und Raumvorstellungen der jeweiligen Ostgebiete kreisten, stellten Fragen der Schulbuchforschung einen Schwerpunkt der Konferenz dar. Insgesamt vier Vorträge beschäftigten sich mit dem Fragenkomplex, wie polnische und deutsche, aber auch ukrainische Schulbücher der Fächer Geschichte und Geographie den Osten als Raum definieren, wie sie mit verlorenen Gebieten im Osten umgehen und welche Vorstellungen von Ostpolitik sie entwickeln.

Wichtiger Bestandteil der Konferenz war auch die Sitzung des Präsidiums der Schulbuchkommission. Nach zehn Jahren als Vorsitzender der polnischen Seite der Kommission übergab der Historiker Włodzimierz Borodziej sein Amt an Robert Traba, den Direktor des Zentrums für Historische Forschung Berlin der Pol-

nischen Akademie der Wissenschaften.

Aus Altersgründen trat Bronisław Kortus als polnischer Koordinator des Fachbereichs Geographie zurück; dieses Amt wird von dem Stettiner Geographen Andrzej Witkowski übernommen.

Seit einigen Jahren verleiht die deutsch-polnische Schulbuchkommission einen Preis für besondere Verdienste im Bereich der Schulbuchforschung. Nach dem Tod von Maria Wawrykowa, Gründungsmitglied und langjährige Mitstreiterin in der Schulbuchkommission, ist dieser Preis nach ihr benannt. In diesem Jahr wurde er dem Historiker Wolfgang Jacobmeyer (Münster) zugesprochen. Włodzimierz Borodziej hob in seiner Laudatio dessen Verdienste nicht nur um die Schulbuchforschung allgemein – im Rahmen seiner Tätigkeit am Georg-Eckert-

Institut und an der Universität Münster – sondern vor allem für den deutsch-polnischen Schulbuchdialog hervor. Hierbei zeichne sich der Preisträger bis heute durch ein außergewöhnliches Engagement für die Sache aus.



Włodzimierz Borodziej (zweiter von rechts) verleiht Wolfgang Jacobmeyer (rechts) den Maria-Wawrykowa-Preis. Dritter von rechts: Der deutsche Vorsitzende Michael G. Müller.

Europa ohne Grenzen? Podium in Breslau

Thomas Strobel

»Breslau/Wrocław selber kann wie ein Geschichtsbuch gelesen werden« – mit diesen Worten eröffnete der Breslauer Stadtpräsident Rafał Dutkiewicz die Ausstellung »Schulbücher im Fadenkreuz von Wissenschaft und Politik: 35 Jahre Gemeinsame deutsch-polnische Schulbuchkommission«. Auch dass die vom Georg-Eckert-Institut konzipierte Ausstellung nicht zuerst in Warschau, sondern in Breslau gezeigt wurde, war ein Hinweis auf die Bedeutung Breslaus im Kontext der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte.

Eine Reihe hochkarätiger Persönlichkeiten war für die Eröffnung der Ausstellung am 4. Juni dieses Jahres und eine anschließende Podiumsdiskussion zum Thema »Europäisches

Geschichtsbuch« an die Universität Breslau gekommen – unter ihnen UNESCO-Generaldirektor Koichiro Matsuura, die Vizepräsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission, Verena Metze-Mangold, der deutsche Generalkonsul in Breslau, Helmut Schöps, der Präsident der Polnischen UNESCO-Kommission, Jerzy Kłoczowski, und der Rektor der Breslauer Universität, Leszek Pacholski. Gemeinsam mit den Vertretern der Institutionen, die die Ausstellung initiiert hatten – Simone Lässig, der Direktorin des GEI, und Krzysztof Ruchniewicz, dem Direktor des Willy-Brandt-Zentrums – eröffneten sie die Ausstellung, die auf Deutsch und Polnisch die Geschichte der deutsch-polnischen Schulbuchkommission präsentiert. (vgl. Bericht in »Eckert. Das Bulletin 01«)

Es sollte an diesem Abend aber nicht nur um die Vergangenheit, son-

dern auch um die Zukunft gehen: Ein Podium mit Simone Lässig, Jerzy Kłoczowski, Wojciech Wrzesiński (Institut für Geschichtswissenschaft, Breslau) und Andrzej Zawada (Institut für Journalistik, Breslau) diskutierte das Ob, Wann und Wie eines europäischen Schulbuches. Jerzy Kłoczowski gab ein glühendes und optimistisches Bekenntnis zu einem europäischen Geschichtsbuch ab, mit dem er die Hoffnung verband, auch die Geschichte Mittel- und Osteuropas stärker in ein europäisches Narrativ integrieren zu können. Die Aufgabe der zukünftigen Historikergeneration sei es, hierfür mit einer »neuen Sprache« und einer Harmonisierung der unterschiedlichen nationalen Interpretationen die Grundlagen zu schaffen. Simone Lässig teilte diesen Enthusiasmus und Optimismus nicht: zu stark seien immer noch die nationalen Perspektiven und Identitäten, zu schwach die Gewissheit darum, was wirklich als »europäisch« definiert werden könne. Das Projekt eines gemeinsamen europäischen Geschichtsbuches sehe sie aber durchaus als Chance, die nationalen Identitäten in einen Dialog miteinander zu bringen und nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Ein Weg könne also sein, unterschiedliche Sichtweisen auch im Rahmen eines Schulbuches darzustellen und die Schüler damit zu konfrontieren.

Wojciech Wrzesiński schloss sich dieser Skepsis an. Er verwies darauf, auch in deutsch-polnischen Gemeinschaftspublikationen und selbst in rein polnischen Projekten sei es sehr



Thomas Strobel bei der Eröffnung im Willy-Brandt-Zentrum in Breslau

schwierig, einen gemeinsamen Nenner zu finden. Dem stimmte Krzysztof Ruchniewicz zu, äußerte jedoch die Vermutung, dass ein europäisches Schulbuch in nicht allzu ferner Zukunft erscheinen werde. Ein Erfolg könne es jedoch nur werden, wenn Wissenschaftler aus allen europäischen Ländern an dem Projekt beteiligt würden. Dies unterstützten andere Stimmen aus dem Publikum, die ergänzten, nur eine neue Generation, die Europa dauerhaft ohne Grenzen erlebe, könne dieses Projekt erfolgreich umsetzen.

Inzwischen war die Ausstellung bis Ende November 2007 in der Universitätsbibliothek von Stettin zu sehen. Auch im nächsten Jahr bleibt sie auf Polen-Tournee: im Januar 2008 wird sie im West-Institut Posen der Öffentlichkeit vorgestellt werden.

Eisenbahnen und Elche Neue Einblicke in die Geschichte Ostpreußens

Stephanie Zloch, Hamburg

Welche Bilder hat die heutige Generation der Deutschen vor Augen, wenn es um das Thema Ostpreußen geht? Aufschlussreich ist der Blick auf Buchumschläge und in Bildbände: weite Landschaften, ruhig liegende Seen und dunkle Wälder sind bevorzugte Motive. Menschen sind fast kaum zu sehen, häufiger dagegen Tiere, allen voran die imposanten und majestätisch ausschreitenden Elche. Was für die Zwecke der Tourismuswerbung tauglich sein mag, kann aber schnell zu politisch problematischen Wertungen führen, dann nämlich, wenn der Naturraum als Symbol für eine rückwärts gewandte Agrarromantik und Zivilisationskritik in Anspruch genommen wird.

Die Geschichte der Region zwischen Weichsel und Memel »gegen den Strich zu bürsten« und dabei die unterschiedlichen, oft genug widerstreitenden nationalgeschichtlichen Traditionen hinter sich zu lassen – dies war das Anliegen der Konferenz »Zwischen Nationalismus und Multikulturalität? Ostpreußen in der Moderne«, die am 11. und 12. Oktober 2007 am Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften stattfand. Eingeladen, gängige Deutungsmuster zu hinterfragen und neue Forschungsthemen zu entwickeln, waren Historiker, Kulturwissenschaftler und Soziologen

aus Deutschland, Polen und Litauen (leider fehlten Vertreter aus Russland, zu dem das nördliche Ostpreußen, das Gebiet Kaliningrad, heute gehört).

So setzte der Gießener Osteuropahistoriker Hansjürgen Bömelburg der Symbolfigur »Elch« sogleich die »Eisenbahn« entgegen: Die Region verfügte seit dem 19. Jahrhundert über ein so dichtes Kommunikationsnetz, dass sich die Einwohner jeder Kreisstadt über einen Eisenbahnanschluss freuen konnten. Modernität zeigte sich auch im Wiederaufbau nach dem Ersten Weltkrieg. Ostpreußen, das als einzige Region des Deutschen Reiches größere Kriegszerstörungen erlitten hatte, tauschte nun die alten Holzhäuser gegen repräsentative, mitunter gar avantgardistische Architekturen aus Stein. Das Werk des berühmten Architekten Erich Mendelsohn, eines gebürtigen Allensteiners, hat etwa in Tilsit (Sovetsk) bis heute überdauert.

Um mehr von solchen spannenden Entwicklungen zu erfahren, sind neue Herangehensweisen der wissenschaftlichen Forschung zu Ostpreußen vonnöten. Christian Pletzing, Leiter der Academia Baltica in Lübeck, stellte zunächst die wichtigsten jüngeren Gesamtdarstellungen zur Geschichte der Region vor, um dann nachdrücklich die Desiderate hervorzuheben: Hierzu zählt neben der Wirtschafts- und Sozialgeschichte insbesondere die moderne Kulturgeschichte, die ein wichtiges Thema etwa in der Analyse der reichhaltigen – und häufig genug mythenbe-

ladenen – historischen Erinnerungen zu Ostpreußen finden könnte. Zusammenführen ließen sich, so das Plädoyer von Pletzing, die genannten methodischen Zugänge in Mikrostudien zu einzelnen Dörfern, Kleinstädten, Denkmälern oder religiösen Zentren.

Die Debatte über Modernität und Rückständigkeit, Eisenbahnen und Elche zeigte vor allem aber beispielhaft: Die Geschichte Ostpreußens kann mit einer Fülle überraschender Facetten aufwarten und verdient es, einem größeren, gerade auch jüngeren Publikum neu zugänglich gemacht zu werden. Robert Maier, Leiter des Arbeitsbereichs »Europa und seine Grenzen« am GEI, nutzte als

Moderator einer Podiumssitzung die Gelegenheit, die Aufmerksamkeit der Konferenzteilnehmer auf den Themenbereich Schule zu lenken.

Auf den ersten Blick scheinen dem Wunsch nach einer stärkeren Berücksichtigung Ostpreußens in der Unterrichtspraxis Grenzen gesetzt; die Lehrplanvorgaben lassen eine Betrachtung der Gesamtgeschichte der Region vom Mittelalter bis in die Gegenwart kaum zu, allenfalls können den Schülerinnen und Schülern ausgewählte Schlüsslepisoden näher gebracht werden. Dies muss aber kein Nachteil sein. Robert Traba, Direktor des gastgebenden Zentrums für Historische Forschung und Begründer der in Olsztyn (Allenstein)

ansässigen Kulturgemeinschaft »Borussia«, erläuterte sein Verständnis einer modernen Regionalgeschichte: Die Betrachtung einer Region ist demnach nicht allein »für sich« genommen interessant, sondern sollte stets den Anspruch erheben, methodisch und inhaltlich Neues zur allgemeinen europäischen Geschichte beitragen zu können.

Drei Themen, die auf der Berliner Konferenz besonders ausführlich diskutiert wurden, können somit für die Behandlung im Unterricht von Interesse sein.

Hierzu zählt zum ersten der Vorschlag Bömelburgs, Preußen unter dem Blickwinkel einer »abgebrochenen« Nationsbildung zu betrachten – vergleichbar also dem historischen Weg anderer europäischer Ethnien wie der Katalanen, Schotten oder Bretonen. Dies wäre eine Herausforderung an die Nationalismusforschung, denn hier dominiert bislang das – umgekehrte – Erkenntnisinteresse, den Erfolg und die Langlebigkeit des Phänomens »Nation« zu erklären.

Der deutsche, der litauische und der polnische Nationalismus, die jeweils eigene Ansprüche auf die Region reklamierten, waren Kinder späterer Zeit: des 19. und 20. Jahrhunderts. So unbestreitbar Germanisierungs- oder Polonisierungspolitik ihre Spuren hinterlassen haben und so sehr traditionelle nationalgeschichtliche Darstellungen dies auch unterstreichen mochten, so lässt sich doch mit gutem Recht fragen, ob dies die vorherrschende Perspektive auf die Geschichte Ostpreußens sein



Diese Darstellung der »ostpreußischen Elche« aus dem Standardwerk Hartmut Boockmanns (Ostpreußen und Westpreußen, Berlin: Siedler 1995, S. 89) nahm ein polnischer Teilnehmer wegen seiner Bildlegende auf's Korn. Darin heißt es: »Das Photo wurde vor 1945 aufgenommen« - als ob der Untergang des deutschen Ostpreußens auch das Ende der dortigen Elche bedeutet hätte.

soll. Gab es denn nicht auch zahlreiche Beispiele für ein friedliches Zusammenleben der unterschiedlichen Ethnien zwischen Weichsel und Memel? War Ostpreußen nicht gar eine »multikulturelle« Region?

Es wäre unangemessen, so der einhellige Tenor der Konferenzredner, einer multikulturellen Idylle das Wort zu reden. Eine genaue Betrachtung der Geschichte Ostpreußens kann vielmehr – zum zweiten – deutlich machen, wie wechselhaft und zerbrechlich ethnische Identitäten oft sind. Evangelische polnischsprachige Masuren, katholische deutschsprachige Ermländer oder evangelische Litauer – sie standen mit ihrer Sprache oder Konfession gegen den mainstream im protestantischen Preußen, im katholischen Polen oder im gleichfalls katholischen Litauen. Die modernen Kulturwissenschaftler versuchen, sich diesen Phänomenen mit Begriffen wie »hybride Kulturen« oder »Akkulturation« zu nähern. Ansatzpunkte gäbe es hier aber auch für einen religionsgeschichtlichen Zugang: Preußen, einst Schauplatz des Christianisierungsfeldzugs des Deutschen Ordens, war drei Jahrhunderte später das erste europäische Land, in dem die Reformation eingeführt wurde. Die Zuwanderung von Glaubensflüchtlingen aus Salzburg, der Schweiz oder Schottland prägte dann die Geschichte der Region ebenso wie das gegenreformatorische Wirken der Jesuiten im Ermland; Freikirchen, orthodoxe Christen und Juden erweiterten seit dem 18. Jahrhundert das Bild.

Größtes Gewicht erhält die Identitätsfrage folgerichtig, wenn Ostpreußen – zum dritten – als Migrationsland begriffen wird. Das Land zwischen Weichsel und Memel war lange Zeit eine Zuwanderungsregion, angefangen von den Heerführern des Deutschen Ordens im Mittelalter bis zu den Glaubensflüchtlingen der Frühen Neuzeit. Erst im 19. Jahrhundert wendete sich das Blatt, verließen mehr Menschen die Region als hinzukamen. Dramatisch wurde das Migrationsgeschehen im 20. Jahrhundert: mit den gewaltsamen Aussiedlungen infolge des Zweiten Weltkriegs verloren Hunderttausende Menschen ihre Heimat. Ostpreußen hat sich dabei im deutschen kulturellen Gedächtnis besonders eingepreßt durch den »langen Treck« und den Weg über das winterliche Haff. So sehr in vielen deutschen nationalgeschichtlich orientierten Darstellungen die Geschichte Ostpreußens breitenwirksam als »Verlustgeschichte« beschrieben wird, und so sehr in der Heimatliteratur der Vertriebenen eine kulturkonservativ getönte Erinnerung an vermeintlich »heile« Vorkriegszeiten anklingt, so bietet das Beispiel Ostpreußen doch auch die Chance, neue und durchaus kritische Fragen an die Geschichte der Zwangsaussiedlungen zu stellen.

Vielleicht war es kein Zufall, dass die bemerkenswertesten Anregungen hierzu von Forschern außerhalb Deutschlands kamen. Der Pöser Germanist Hubert Orłowski beispielsweise wies darauf hin, dass

in vielen deutschen Erinnerungsberichten zur Geschichte Ostpreußens in den Jahren 1944/45 das Schicksal flüchtender Frauen, Kinder, Greise und Verwundeter im Vordergrund stehe. Wo aber waren hier, auf der literarischen Ebene, die politisch verantwortlich handelnden Männer und Soldaten Ostpreußens? Der in Frankfurt/Oder lehrende französische Historiker und Germanist Thomas Serrier wiederum richtete den Blick auf Möglichkeiten zum historischen Vergleich, auf die Vertreibung von Deutschen aus Ostpreußen, von Polen aus den 1944 an die Sowjetunion gefallenen Gebieten der polnischen Vorkriegsrepublik und – für mitteleuropäische Zuhörer zunächst etwas überraschend – von Franzosen aus Algerien seit den späten 1950er Jahren.

Gerade der letztgenannte Fall kann im Geschichtsunterricht hilfreich sein, um eine Brücke zu schlagen von einem Thema der deutsch-polnisch-litauisch-russischen Regionalgeschichte zu der generalisierbaren, auch von Angehörigen anderer Kulturkreise geteilten Erfahrung, wie langwierig und doch auch variantenreich die emotionale Verarbeitung von Migrationserlebnissen sein kann. Ostpreußen als Migrationsland – mit einem solchen Interpretationsansatz haben Historiker und Kulturwissenschaftler auch der heutigen Migrationsgesellschaft im 21. Jahrhunderts bedenkenwerte Einsichten zu vermitteln.

Die Geschichte Ostpreußens für deutsche Schülerinnen und Schüler

didaktisch neu aufzubereiten, ist eine spannende Herausforderung. Die Berliner Konferenz, die sich durch ein offenes und intellektuell stimulierendes Gesprächsklima auszeichnete, hat darüber hinaus die Hoffnung bestärkt, dass vielleicht schon in naher Zukunft gemeinsame Lernmaterialien für den Geschichtsunterricht in Deutschland, Polen, Litauen und Russland ihren Nutzen entfalten können.

BEREICHS- ÜBERGREIFENDE PROJEKTE

Neue Wege in der Projektplanung – Das GEI und das Forschungsrahmenprogramm der EU

Eckhardt Fuchs, Simone Lässig

Um die Kohärenz unserer Forschungs- und Serviceleistungen zu erhöhen, haben wir zu Beginn des Jahres 2007 neue Strukturen etabliert und unsere Projekte und Aufgaben vorerst vier Arbeitsbereichen zugeordnet. Auch wenn die Reorganisation für alle Mitarbeiter eine große Herausforderung darstellt, so hat sich diese Entscheidung als sehr sinnvoll erwiesen. Die Arbeitsbereiche bewähren sich als themenorientierte Cluster, in denen gemeinsame Forschungsfragen, Vorhaben und Strategien entwickelt und kritisch geprüft werden.

Um der Gefahr zu entgehen, jene Fragestellungen und Themen, die für das gesamte Institut relevant sind, aus dem Blick zu verlieren, und um die Synergieeffekte, die sich an den Überlappungszonen der Arbeitsbereiche entwickeln, bestmöglich zu nutzen, haben wir seit Mai dieses Jahres begonnen, auch bereichsübergreifende Projekte zu erarbeiten. Sie eröffnen speziell in der Antragsphase die Chance, die Grenzen zwischen den Bereichen durchlässig zu halten, neue Formen der Zusammenarbeit auszutesten und so möglichst flexibel auf neue Forschungsfragen und wissenschaftspolitische Rahmenbedingungen zu reagieren. Überdies ermöglichen es diese Vorhaben, die in den einzelnen Bereichen vorhandenen

disziplinären Spezialisierungen und Kompetenzen in verschiedenen Forschungsfeldern nutzbar zu machen und auf einer neuen Ebene miteinander zu vernetzen.

Momentan konzentrieren sich unsere Anstrengungen auf das siebte EU-Forschungsrahmenprogramm (FP 7), das den Geistes- und Sozialwissenschaften deutlich mehr Bedeutung beimisst als alle Vorgängerprogramme. Hier bewerben wir uns erstens auf Ausschreibungen (*topics*), von denen in diesem Jahr zwei besonders anschlussfähig für unsere Forschungen waren: »Histories and identities – articulating national and european identities« und »Europe seen from outside«. Für beide Ausschreibungen haben wir – jeweils unterschiedlich zusammengesetzte – ad hoc-Teams für die Abfassung der Anträge gebildet. Da wir mit unseren Anträgen auf Fördermittel zur Antragserarbeitung bei BMBF zweimal erfolgreich waren, konnten wir ergänzend zu unseren eigenen Wissenschaftlern auch Experten von außen für die Mitarbeit gewinnen. Dies war allein schon wegen der Verbreiterung der Fachdisziplinen eine große Bereicherung. In einem der beiden Projekte ist es uns zudem gelungen, zwei unserer ausländischen Partner im Projektantrag – Rasheed El-Enany/University of Exeter und Nur Kholis/Universitas Sains al-Qur'an (UNSIQ), Jawa Tengah di Wonosobo – als Gastwissenschaftler ans Institut zu holen.

Gewonnen hat das Institut durch diese Aktivitäten aber nicht nur in

personeller Hinsicht und mit Blick auf eine weitere internationale Vernetzung, die durch EU-Projekte ganz besonders stimuliert wird. Gewinnbringend waren diese Anstrengungen auch für die Erprobung neuer Arbeitsformen, die sich eigentlich erst in der Antragserarbeitung entwickelt und bewährt haben. Dies gilt ungeachtet jener hektischen Phasen, in denen die Anforderungen kaum noch zu bewältigen waren und in denen die Courage, als relativ kleines Institut derart große Vorhaben zu entwickeln, für uns selbst an Hybris zu grenzen schien. Exakte Planung und Aufgabenverteilung, kommunikative Erarbeitung von einzelnen Antragsteilen, fachgebundene Mitwirkung fast aller Bereiche einschließlich der Bibliothek und der Verwaltung – das sind nur einige Stichworte, die die neuen Formen der Projekt- und Wissensgenerierung am Institut beschreiben.

Unser erster EU-Antrag, der ein Volumen von 1,5 Millionen Euro hat und vom GEI gemeinsam mit neun Partnern aus neun Ländern entwickelt worden ist, hat den aktuellen Diskurs um ein »Europäisches Geschichtsbuch« kritisch aufgenommen und die Vielfalt der europäischen Erinnerungskulturen ins Zentrum gestellt. Das Projekt konzentriert sich auf Vorstellungen und Bilder, die Schulbücher in elf verschiedenen europäischen Ländern von Europa und den Europäern entwickeln. Hierbei sollten vor allem die – in europäischen Meistererzählungen zu meist vernachlässigten – neuen und

zukünftigen EU-Staaten berücksichtigt werden. Die Vorauswahl hat unserer *Proposal* mit einem ausgezeichneten Ergebnis passiert und in der Endbegutachtung haben wir bei insgesamt 82 Anträgen den 12. Platz belegt, der mit einem Nachrückerstatus verbunden ist. Dies ist für eine Erstbewerbung ein hervorragendes Ergebnis.

Im November haben wir nun unseren zweiten Antrag eingereicht, der sich mit Europabildern in außereuropäischen Gesellschaften beschäftigt. Gefragt wird nach den staatlichen Deutungsangeboten, wie sie sich in Schulbüchern und offiziellen Curricula finden. Ergänzend sollen Interviews mit Curriculumexperten in Ministerien und anderen Bildungspolitikern sowie mit Schulbuchautoren geführt werden. Auch dieser Antrag hat ein Volumen von 1,5 Mill. Euro und erneut war es unser Institut, das als Initiator und Koordinator eines großen internationalen Netzwerkes fungierte: Beteiligt sind Wissenschaftler aus acht verschiedenen – europäischen wie außereuropäischen – Ländern.

Zweitens versucht das GEI, Forschungsfronten selbst mit zu definieren, also neue und zukunftssträchtige Forschungsfelder zu erschließen. Aus diesem Grund nutzen wir die Chance, an der Erarbeitung neuer EU-*Topics* mitzuwirken. Über eine enge Kooperation mit der Nationalen Kontaktstelle in Bonn, der Vertretung der Koordinationsstelle Wissenschaft in Brüssel und den *Research Officers* der EU unterbreiten wir der

EU Vorschläge für zukünftige Forschungsschwerpunkte. Das Institut verfolgt so zum einen das Ziel, nicht nur auf extern vorgegebene Forschungsschwerpunkte zu reagieren, sondern auch planvoll-antizipierend zu agieren. Zum anderen sollen auf diese Weise die Bewilligungschancen für eingereichte EU-Anträge erhöht werden. Für die neuen Ausschreibungen, die im Dezember 2008 bekannt gegeben werden, hat das GEI zwei Vorschläge eingereicht. Auch hierfür sollen, wie dies bereits bei den zwei Anträgen im FP7 der Fall war, Anschubfinanzierungen durch das BMBF eingeworben werden.

Drittens strebt das GEI an, neben Projektanträgen auch andere Förderlinien der EU zu nutzen. Dementsprechend ist im Sommer ein Antrag im Rahmen des *Marie Curie Actions Programm – Incoming International Fellowships* (IIF) eingereicht worden. Unter dem Projekttitel »From a National to a Regional Perspective: Dialogues about History Textbooks and Revision in Northeast Asia (DAHTRINA)« ist mit diesem Antrag eine Gastprofessur von Professor Unsuk Han (Korea University) am GEI vorgesehen.

»Eckert-Pläne«: Aufbau eines virtuellen Fachportals Bildungsmedienforschung

Roderich Henrj, Simone Lässig

Bildungsmedienforschung ist keine klar abgegrenzte, genau definierte akademische Disziplin. Dennoch beschäftigen sich in der ganzen Welt zahlreiche Wissenschaftler aus verschiedenen Perspektiven mit Bildungsmedien. Daraus erwächst eine besondere Notwendigkeit, international ausgerichtet und interdisziplinär zu arbeiten. Für die Forschung ist dies eine spezielle Chance, für die wissenschaftliche Kommunikation aber auch eine bedeutende Herausforderung.

Vor diesem Hintergrund hat sich das Georg-Eckert-Institut – da es als einzige wissenschaftliche Institution auf diesem Gebiet international vergleichend arbeitet – zu einem weithin anerkannten Knotenpunkt im Netzwerk der weltweiten Bildungsmedienforschung entwickelt. Zusammen mit Fachorganisationen wie der *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM) oder der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung an der Universität Augsburg und mit Periodika wie dem IARTEM-e-Journal oder der vom GEI herausgegebenen *Internationalen Schulbuchforschung* (ab 2009: *Contexts. The Journal of Educational Media, Memory, and Society*) bietet es eine unverzichtbare Plattform für den Austausch von

Informationen und Forschungsergebnissen.

Diese traditionellen Foren erreichen jedoch bislang vornehmlich (nur) solche Wissenschaftler, die sich explizit als »Schulbuchforscher« verstehen und die sich – da ihre *community* eine überschaubare Größe hat – international bereits gut kennen. Diejenigen jedoch, die aus anderen disziplinären Kontexten heraus an Bildungsmedien interessiert sind, werden auf diese, jenseits ihrer Fachgrenze existierenden Netzwerke nur höchst selten aufmerksam. Historiker etwa, die sich mit Geschichtspolitik befassen, oder Islamwissenschaftler, die sich für Europabilder in der Arabischen Welt interessieren, finden in der Regel nur durch Zufall Zugang zu ihnen.

Für kleine hochspezialisierte Bereiche wie die Bildungsmedienforschung, die für andere Disziplinen anschlussfähig sein und zugleich selber inspirierend auf diese wirken wollen, bietet das Internet insofern ganz besondere Chancen: wissenschaftliche Kommunikation funktioniert immer dort sehr gut, wo elektronische Präsenz gesichert ist, wo Informationen zeitnah ausgetauscht und gegebenenfalls auch schon interaktiv diskutiert werden (können). Der zunehmende Einsatz digitaler Medien, darauf verweist auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, hat die Landschaft des wissenschaftlichen Kommunizierens und Publizierens für alle Fächer nachhaltig verändert. Produktion und Rezeption wissenschaftlicher Information

sind heute viel enger miteinander verbunden als früher. Zeit- und ortsunabhängige Kooperationen werden daher immer wichtiger und von vielen Wissenschaftlern als selbstverständlich eingefordert. Da einzelne Lehrstühle jedoch nur selten ausreichende Ressourcen besitzen, um solche neuen, leistungsfähigen und überregional nutzbaren Infrastrukturen und Instrumente aufzubauen, sollten vor allem die serviceorientierten außeruniversitären Institutionen hier aktiv werden.

Diese Herausforderung wird das Georg-Eckert-Institut mit dem Aufbau eines virtuellen Fachportals annehmen. Es wird damit seine weltweit führende Position als Forschungs- und Servicezentrum zu Bildungsmedien vornehmlich für die wahrnehmungs- und identitätsbildenden Fächer weiter ausbauen und nachhaltig sichern. Aufgrund seiner umfangreichen nationalen und internationalen Netzwerkstrukturen besitzt das Institut beste Voraussetzungen und ein ausreichendes »Startkapital«, um ein derartiges Portal unter angemessener wissenschaftlicher Qualitätssicherung zu entwickeln.

Das neue Portal dient erstens der internationalen Forschungsvernetzung und der Bereitstellung von hierfür notwendigen Informationen. Ein datenbankgestütztes Webregister zu Forschern, Praktikern und Institutionen der Lehr- und Lernmedienforschung soll Kontaktdaten bereitstellen, über Arbeitsschwerpunkte informieren und über Projekte oder Veranstaltungen Auskunft geben.

Auf diese Weise werden die Kommunikation und Kooperation deutscher Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit dem Ausland, aber auch mit Vertretern der Bildungspraxis weiter intensiviert und Bedingungen geschaffen, die die gegenseitige Rezeption von Arbeitsergebnissen erleichtern bzw. überhaupt erst möglich machen. Im Unterschied zu vielen schon existierenden Portalen und virtuellen Bibliotheken sollen deshalb möglichst alle Informationen auf Deutsch und Englisch eingestellt werden.

Das Portal soll zweitens einen kooperativ strukturierten Zugang zu Informationen und Datenbeständen aus Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen sowie Bibliotheken und Sammlungen eröffnen. Es wird relevante Daten bereitstellen, die für weitergehende Forschungen, aber auch für Bildungspolitik und -praktiker von Interesse sind. Mittelfristig sollen etwa Informationen zu den Bildungs- und Schulbuchsystemen aller europäischen Länder verfügbar gemacht werden, die später in ein virtuelles Handbuch zu Inhalten und Methoden der Bildungsmedienforschung einfließen werden. Aufbauend auf den – in regionaler Reichweite, Umfang und fächerspezifischer Vollständigkeit – einzigartigen Beständen der Schulbuchbibliothek des GEI werden die bisherigen elektronischen Bestandskataloge durch eine fortlaufend aktualisierte Liste der in Deutschland zugelassenen Schulbücher sowie eine recherchierbare

Datenbank der Lehrpläne ergänzt. Über entsprechende Schnittstellen sollen schließlich auch direkte Zugänge zu wichtigen europäischen Schulbuchdatenbanken wie Emanuelle (Frankreich) und Manes (Spanien) sowie Edisco (Italien) geschaffen werden.

Das Portal zielt drittens auf den Transfer von neuen Forschungsergebnissen in die Gesellschaft ab: Es wird also auch Serviceleistungen für Lehrende und Studierende, für Schulbuchautoren und -verlage, für Medien und Politik erbringen, indem es aktuelle Forschungsfelder und -diskussionen für bildungsrelevante Problemstellungen zugänglich macht und entsprechende Zugänge zu weiterführenden Forschungsfragen und lehrpraktischen Ansätzen anbietet. Bereits begonnen hat das GEI mit der Einrichtung einer elektronischen Rezensionenplattform, auf der ab kommendem Jahr aktuelle Schulbücher aus verschiedenen Perspektiven – der des Lehrers, des Wissenschaftlers und des Schülers – analysiert werden sollen.

Die einzelnen Module des Portals werden schrittweise auf- und ausgebaut, denn sie bedürfen einer sorgfältigen konzeptionellen Vorbereitung. So wird gegenwärtig diskutiert, in welchem Maße das Portal die Erprobung informeller Formen der Wissensgenerierung, der webbasierten kooperativen Zusammenarbeit und der wissenschaftlichen Publikation voranbringen kann und ob sich geschlossene Bereiche einrichten lassen, in denen Forschergruppen in

NACHWUCHS- FÖRDERUNG

einer gemeinsamen Arbeitsumgebung kommunizieren, Dokumente austauschen und Projekte verwalten können.

Wenn es uns gelingt, die skizzierten Vorhaben praktisch umzusetzen, kann am GEI eine Plattform entstehen, die verschiedensten Nutzergruppen zeitgemäße Serviceleistungen anbietet, die den Transfer von Fachkompetenzen, Erfahrungen, Methoden und Arbeitsergebnissen voranbringt, den Austausch von Informationen und neuem Wissen erleichtert und gegebenenfalls auch die Entwicklung neuer, kooperativer Arbeitsformen anstößt. Dies soll der traditionellen Bildungsmedienforschung neue Impulse verleihen und sie noch anschlussfähiger für Ansätze, Probleme und Perspektiven anderer Fächer machen. Dies gilt vor allem für jene Institutionen, die sich wie das Georg-Eckert-Institut mit der sozialen und kulturellen Dimension von Bildungsmedien, mit Mustern der Selbst- und Fremdwahrnehmung und mit Perzeptionskonflikten oder mit Raumkonzepten und Mustern der Identitätskonstruktion beschäftigen.

Bildung zur nachhaltigen Entwicklung: Klimawandel. Internationale Sommerschule des Georg-Eckert-Instituts

Roderich Henrj

Das Georg-Eckert-Institut hat in den letzten Jahren mit unterschiedlichen Partnern zahlreiche Projekte sowohl im Bereich der Konzeption und Entwicklung von Lehrmedien als auch in der unterrichtspraktischen Umsetzung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse durchgeführt. Vor dem Hintergrund einer stärkeren Profilierung seiner Arbeit wird das Institut diese zumeist bilateralen Aktivitäten in den kommenden Jahren in einer internationalen Sommerschule zusammenführen. Damit verbindet sich die Erwartung, die zumeist in sehr engen Fachkreisen geführten Diskurse für ein breiteres internationales Publikum aus Forschung, Lehre und Schulpraxis öffnen zu können. Zum Auftakt dieses Vorhabens veranstaltete das Georg-Eckert-Institut an der Alfred Toepfer Akademie Naturschutz (NNA) im Herbst dieses Jahres einen ersten Workshop zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, zu dem Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Europa sowie Asien und Amerika nach Niedersachsen kamen.

Vor dem Hintergrund zunehmender krisenhafter Entwicklungen und deren globalen Auswirkungen ist die zunächst nur in Fachkreisen als visionäre Entwicklungsperspektive formulierte These einer nachhaltigen

Lebensgestaltung innerhalb weniger Jahre zu einer zentralen bildungspolitischen Herausforderung geworden. Auf der Grundlage der bereits 1992 von der internationalen Staatengemeinschaft in Rio verabschiedeten Agenda 21 und im Rahmen der nunmehr laufenden UN-Dekade *Education for Sustainable Development* (2005–2014) wird insbesondere der unzureichende Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Bildungspraxis kritisiert. Die Sommerschule des Georg-Eckert-Instituts knüpfte hieran an und versuchte Wege aufzuzeigen, wie neueste Forschungsergebnisse für die Bildung nutzbar gemacht werden bzw. wie Wissenschaft und Bildungspraxis in diesem Bereich effektiver kooperieren können. Ein weiteres zentrales Anliegen der Sommerschule war es, das weit gefächerte und immer noch sehr vage Konzept einer Bildung zur nachhaltigen Entwicklung international vergleichend zu analysieren. Hier geht es vor allem um die Frage, wie Kurskorrekturen im Sinne einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung zwischen ökologischen Kapazitätsgrenzen auf der einen sowie ökonomischen und sozialen Ansprüchen auf der anderen Seite ausbalanciert werden können, eine Frage, die trotz des inzwischen nahezu allgemeinen Konsenses einer korrigierenden Umsteuerung überaus kontrovers diskutiert und beantwortet wird. So stehen ökologische Schutzvorstellungen in Europa und marktorientierte Innovationskonzepte in Nordamerika demographisch begründeten Ent-

wicklungsansprüchen in Asien gegenüber und zwar in einer Schärfe, die sich auch in den jeweiligen Bildungsstrategien deutlich spiegelt.

Die insgesamt 45 Teilnehmer der Sommerschule waren vornehmlich Multiplikatoren aus schulischen und außerschulischen sowie universitären Bildungseinrichtungen, aber auch Lehramtstudierende verschiedener Fachrichtungen aus Ost- und Südosteuropa (Polen, Rumänien, Bulgarien, Russland); dazu kamen Teilnehmende

aus China und Korea, Palästina, England und Deutschland. Die Referenten der Sommerschule kamen aus Universitäten in Deutschland, der Schweiz, den USA, Australien und China sowie außerschulischen Bildungseinrichtungen und Mittlereorganisationen in Deutschland und Österreich.

Zentrales Thema der Veranstaltung war der Klimawandel. Am ersten Tag stellten mehrere Experten aus der Forschung und aus der



Praxis Methoden der Erfassung und Berechnung (Klimamodelle) klimatischer Veränderungen sowie der Anpassungsstrategien vor. Hinzu kam ein Beitrag zum ökologischen Fußabdruck¹, der wissenschaftlich zwar nicht unumstritten ist, jedoch zunehmend als eingängiges Erklärungsmodell der Folgewirkungen menschlichen Handelns herangezogen wird. Daran anschließend folgten Grundsatzeiträge zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, wobei zunächst Forschungsfragen und -erkenntnisse und danach Kompetenzen und Standards zu ihrer bildungspraktischen Umsetzung diskutiert wurden.

Am zweiten Tag wurde unter der zentralen Fragestellung Klimawandel und Bildung in zwei Arbeitsgruppen die Übersetzung von Forschungsergebnissen in Bildungsinhalte für die praktische Lehre diskutiert. Eine dritte Arbeitsgruppe befasste sich mit konzeptionellen Fragen der Kompetenzbildung zum Klimawandel. Zur Vorbereitung hatten die Teilnehmer einen umfangreichen Fragenkatalog erhalten, den sie nach eigenen Vorstellungen strukturieren und durch eigene Problemstellungen erweitern konnten. Die Arbeitsgruppen wurden durch Kollegen aus den veranstaltenden Institutionen geleitet. Die Kommunikation innerhalb jeder Arbeitsgruppe erfolgte im Rahmen eines von professionellen Moderatoren begleiteten *World Cafes*², einer für einen ergebnisorientierten Austausch sehr effektiven Methode. Die Präsentation der Ergebnisse fiel sehr unterschiedlich

aus: Je nach Kenntnissen und praktischen Erfahrungen reichte das Spektrum von einfachen Vorträgen mit ergänzenden Zusatzkommentaren bis zu Rollenspielen zur Darstellung typischer Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Interessengruppen bei der Umsetzung nachhaltiger Entwicklungsziele in die Bildungspraxis.

Am dritten Tag wurden einzelne Aspekte vertieft: Neben Werten und Lebensstilen (*Values and Lifestyles*) sowie Fertigkeiten und Kompetenzen (*Skills and Competences*) wurden vorbildliche Beispiele und nationale Umsetzungsstrategien einer nachhaltigen Entwicklung in einzelnen Ländern der Teilnehmer ebenso wie zielgruppenspezifische Problemstellungen sowie mangelnde Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten diskutiert. Ein in fast allen Schwerpunkten immer wieder angesprochenes Thema war die als grundlegend angesehene Rückbesinnung auf natürliche Strukturen und Prozesse als notwendige Korrelate für zukünftige (nachhaltige) Entwicklungsmöglichkeiten. Das zunächst nur in einer Arbeitsgruppe vorgeordnete Thema einer längerfristigen Vernetzung (*Networking*) der Teilnehmer wurde während der gesamten Sommerschule als offenes Forum (Wandzeitung) behandelt.

Im abschließenden Plenum wurde eine Bilanz der Sommerschule im Hinblick auf entsprechende Folgeveranstaltungen in den kommenden Jahren gezogen. Die interkulturellen Aspekte des gegenseitigen Aus-

tausches wurden ohne Einschränkungen als eine einmalige Chance und äußerst nachahmenswert für ähnliche Veranstaltungen im internationalen Kontext wie im eigenen nationalen Rahmen angesehen. Die Kombination von theoretischer Grundlegung und umsetzungsorientierter Themendiskussion wurde sehr positiv aufgenommen, wobei allerdings angesichts des äußerst kurzen Zeitraums von 3 Tagen der Wunsch laut wurde nach einer noch stärkeren Fokussierung auf weniger Aspekte bzw. auf mehr praktische Umsetzungsbeispiele. Auch der durch das breite Spektrum der Arbeitszusammenhänge der Teilnehmer mögliche interdisziplinäre Austausch wurde ambivalent bewertet: einerseits als durchaus fördernd für neue Ideen und Konzepte, andererseits aber auch als zu zeitaufwändig, was durch sprachliche Startschwierigkeiten noch verstärkt wurde. Die internationalen Teilnehmer wünschten schließlich eine längerfristige Zusammenarbeit mit ihren deutschen Kollegen vor Ort, um mehr Einblicke in die lokale und regionale Umsetzung nachhaltiger Bildungsinhalte und -ziele zu bekommen.

Ausblick

Die Vorträge und Arbeitsergebnisse werden den Teilnehmer zunächst in digitaler Form über die Homepage des Georg-Eckert-Instituts zur Verfügung gestellt. Ein Redaktionsteam wird anschließend die zentralen Themen des Workshops

für einen Reader für Multiplikatoren aufbereiten. Zudem werden einzelne Vorträge in einem Heft der Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts im kommenden Jahr erscheinen. Die weitere Zusammenarbeit einzelner Teilnehmer wird durch ein erstes internationales Team gewährleistet, das sich mit Fragen des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse zur nachhaltigen Entwicklung und deren Umsetzung in der universitären Lehrerausbildungspraxis befasst. Eine dritte Arbeitsgruppe aus Experten, Moderatoren und Teilnehmern hat sich bereits zusammen gefunden, um die Möglichkeiten einer Verstetigung dieser Veranstaltungsform als kooperatives Sommerschulangebot des Georg-Eckert-Instituts auszuloten.

Als Kooperationspartner für die Sommerschule konnte das Georg-Eckert-Institut neben der Alfred Toepfer Akademie (NNA) und dem Deutschen Naturschutzring (DNR) die Texas State University (San Marcos) und die Texas A&M University (College Station) sowie die niedersächsische Landesschulbehörde Lüneburg gewinnen.

Die Durchführung der gesamten Veranstaltung wurde durch die finanzielle Unterstützung des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Umweltbundesamt) und der Niedersächsischen Lottostiftung (Bingo) ermöglicht.

¹ Unter dem Ökologischen Fußabdruck wird die Fläche auf der Erde verstanden, die notwendig ist, um den Lebensstil und Lebensstandard eines Menschen (unter Fortführung heutiger Produktionsbedingungen) dauerhaft zu ermöglichen. Das schließt Flächen ein, die zur

Produktion seiner Kleidung und Nahrung oder zur Bereitstellung von Energie, aber z. B. auch zum Abbau des von ihm erzeugten Mülls oder zum Binden des durch seine Aktivitäten freigesetzten Kohlendioxids benötigt werden. Das Konzept wurde 1994 von Mathis Wackernagel und William E. Rees entwickelt. 2003 wurde von Wackernagel das Global Footprint Network gegründet, das u. a. von der Nobelpreisträgerin Wangari Maathai, dem Gründer des Worldwatch Institute, Lester R. Brown, und Ernst Ulrich von Weizsäcker unterstützt wird. (Anm. d. Red.: Wikipedia, 09.11.2007)

² Ein aus dem angloamerikanischen Raum stammendes Instrument zum Wissensmanagement für Konferenzen, Workshops u.ä. (Anm. d. Red.)

»Formwandel der Bürgergesellschaft«: Das erste deutsch-japanische Internationale Graduiertenkolleg (IGK) nimmt seine Arbeit auf

Tino Schölz, Rainer Sprengel, Halle

Am 11. Oktober 2007 wurde im Stadthaus in Halle (Saale) der Beginn der Tätigkeit des ersten deutsch-japanischen Internationalen Graduiertenkollegs in den Geisteswissenschaften »Formwandel der Bürgergesellschaft – Deutschland und Japan im Vergleich« mit einem Festakt begangen. Zu seinem Gelingen wird das Georg-Eckert-Institut als einer der außeruniversitären Kooperationspartner einen wichtigen Beitrag leisten. Als Festredner umriss der renommierte Sozialhistoriker Jürgen Kocka das Themenfeld von bürgerlicher Gesellschaft, Bürgertumsforschung und heutigem Bürger- und Zivilgesellschaftsdiskurs in seinen unterschiedlichen Dimensionen. Die anschließende Diskussion z.B. über religiöse Dimensionen der Bürgergesellschaft ließ erkennen, auf welch spannenden und wissenschaftlich ertragreichen Weg sich das IGK begibt. Folgerichtig ist es zugleich ein interdisziplinäres wie transkontinentales Projekt, das in Deutschland einmalig ist.

Bürger- und Zivilgesellschaft sind in Deutschland und Japan in der jüngeren Vergangenheit zu einem wichtigen Bezugspunkt der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatte sowie auch der Praxis vieler Men-

schen geworden. Das verwundert nicht, da diese beiden hochindustrialisierten und wissensbasierten Gesellschaften, die nach den militärischen und moralischen Niederlagen 1945 einen vorher nie gekannten Wohlstand erarbeitet haben, auch viele Probleme teilen. Doch wenn man sich den Begriff des Bürgers – im Japanischen *shimin* – und dessen Geschichte anschaut, werden schnell auch erhebliche Unterschiede deutlich. Andere Traditionen von Herr-

schaft, unterschiedliche politische und gesetzliche Rahmenbedingungen und verschiedene Deutungsmuster der eigenen Geschichte und Gegenwart machen sich bemerkbar.

Beteiligt am IGK sind an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg die Disziplinen Geschichtswissenschaft, Japanologie, Politikwissenschaft und Theologie. Hinzu kommen Wissenschaftler und bis zu zehn Doktoranden aus weiteren disziplinären Kontexten wie der

Soziologie. Auf japanischer Seite ist die Universität Tokyo Partnerin in diesem gemeinsamen Projekt. Finanziell ermöglicht wird die Arbeit in Deutschland von der DFG, in Japan von ihrem Pendant, der JSPS. Das Projekt baut auf einer bewährten Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Universitäten und ihren außeruniversitären Partnern im Feld der Erinnerungs- und Geschichtspolitik auf, die 2003 und 2005 in Kollegs zu Unterschieden und Gemeinsam-



keiten bei der Vergangenheitsbewältigung ihren Niederschlag gefunden hat. Entsprechend ambitioniert ist auch die besondere Art der Doktorandenbetreuung, die für das IGK vereinbart wurde: Jeder Doktorand in Halle oder in Tokyo verfügt nicht nur über die üblichen zwei Heimatbetreuer, sondern zudem über einen ergänzenden Betreuer an der jeweils anderen Universität. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Doktorarbeiten alle explizit vergleichend angelegt sind – vielmehr widmen sich die meisten Arbeiten entweder einem Thema in Deutschland oder in Japan. Das IGK wurde zunächst für 4,5 Jahre bewilligt.

Zurück in die Zukunft Tatarstanische Schulbücher zwischen nationaler und föderaler Geschichtsschreibung

Mieste Hotopp-Riecke, Kasan/Berlin

In Kasan, der Hauptstadt der Republik Tatarstan, trafen sich am 18. und 19. April 2007 Wissenschaftler zu einer Konferenz mit dem etwas sperrigen Titel »The Contemporary Russian Historical Science: Prospect of Research and Realization of a National Educational Policy«. Ein Schwerpunkt waren Debatten über Inhalte im Geschichtsunterricht mit dem Ziel, Xenophobie sowie nationalistische und rassistische Intoleranz in der multinationalen Gesellschaft der Russländischen Föderation abzubauen.

Die Republik Tatarstan ist eines von 85 Föderationssubjekten der Russländischen Föderation. Unter den 21 Republiken im Föderationsverband ist sie wohl eine der interessantesten und prosperierendsten – im ökonomischen, aber auch im politischen Sinne.

Zu dem Treffen hatten das Institut für Geschichte »Š. Mardžani« der Akademie der Wissenschaften Tatarstans, das Bildungsministerium und der Verband der Geschichtslehrer Tatarstans Historiker, Soziologen, Didaktiker und Politiker geladen, unterstützt von ISHD, der *International Society for History Didactics* und EUROCLIO, der *European Standing Conference of History Teachers' Association*.

In ihren Beiträgen boten die Kongressteilnehmer einen Überblick über den Stand des Lehrens von Geschichte aus russländischer, europäischer und asiatischer Perspektive sowie einem »Weltblick« darauf. Vor dem Hintergrund von Ergebnissen aus Analysen des Geschichtsunterrichtes der Russländischen Föderation machten sie auf die positive Erfahrung mit multikulturellen Ansätzen weltweit aufmerksam. Diskutiert wurde die Rolle des Geschichtsunterrichts bei der Prävention und Überwindung von interethnischen und interreligiösen Problemen in der Gesellschaft der Russländischen Föderation. Ein wichtiger Streitpunkt war in diesem Kontext der Beschluss des Bildungsministeriums in Moskau landesweiten Religionsunterricht einzuführen, eine Initiative, die von nichtrussischen Völkern als Propagierung orthodox-slawischer Mehrheitskultur verstanden wird. Deshalb lag ein Schwerpunkt der Veranstaltung auf der Analyse von Darstellungen islamisch-christlicher Beziehungen in den russländischen Schulbüchern und von methodologischen Aspekten bei deren Erstellung.

Ziel war weiterhin, die Positionen der Historiker aus dem Wolga-Ural-Gebiet mit denen von Wissenschaftlern föderaler Institutionen etwa aus Sankt Petersburg und Moskau zu vergleichen, zu diskutieren und Lösungsmöglichkeiten für den inner-russländischen Schulbuchstreit aufzuzeigen. Und tatsächlich prallten die Sichtweisen von einigen Fachleuten aus dem föderalen Zentrum

Moskau und der »Peripherie« unversöhnlich aufeinander. Der Schulbuchstreit, der zurzeit in der Russländischen Föderation ausgefochten wird, konnte in Kasan live miterlebt werden. Worum geht es? Die einzelnen Subjekte der Russländischen Föderation – Republiken, Gebiete und Bezirke – haben die Möglichkeit, eigene regionale Schulbücher zu erstellen, die jedoch von den Zentralbehörden genehmigt werden müssen. In diesen Zentralen herrscht oft noch eine russische Sichtweise auf die Ge-



Homepage »Türkisch-Tatarische« Welt der Akademie der Wissenschaften Tatarstans

schichte, nicht – wie von den Wissenschaftlern der »Peripherie« gefordert – eine russländische Perspektive.

Gerade auch bei der Wahl der Adjektive für Institutionen oder administrative Einheiten entfachte sich ein alter Streit. Während tatarische und baschkirische Wissenschaftler viel Wert auf die Bezeichnung *rossiskij* (russländisch) legten, rutschte Gästen aus Moskau schon einmal ein *russkij* (russisch) heraus. In den Augen der muslimischen Wissenschaftler offenbarte sich so der immer noch vorhandene imperiale Geist des Zen-

trums. *Rossijskaja Federatsija* heißt wörtlich übersetzt Russländische Föderation (von *Rossija* »Russland«) und nicht Russische Föderation. Man hatte sich bei der Wahl der Staatsbezeichnung bewusst nicht für *Russkaja Federatsija* (Russische Föderation) entschieden, um auch die nicht-russischen Ethnien einzubeziehen. Ist von dem russischen Volk oder der russischsprachigen Kultur die Rede, spricht man daher im Russischen von *russkij* (russisch). Sind dagegen den Staat Russland betreffende Sachverhalte gemeint, verwendet man das Adjektiv *rossijskij* (russländisch). Auch die amtliche Übersetzung der Staatsverfassung verwendet diese Variante.

Für manche Gäste aus Westeuropa dürfte die Offenheit und Heftigkeit der Debatten während der Panels und auf den Gängen überraschend gewesen sein. Doch ging es hier ja um die grundsätzliche Sichtweise von Historikern auf die eigene – tatarische, baschkirische oder russische – und auf die gemeinsame – russländische – Geschichte sowie deren Darstellung in den Geschichtsbüchern. Und auch innerhalb der Republik Tatarstan wird unterschieden zwischen der Geschichte der Republik – tatarstanische Geschichte – und der Geschichte der Nation – tatarischer Geschichte. Während einige Wissenschaftler des Zentrums noch immer der sowjetischen Maxime folgen, es gebe – wenn überhaupt – nur eine tatarstanische Geschichte, jedoch keine tatarische, beharrten Wissenschaftler der Minderhei-

tenvölker auf der eigenen Geschichte als etwas Selbständigem. Der Leiter des Zentrums zur Erforschung vaterländischer Kultur am Institut Russländischer Geschichte der Russländischen Akademie der Wissenschaften, Alexander Golubev, verstieg sich in hitzigen Diskussionen zu der Feststellung, die Tataren und Mongolen hätten überhaupt keine erwähnenswerten historischen Leistungen voll-

bracht. Ihnen fehle, um in Schulbüchern erwähnt zu werden, schlicht die Hinterlassenschaft von kulturellen Werten im Sinne von architektonischem, kunstgewerblichem oder literarischem Erbe. Dies forderte scharfe Entgegnungen von einheimischen Historikern heraus. Der baschkirische Vertreter Rushan Gallymov betonte, man möge endlich einsehen, dass die russländische Geschich-

te bis in das 16. Jahrhundert hinein vor allem auch die Geschichte der Turkvölker gewesen sei: Kiptschaken, Kumanen, Petscheneken, Tataren, Bulgaren und andere hätten die Gebiete von Odessa bis zum Aralsee besiedelt und deren Geschicke bestimmt. Die Geschichte der Turkvölker sei nicht auf das »Tatarenjoch« zu reduzieren. Dieser Eindruck entstehe jedoch, wenn man föderale Schulbücher aufschlage, so Marat Gibatdinov, Historiker und Vorsitzender des Geschichtslehrerverbandes Tatarstans. Die Geschichtsbücher der Föderation malten das Bild einer rein russischen Vergangenheit und auch die von Moskauer Institutionen herausgegebenen Regionalschulbücher ließen die ethnischen und religiösen Minderheiten nur am Rande in Erscheinung treten – ein krasser Gegensatz zur multiethnischen und multikonfessionalen Realität im Lande, wo die Tataren bereits die Ukrainer als zahlenmäßig stärkste Minderheit abgelöst hätten. Sie stellen mit fast 6 Millionen Menschen circa vier Prozent der Bevölkerung.

In engagierten Plädoyers für eine ausgewogene objektive Weltsicht auf die turko-tatarisch-slawische Geschichte der eurasischen Landmasse beteiligten sich Rais Shaikhelislamov, Minister für Bildung und Wissenschaft Tatarstans, der Direktor des Mardzany-Institutes für Geschichte, Rafael Khakimov, und Mirkasim Usmanov, sein Stellvertreter.

Shaikhelislamov betonte dabei, dass es bereits Ansätze für eine ausgewogenere Darstellung der Geschich-



Qul Sharif Moschee im Kremlin von Kasan



»Das Fremde im Eigenen erkennen«

te gebe und dass es rechtlich schon heute möglich sei, regionale Schulbücher individuell auf die Regionen abgestimmt zu erstellen, die die ethnische und kulturelle Gegebenheit der Region reflektieren. In dem Zusammenhang sollten die positiven Erfahrungen aus Deutschland beachtet werden, wo nationale Minderheiten Unterrichtsgegenstand seien. In russländischen föderalen Schulbüchern jedoch würden bis heute andere Ethnien als die russische komplett ausgeblendet. Shaikhelislamov kritisierte scharf die beharrliche Verweigerung von Anerkennung der multiethnischen Realität in der Russländischen Föderation seitens des Zentrums und seiner Bildungsbehörden.

Vertreter von Hochschulen und Lehrerverbänden des Wolga-Ural-Gebietes unterstützten vehement seinen Wunsch nach Einrichtung eines Russländischen Forschungszentrums für Pädagogik und Methodik um föderale Schulbücher zu entwickeln, die den neuesten Methoden und Erfahrungen des Geschichtsunterrichts in anderen multikulturellen Gesellschaften sowie moderner Geschichtsdidaktik entsprächen. Entwickelt wurde ein entsprechender Antrag zusammen mit dem Institut für Geschichte der Akademie der Wissenschaften Tatarstans.

In diesem Zusammenhang fanden die Vorträge von Luigi Cajani »Pour un enseignement transcultu-

rel de l'histoire de l'humanité« und »Towards a European History Textbook? Contemporary Textbook Research Beyond a Bilateral (National?) Perspective« von Simone Lässig starke Beachtung. Ein Kooperationsabkommen des GEI mit dem Institut »Šaibuddin Mardžani« über den Austausch und die gemeinsame Forschung auf dem Gebiet der Geschichtsdidaktik-, -methodik und der Schulbuchproduktion wurde daher unter starkem Applaus der über 150 Wissenschaftler unterzeichnet. Mirkasim Usmanov, Vizepräsident der Akademie der Wissenschaften Tatarstans, unterstrich die Bedeutung des Abkommens: »Nur durch respektvollen Umgang mit der Geschichte des Eigenen und des Anderen als gemeinsamer Geschichte unter Berücksichtigung der Erfahrung anderer Länder können wir für eine friedlichere Zukunft arbeiten – mittels Schulbüchern, die eine multireligiöse, multiethnische Realität anerkennen. Durch den objektiven Blick in die Vergangenheit für die Zukunft lernen!«

»Wir alle haben die Köpfe in den Sand gesteckt«

Heike Karge, Falk Pingel, Katarina Batarilo

»Es kann kein Abkommen über eine gemeinsame Wahrheit geben.« Dieser vom renommierten Historiker Husnija Kamberovic in die Diskussion geworfene Satz spiegelt wohl am deutlichsten die anhaltend angespannte Lage von Schulbuchentwicklung in Bosnien-Herzegowina (BH) wider. Sie bewegt sich hier nicht nur im Spannungsfeld von Historiographie und Pädagogik, sondern ebenfalls in dem der Politik, das durch das komplexe Zusammenspiel von inneren Kräften und der Internationalen Gemeinschaft gekennzeichnet ist. Der Kommentar zeigt aber auch und vor allem, wo eine kritische und selbstreflexive Geschichtswissenschaft in BH heute stehen kann. Denn Husnija Kamberovic, Direktor des Instituts für Geschichte in Sarajevo, sprach damit nicht den vielfältigen Bemühungen um objektivierte Geschichtsschreibung in BH ihre Bedeutung ab, sondern zeigte sich kritisch gegenüber der Vorstellung, dass es eine einzige gemeinsame oder auch drei ethnische Wahrheiten über bosnische Geschichte, ausgehandelt von Politikern und Historikern, geben könne. Nicht eine oder drei, sondern 100 und mehr Wahrheiten und Perspektiven, Geschichte zu schreiben, gebe es. Insgesamt ist die Bereitschaft gewachsen, selbstkritisch auf die vergangenen Jahre zurückzublicken und neue Perspektiven zu wagen. »Frü-



Restaurant im Gebäude des Pädagogischen Instituts in Mostar: hier können angehende Köche und Kellner ihr Handwerk praktisch erproben.

her, im Jahre 2002, auf einer ähnlichen Veranstaltung des GEI, haben wir nicht miteinander gesprochen«, meinte eine Teilnehmerin aus Banja Luka.

Das Autorenseminar für Schulbuchautoren aus Bosnien-Herzegowina fand vom 20.–27.8.2007 am Georg-Eckert-Institut in Braunschweig statt. Es stellte das vorläufig letzte Seminar in einer Reihe langjähriger Aktivitäten dar, die vom Institut organisiert und aus Mitteln des Stabilitätspaktes für Südosteuropa finanziert wurden. Finanziell und organisatorisch unterstützt vom OSZE Büro Sarajevo, konnten 14 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Bosnien-Herzegowina eingeladen werden, die über Erfahrungen im Bereich der Schulbuchentwicklung oder –revisi- on verfügten und sich bereits an internationalen Seminaren im Rah-

men von EUROCLIO oder des Europarats beteiligt hatten. Zusätzlich nahmen Referenten und Arbeitsgruppenleiter aus Irland, Kroatien, Deutschland, Serbien, Mazedonien, Griechenland und der Türkei teil, u.a. mit Unterstützung von EUROCLIO und des *Center for Democracy and Reconciliation in Southeastern Europe* (CDRSEE).

Ziel des Seminars war es, aufbauend auf den im Frühjahr 2005 in BH verabschiedeten *Guidelines* für Geschichts- und Geographieschulbücher neue Lehrbucheinheiten zu verschiedenen Themen zu entwickeln. Die *Guidelines* setzen Mindeststandards für die Schulbuchentwicklung. Für die Geschichte heißt das: Darstellung der Geschichte BHs mit dem geographischen und historischen Raum BH als Ausgangspunkt (statt Serbien oder Kroatien) sowie



Die im Krieg 1993 zerstörte und 2005 wieder aufgebaute Brücke von Mostar aus dem 15. Jahrhundert als Symbol einer »Brücke« zwischen den Konfliktparteien im Osten und Westen der Stadt

Anwendung von multiperspektivischen Ansätzen.

Das Seminar bot eine gute Gelegenheit, Bilanz zu ziehen: Wo steht Schulbucharbeit in BH heute? Wo sieht sich das GEI in diesem Prozess und vor allem: Wie soll es ihn in Zukunft begleiten und unterstützen? Intensive Begleitung durch das GEI und andere internationale Institutionen werden nicht nur nach wie vor aus dem Lande selbst nachgefragt, sondern sind auch weiterhin dringend nötig, denn von einer wirklichen und nachhaltigen Stabilisierung der Bildungspolitik, insbesondere des Geschichtsunterrichts, ist BH noch weit entfernt.

Das Seminar war vor allem ein Forum für die Arbeit in drei parallelen Arbeitsgruppen. Vorbereitet wurden sie unter anderem durch die einführenden Referate der ersten bei-

den Tage. Neben Überblicksdarstellungen zur modernen Historiographie in BH gab es Analysen aktueller Debatten über kontroverse Aspekte der Geschichte und deren Darstellungsmöglichkeiten in den Schulbüchern Kroatiens und Irlands. In drei weiteren Beiträgen, die den Einstieg in die engeren thematischen Schwerpunkte des Seminars ermöglichen sollten, ging es um neuere Ergebnisse historiographischer Forschung zum Osmanischen Reich auf dem Balkan, alltagsgeschichtliche Aspekte im Rumänien der 1980er Jahre und um Kriegserinnerungen in Serbien und Kroatien.

Die Tatsache, dass die geladenen Experten mehrheitlich aus dem südosteuropäischen Raum stammten, verweist einerseits auf die gestiegenen professionellen Kapazitäten in der Region. Zum anderen zeigte sich

an der Resonanz der Seminarteilnehmer auf die Referate und die Arbeit in den Arbeitsgruppen eine deutlich gestiegene Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit z.T. im Krieg verfeindeten ethnischen Gruppen. »Gelernt« werden muss heute nicht mehr nur von den internationalen, meist westlichen Institutionen; exzellent ausgebildete Fachleute aus Südosteuropa werden auch in Zukunft diese Arbeit nachhaltig unterstützen und fördern.

Das Schwergewicht des Seminars lag auf den Aktivitäten in drei parallelen Arbeitsgruppen, die fünf Tage lang intensiv an Ideen und Konzepten für neue Lehreinheiten arbeiteten. Thematisch konzentrierten sich die Arbeitsgruppen auf je eine der drei historischen Epochen »Osmanisches Reich«, »Sozialistisches Jugoslawien« und »Krieg und Daytonperiode in BH«.

Diese Organisationsform erwies sich als äußerst fruchtbar. Die meisten Teilnehmer hatten im Vorfeld des Seminars entschieden, in welcher AG sie arbeiten wollten, und konnten sich dementsprechend vorbereiten. Die größte Zahl von Anmeldungen war für die AG »Sozialistisches Jugoslawien« eingetroffen, was nicht nur die anhaltend politikgeschichtliche und inhaltlich dünne, oft einseitige Darstellung dieser Epoche in den Schulbüchern reflektiert, sondern sicherlich auch autobiographisch geprägt ist: Alle anwesenden Teilnehmer sind im sozialistischen Jugoslawien geboren und aufgewachsen und bringen so dieser Zeit, wohl

nicht ganz ohne Wehmut nach einer »geteilten, heilen Welt«, enormes Interesse entgegen.

Erstaunlich für die Organisatoren des Seminars war, dass die AG »Osmanisches Reich« unterbesetzt blieb: Nur drei Teilnehmer entschieden sich für die Bearbeitung dieser Epoche. Spiegelt das Übersättigung angesichts eines Themas wider, das in früheren Jahren stets einer der »Dauerbrenner« unter den kontroversen Themen in südosteuropäischen Schulbüchern gewesen ist? Die Diskussionen zeugten allerdings kaum von einer sich entspannenden Haltung.

Am spannendsten war für uns die Frage, ob und in welcher Zusammensetzung die Gruppe zustande kommen würde, die zur »Dayton-Periode« arbeiten sollte. Die Kriegs- und Nachkriegszeit in BH, also die Jahre seit der Unabhängigkeitserklärung und des folgenden Krieges, werden aufgrund des immer noch wirksamen Moratoriums des Europarates in den Schulbüchern in sehr knapper Form, einseitig oder gar nicht behandelt. Demgegenüber steht jedoch das Interesse der Schüler, die nach dieser Epoche jüngster bosnischer Geschichte fragen: Die Lehrer haben bislang kein Instrumentarium zur Hand, keine Hilfsmittel, um diesen Fragen im Klassenraum zu begegnen. Als sie begannen, Manuskripte für spätere Lehrbucheinheiten zur Kriegs- und Nachkriegszeit in BH zu erarbeiten, betraten also alle Teilnehmenden Neuland – Organisatoren wie Schulbuchautoren aus

BH. Schließlich gab es fünf Anmeldungen für diese Gruppe, die sich mit ihren Ideen und Erfahrungen daran wagte diese »pandorna kutija«, diese Pandorabüchse, wie es ein Teilnehmer treffend ausdrückte, zu öffnen.

Von Interesse ist auch die Frage nach der ethnischen Zusammensetzung des Seminars. Grundsätzlich sei hier hervorgehoben, dass von kroatischer Seite nur eine Seminarteilnehmerin anwesend war. Das gegenwärtige Desinteresse der bosnischen Kroaten an diesen und ähnlichen Angeboten zeigte sich nicht nur in der mangelnden Bewerberzahl von kroatischer Seite, sondern auch in der nur zögerlichen Bereitschaft des pädagogischen Instituts in Mostar zu internationaler Zusammenarbeit im Bereich der Bildungsarbeit.

Serben und Bosniaken waren indes zahlenmäßig annähernd gleich vertreten, wobei die Anmeldungen nicht nur aus den Hauptstädten der beiden Teilrepubliken, Banja Luka und Sarajevo, kamen, sondern auch aus weiter entfernten kleineren und größeren Ortschaften.

Interessanterweise spielten ethnische Zugehörigkeiten in den beiden Arbeitsgruppen »Osmanisches Reich« und »Sozialistisches Jugoslawien« keine Rolle. Die Zusammensetzung der Gruppen war offensichtlich rein interessengebunden. Anders bei der Dayton-Gruppe: die Pandora-Büchse schien sich zum Ende des Seminars zu öffnen, als in der abschließenden Plenarsitzung eine Diskussion über Rolle und Einfluss der »Internationalen Gemeinschaft«, in

diesem Falle des GEI, entbrannte: Hatte die »IG« ethnische Segregation gefördert bzw. zumindest aufrechterhalten, indem sie über die Komposition der in der AG Dayton arbeitenden Untergruppen entschied? Das GEI, so soll hier vorweggenommen werden, hatte diese Zusammensetzung nicht festgelegt, sondern sich nach den Wünschen der Teilnehmer gerichtet. Oder, wie es eine Teilnehmerin der Dayton-Gruppe ausdrückte: »Wir haben uns [als Serben] hier zusammengefunden, weil wir Kollegen sind und uns gut kennen.«

Wenn auch an dieser Stelle nicht begründet, verweist die Kritik auf die ambivalente Rolle, die die internationale Gemeinschaft nicht nur in den Augen der Bevölkerung spielt. Die Verabschiedung des Dayton-Vertrages, der zur Beendigung des Krieges, aber ebenfalls zu einer weitgehenden Zementierung der in ihm gewaltsam hergestellten ethnischen Segregation führen sollte, stellte den notwendigen, aber auch strittigen Beginn internationalen Engagements in BH dar. Aber der sich an Dayton knüpfende langjährige Zwang, im Sinne von *political correctness* die gemeinsame Sprache in drei Varianten übersetzen zu lassen, stets die Stimme der Vertreter aller drei ethnischen Gruppen zu berücksichtigen etc., wurde nicht nur »von außen« oktroyiert, sondern von den Regierungen und nationalistischen politischen Bewegungen aller drei ethnischen Gruppen selbst eifersüchtig überwacht. Es ist also in den ersten zehn Jahren nach Beendigung des

Krieges in BH eine komplexe Situation entstanden, in der nationalistische Politiker im Lande und die internationale Gemeinschaft, wiewohl aus verschiedenen Motiven, einen Kodex befolgen, der »Ethnizität« in jeder öffentlichen Angelegenheit zum entscheidenden Faktor macht.

Wenn sich hier allmählich ein Wandel spüren ließe, wäre dies mehr als erfreulich. Einige Diskussionen während des Seminars machen Hoffnung. So wurde unter anderem die fehlende Verflechtung von Historiographie und Schulbuchentwicklung als eines der gegenwärtig größten Defizite für eine Weiterentwicklung von Lehrbuchmaterialien ausgemacht. Die wenigen fruchtbaren Ansätze, die sich in der Kooperation mit internationalen Forschungsprojekten oder am Institut für Geschichte in Sarajevo zeigen, finden ihren Weg kaum in die Schulen. Die wissenschaftlichen Forschungszentren in BH pflegen seit Ausbruch des Krieges kaum einen Austausch untereinander und professionelle Infrastrukturen (Konferenzen, Projekte) fehlen. Die Regierung von BH zeige sich, so einer der beteiligten Historiker, insgesamt desinteressiert an moderner historiographischer Forschung. Eine mögliche Alternative wurde in der durchaus schon erprobten Zusammensetzung von Schulbuch-Autorenteams aus Wissenschaftlern und Lehrern gesehen.

Ein gewaltiger inhaltlicher Fortschritt ist, dass es, auch in den Augen mancher Seminarteilnehmer, nicht mehr darum gehen sollte, je-

weils eine der drei »nationalen Geschichten« zu vermitteln, sondern nach einer anderen Art zu suchen, sich den historischen Geschehnissen zu nähern. Aber was ist die »Wahrheit«, was sind die »Fakten« und wer wählt sie aus?

Die Suche nach Antworten auf diese Fragen wird durch den Umstand erschwert, dass es sich bei diesem Thema um ein mit schweren Emotionen belastetes handelt, mit Erinnerung und Erfahrungen von Verlust, Vertreibung und Tod. Hier geht es um Chancen und Grenzen von Geschichtsunterricht, von der Behandlung dieser Fragen in einer immer noch traumatisierten Gesellschaft. Wie gehen Pädagogen, Autoren, Historiker mit dieser Geschichte um, wenn sie im Klassenzimmer aufkommt? »Ich will, dass meine Schüler nicht eine der drei Versionen lesen, sondern nur Fakten und die Wahrheit«, forderte ein Seminarteilnehmer in der Diskussion.

Wenn dieser Abschnitt der Geschichte in den Schulbüchern bisher weitgehend ausgespart wurde, so bedeutet dies nicht, dass er tatsächlich ausgespart werden kann: Die Fragen der Schüler im Unterricht, die eigenen Emotionen der Lehrenden, die Unterhaltungen in der Familie über die Zeit des Krieges – der Krieg und seine Folgen sind präsent, für Schüler und Lehrer gleichermaßen. Der Umgang mit Emotionen ist hier ebenso schwierig wie notwendig. Schwieriger scheint er für die Lehrer selbst zu sein, die persönlich oft weitaus tiefer verstrickt sind als ihre Schüler, die

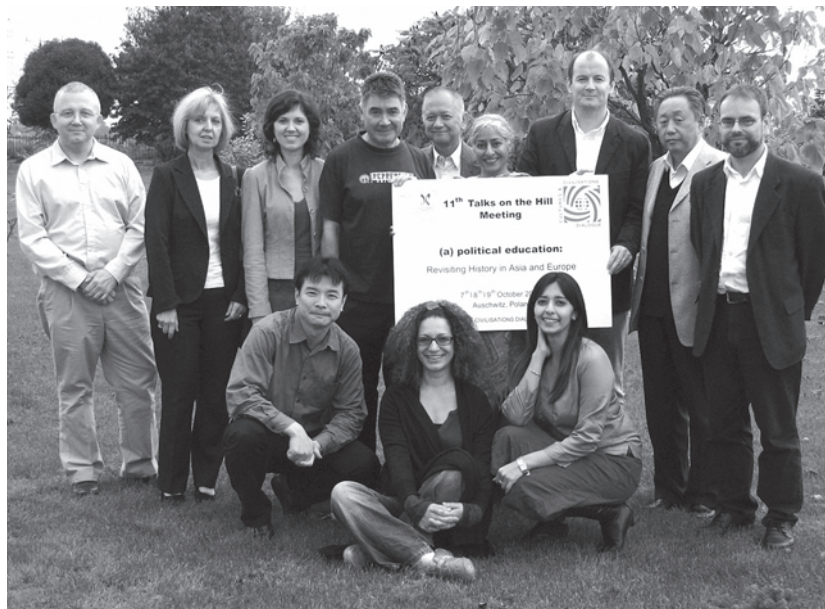
den Krieg heute meist nur noch aus den Erzählungen der Älteren kennen. Die Schüler, so belegen jüngere Umfragen aus BH, sind deshalb heute eher bereit, über den Krieg zu sprechen, als ihre Lehrer.

Das Thema »Krieg« stellt heute in BH eine der größten Herausforderungen an Schulbuch- und Unterrichtsarbeit dar. Hier müssen, wie Erfahrungen mit anderen Projekten zeigen, unter Umständen ganz neue Zugänge zum Geschichtsunterricht gefunden werden, z.B. über den Einsatz künstlerisch-gestaltender Ausdrucksmittel, über welche die Schüler Themen wie »Leid« und »Tod« auszudrücken und zu kommunizieren lernen, ohne in gegenseitigen Schuldzuweisungen und -aufrechnungen stecken zu bleiben. Der Einfluss der Familie wurde in der Diskussion oft als hinderlich eingeschätzt für einen entemotionalisierten, sachlicheren Umgang mit dem Krieg. Der kann aber wohl kaum erreicht werden, indem man das Thema ausspart. Im Gegenteil, den Gesprächen im Klassenzimmer – wie zu Hause – Platz zu geben wäre ein erster Schritt in die richtige Richtung – vorausgesetzt, die Lehrer bleiben mit diesen Diskussionen nicht allein und haben Materialien zur Hand, die ihnen Anregungen bieten.

Nachtrag

Das Seminar war von einer außerordentlich konstruktiven und kollegialen Arbeitsatmosphäre gekennzeichnet. Wie wichtig und weiterhin notwendig solche Zusammenkünfte

sind, zeigte sich indes bereits wenige Wochen danach sehr eindringlich. Im Kanton Tuzla wurden Mitte September 2007 auf Anweisung der kantonalen Bildungsbehörden und nach Prüfung durch deren Gutachterkommissionen zwei neue Schulbücher aus dem Verkehr gezogen, die die Epoche des 20. Jahrhunderts behandeln. Die Kritik der Öffentlichkeit hatte sich insbesondere an den Darstellungen des Zweiten Weltkriegs in Jugoslawien, des Zusammenbruchs des sozialistischen Jugoslawiens und des Kriegsbegins in BH entzündet. Einer der Ko-Autoren beider Bücher, Edis Derwisagic, war auf dem Seminar durch seine besonders konstruktiven und überlegten Beiträge aufgefallen. Die Autoren haben sich am 18. September 2007 in einem offenen Brief an die nationale und internationale Öffentlichkeit gewandt, um diese darauf aufmerksam zu machen, dass das Buch zurückgezogen worden ist. Im abschließenden Satz des Briefes heißt es: »Der OSZE Mission in Bosnien-Herzegowina, dem Europarat und allen, die in den letzten Jahren an der Weiterbildung von Geschichts-Schulbuchautoren gearbeitet haben, wollen wir auf diesem Wege mitteilen, dass Multiperspektivität und die Darstellung bestimmter historischer Ereignisse aus unterschiedlichen Perspektiven bzw. auf eine Weise, wie sie von internationalen Institutionen empfohlen wird, in Bosnien-Herzegowina reine Abstraktionen sind, und dass [Multiperspektivität] noch lange ein totes Wort auf dem Papier bleiben wird.«



Talks on the Hill

Eckhardt Fuchs

Die in Singapore beheimatete *Asia-Europe Foundation* etablierte im Jahre 2003 den *Culture & Civilizations Dialogue*, um das gegenseitige Verständnis zwischen Asien und Europa zu fördern. Das Anliegen dieses Programms ist es, Vertretern sowohl aus dem zivilgesellschaftlichen als auch dem staatlichen Bereich ein Forum des intellektuellen Austauschs zu bieten. Einen zentralen Teil dieses Programms, das vom 1996 gegründeten *Asia-Europe Meeting* (ASEM) initiiert wurde, dem 41 Staaten, die Europäische Kommission und das Sekretariat der ASEAN¹ angehören, nehmen die Talks on the Hill ein, die dreimal im Jahr einen ausgewählten Expertenkreis zur Diskussion spezifischer Themen zusammenbringen. Das elfte Treffen fand im Oktober zum

Thema »(a)Political Education: Revisiting history in Asia and Europe« in Auschwitz (Polen) statt. Im Zentrum dieses Treffens stand die Frage, über welche geschichtspolitischen Medien, Symbole und Riten Geschichte in Asien und Europa konstruiert und unterrichtet wird, wobei der Schwerpunkt auf der Rolle von Geschichte im Kontext von Inklusion und Exklusion bei der Generierung und Lösung von Konflikten lag. Vor dem Hintergrund zunehmender Integration und Kooperation in beiden Kontinenten ist ein verstärktes Interesse von Regierungen an der Konstruktion gemeinsamer Erinnerungskulturen zu beobachten, das in diesem Talk on the Hill seinen Niederschlag fand.

Die neun Teilnehmerinnen an diesem Treffen – aus England, Irland, Finnland, Polen, Deutschland (Eckhardt Fuchs), Indien, den Philippin-

nen, Japan und China – diskutierten an den zwei Konferenztagen das Verhältnis von Geschichte und Staat, die Funktion von Geschichte als Werkzeug zu Versöhnung, Fragen von Geschichtsunterricht und -büchern sowie die Rolle von nichtstaatlichen und staatlichen Akteuren bei der Prävention und Lösung von Konflikten über Geschichte. Stand zunächst der Erfahrungsaustausch aus der spezifischen nationalen Perspektive der Teilnehmer im Vordergrund, konzentrierte sich die nachfolgende Diskussion vor allem auf die Frage, inwieweit internationale Erfahrungen bei der gegenwärtigen und zukünftigen Lösung von Konflikten über abweichende Geschichtsinterpretationen und Geschichtsbücher beitragen können. Am Beispiel des ostasiatischen Schulbuchstreites wurde dies intensiv debattiert, wobei die Simultanübersetzung der Beiträge für den chinesischen Teilnehmer durch den japanischen Kollegen symbolisch einen Weg aus der Sackgasse der bi- und trilateralen Gespräche in dieser Region – nämlich den gleichberechtigten Dialog – zu weisen schien. Dass die deutsch-polnische und die deutsch-französische Schulbucharbeit immer wieder einen wichtigen Referenzpunkt im Kontext möglicher Chancen zur Beilegung von Schulbuchkonflikten bildeten, zeigt die weltweite Bedeutung dieser historisch einmaligen Bestrebungen, auf bilateraler Ebene Streitigkeiten über historische Interpretationen zu lösen. Aber auch die gegenwärtigen Diskussionen über ein gemeinsames

europäisches Geschichtsbuch weckten das Interesse der asiatischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die einem solchen Projekt für Asien allerdings mit Skepsis gegenüberstanden. Für das Georg-Eckert-Institut war die Teilnahme an diesem Treffen bereits zum zweiten Mal nach 2006 in doppelter Hinsicht von Bedeutung: Zum einen konnte es sich als der wohl wichtigste Experte auf dem Gebiet von Schulbuchforschung und -revision präsentieren, zum anderen eröffnet der Kontakt mit der *Asia-Europe Foundation* vielversprechende Möglichkeiten für eine zukünftige Kooperation.

¹ Die ASEAN (Association of Southeast Asian Nations) ist eine Organisation mit politischer, wirtschaftlicher und kultureller Zielsetzung mit Sitz in Jakarta (Indonesien). Jährlich im November findet ein Gipfeltreffen der Mitgliedsstaaten statt. (Anm. d. Red.)

Learning Each Other's Historical Narrative

Angelika Rieber, Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt am Main

Welche Bedeutung hat der Nahost-Konflikt für Jugendliche in Deutschland? Welche Haltungen haben sie zu diesem Thema? Ist das für Schulen in Israel und Palästina entwickelte Unterrichtsbuch »Learning Each Other's Historical Narrative« des *Peace Research Institute in the Middle East* (PRIME) auch für Schulklassen in Deutschland geeignet? Diesen Fragen möchte ich anhand eines Erfahrungsberichtes nachgehen. Durch Kontakte mit dem Georg-Eckert-Institut war mir das israelisch-palästinensische Schulbuchprojekt schon länger vertraut. Dank der Initiative von Prof. Lena Inowlocki (Universität Frankfurt a.M.) entschloss ich mich, das Geschichtsbuch in einer 13. Klasse der Ernst-Reuter-Schule einzusetzen. Lena Inowlocki und Heiner Schwarz begleiteten und beobachteten die Erprobung des Buches im Februar/März 2007.

»Wenn dieses Thema angesprochen wird, fällt auf, dass Emotionen und Gefühle sofort Oberhand gewinnen...«

Das Thema Nahost bewegt die Schüler. Gespräche darüber verlaufen allerdings oft in einer sehr emotionalen, polarisierten und teilweise aggressiven Atmosphäre, auch wenn die Jugendlichen nur selten durch ihre Herkunft persönlich vom Nahostkonflikt betroffen sind. Die muslimischen Schü-

ler identifizieren sich mit der palästinensischen Seite. Aufgrund des Holocaust und der damit verbundenen Schuldgefühle vermuten sie bei »Deutschen« eher eine pro-israelische Haltung. Daher fühlen sie sich oft in einer Verteidigungsposition, in der sie glauben, sich Gehör verschaffen zu müssen. Trotz des wachsenden zeitlichen Abstands ist der Holocaust im Bewusstsein der Jugendlichen deutscher Herkunft präsent, was häufig zu einer Verunsicherung im Umgang mit dem Thema führt.

Dennoch sind alle Schüler am Nahostkonflikt und seinen Hintergründen sehr interessiert. Um unsere

– positiven – Erfahrungen mit dem Buch besser beurteilen zu können, zunächst eine kurze Beschreibung der Lernbedingungen innerhalb der Schule:

Die Ernst-Reuter-Schule ist ein Oberstufengymnasium in Frankfurt am Main. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund machen etwa zwei Drittel aus, was für ein Gymnasium eher untypisch ist. Auffallend ist auch die Vielfalt von Herkunftsnationen. Diese kulturelle Vielfalt wird in der Schule vor allem als Chance und Ressource für einen lebendigen Lernprozess gesehen. Multiperspektivität und Perspektiv-

wechsel sowie Begegnung und Dialog sind Grundprinzipien dieser Arbeit, für welche die Schule von der Herbert-Quandt-Stiftung mit einem Preis gewürdigt worden ist.

Schon seit Beginn des 11. Schuljahres zeigte die Klasse, in der das israelisch-palästinensische Schulbuch erprobt wurde, großes Interesse an dem Thema, das aber aus verschiedenen Gründen erst in der 13. Klasse behandelt wurde:

- Zum einen lässt sich das Thema Nahost-Konflikt problemlos in den Lehrplan der 13. Klasse einbinden.



Die 13. Klasse der Ernst-Reuter-Schule auf Exkursion in Ankara – im Hintergrund die deutsche Botschaft

- Kenntnisse, die notwendig sind, um die Geschichte des Nahost-Konfliktes historisch einordnen und besser verstehen zu können, wurden bis dahin vermittelt.
- Vor allem aber ist die Entwicklung einer Haltung von gegenseitigem Respekt sowie der Fähigkeit, mit unterschiedlichen Perspektiven und inneren Widersprüchen umgehen zu können, wichtige Voraussetzung, um bei diesem »heißen« Thema kühlen Kopf zu bewahren.

Die Klasse verfügte durch die intensive Beschäftigung mit Fragen des Zusammenlebens unterschiedlicher Kulturen über günstige Vorbedingungen für die Arbeit mit dem israelisch-palästinensischen Schulbuch. Zudem fühlten sich die Schülerinnen durch die gemeinsame Arbeit mit ihren persönlichen Erfahrungen und ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund respektiert und wahrgenommen. Sicherheit und Klarheit, was die eigenen Wurzeln und die Stellung in der Gesellschaft betrifft, sind wichtige Grundlage dafür, anderen Perspektiven gegenüber offen zu sein und verschiedene Sichtweisen zu respektieren und auszuhalten.

»Um klar zu sehen, genügt oft ein Wechsel der Blickrichtung«

Am Anfang der Arbeit mit dem PRIME-Buch stand die Entwicklung von Fragen, auf die wir im Verlaufe der Unterrichtseinheit immer wieder zurückkamen.

Die Schülerinnen fragten insbesondere

- nach der Entstehung des Konfliktes und den Gründen des Scheiterns bisheriger Lösungsversuche;
- nach der Haltung von Israelis und Palästinensern zum dem Konflikt und nach den Beziehungen zwischen beiden Völkern;
- nach der Rolle anderer Länder und Staatengemeinschaften;
- nach der Rolle Deutschlands.

Allen Schülern lag das erste PRIME-Buch von 2003 in englischer Sprache vor. Um die Arbeit mit dem Buch zu erleichtern, erhielten sie verschiedene Zusatzmaterialien in deutscher Sprache: Filme, Zeitleisten, Statistiken, Text- und Bildquellen sowie aktuelle Zeitungsartikel. Wir betrachteten ganze Kapitel des Buches und verglichen die inhaltlichen Schwerpunkte und die Darstellung der beiden Perspektiven, arbeiteten jedoch auch an einzelnen Themen intensiver, wie der Balfour-Deklaration, der Gründung des Staates Israel, der Flüchtlingsfrage 1948/49, dem »Sechstage-Krieg« und der Darstellung der Intifada.

Als positiv erwies sich ein kurzer Exkurs zur Entwicklung von Friedensbegriffen. Nachhaltige Wirkung auf die Klasse hatte die Definition, Frieden als Prozess zu begreifen. Die Analyse des Verhaltens von Menschen, die sich als Opfer sehen, schärfte den Blick für die Gefühle

und Reaktionen der Betroffenen sowie die Frage nach der Verantwortung für das eigene Handeln.

Die Schüler erhielten Arbeitsblätter mit gezielten Beobachtungsaufträgen wie dem Vergleich der Glossare, Überschriften, Zwischenüberschriften, Umfang der Darstellung einzelner Ereignisse, Benennung von Ereignissen bzw. Organisationen etc. Da die ihre Haltungen und Einsichten von Bildern, Vermutungen und Phantasien geleitet sind, wurden diese mithilfe des Buches einer kritischen Reflexion unterzogen. Dabei gab es Aha-Effekte, die zu einer Korrektur bestehender Bilder führten. Hier einige der Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler: Aufgefallen ist ihnen beispielsweise, dass

- beide Seiten sich als Opfer des Konfliktes sehen;
- die palästinensische Seite den Holocaust nicht erwähnt;
- sich bei der Darstellung der Ursachen der Flüchtlingsfrage beide Seiten selbstkritisch zeigen;
- der »Sechstage-Krieg« unterschiedliche Bedeutung für beide Seiten hat;
- aus Sicht der Schülerinnen auf palästinensischer Seite größere Emotionalität spürbar ist.

Eindrücke, Reaktionen, Kommentare

Am Ende der Unterrichtseinheit werteten wir gemeinsam unsere Erfahrungen aus. Etliche Schülerinnen und Schüler hatten den Eindruck, nun die Situation im Nahen Osten

besser verstehen zu können. Durch die Betrachtung beider Perspektiven könne das Leid der jeweils anderen Seite zur Kenntnis genommen und anerkannt werden. Dies trage zum Abbau von Vorurteilen bei. Besonders hoben die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung des Schulbuches für den Friedensprozess im Nahen Osten hervor. Sie waren positiv überrascht von der Existenz des Buches und werteten dessen Entstehungsprozess als ein Zeichen von Hoffnung. Es trage dazu bei, den Dialog zu fördern. Insgesamt zeige das Schulbuch, dass Veränderungen möglich seien, wenn auch zunächst nur in relativ kleinem Rahmen. Gerade die Tatsache, dass es an junge Menschen in Israel und Palästina gerichtet ist, sei zukunftsweisend. Auch die Frage der Übertragbarkeit auf andere Konflikte spielte bei den Rückmeldungen der Klasse eine wichtige Rolle. Das Schulbuch sei als Beispiel für den Umgang mit Konflikten zu sehen. Da viele der Jugendlichen aus Ländern kommen, in denen es Kriege, Spannungen oder Konflikte zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen gibt, hat eine solche Unterrichtseinheit für sie besondere Relevanz.

Mit der Frage nach der Bedeutung des Schulbuchs für Deutschland setzten sich viele Kommentare der Schüler auseinander. Es sei geeignet, Vorurteile abzubauen, meinten einige. Andere betonten, es habe ihnen geholfen, die eigene Position in Frage zu stellen und vertieft nachzudenken. Während die einen her-

vorhoben, dass eine solche Unterrichtseinheit notwendig sei, damit Deutschland und Europa ihre Rolle bei der Lösung des Nahostkonfliktes angemessen wahrnehmen könnten, war für andere die Bedeutung einer differenzierten Sichtweise für die Wahrung des inneren Friedens in Deutschland wichtig. Da das Schulbuch die Entstehung von Feindbildern und Stereotypen thematisiere und dem die Wahrnehmung der Perspektive der jeweils anderen Seite entgegenstelle, könnte das Buch als ein Beispiel für den Umgang mit Konflikten helfen, mögliche Fronten (Deutsche →Ausländer«, Christen – Muslime) aufzuweichen.

Die Schülerinnen berichteten allerdings auch von negativen Reaktionen aus ihrem Umfeld. Daraus leiteten sie ab, dass die Darstellung der beiden Narrative auch gegenteilige Wirkung haben und zu Überreaktionen und Verhärtungen führen könne. Diese Beobachtungen machen deutlich, dass das PRIME-Buch sehr umsichtig eingesetzt werden muss und nicht per se zu einem besseren Verständnis beider Perspektiven beiträgt. Eine wichtige Rolle wiesen die Schüler in diesem Zusammenhang den Lehrkräften zu. Ihre Aufgabe sei es, eine neutrale Rolle einzunehmen, den Verstehensprozess zu fördern und angemessen mit der Emotionalität umzugehen. Das Buch machte es mir leicht, dieser neutralen Rolle gerecht zu werden, da es beide Perspektiven des Nahostkonfliktes gleichberechtigt darstellt. Als hilfreich empfand ich auch die mittlere Spal-

te, die es ermöglicht, eigene Beobachtungen und Kommentare einzufügen. Einen Schüler veranlasste dies zu der Bemerkung, er habe das Gefühl dazwischen zu stehen. Andere wiesen darauf hin, sie seien dadurch zum Nachdenken angeregt worden.

Dennoch stellte sich im Verlauf der Unterrichtseinheit heraus, dass die Gegenüberstellung der beiden Perspektiven auch verunsichern kann. Einerseits kann diese Verunsicherung zwar helfen, die eigene Haltung kritisch zu hinterfragen und die Bilder im Kopf zurecht zu rücken. Andererseits aber kann sie verstören, wenn man nicht angemessen über sie spricht. Zur Verunsicherung kann auch Misstrauen kommen: Wem kann man überhaupt noch glauben? Hier ist es wichtig den Schülern Sicherheit im Umgang mit den beiden unterschiedlichen Narrativen zu geben, indem man sie z.B. auf die Unterscheidung von historischer und narrativer Wahrheit aufmerksam macht und ihnen hilft, beide Positionen in ihrer inneren Logik zu verstehen, ernst zu nehmen und zu respektieren.

Bildungsmedien als Friedensstifter? Peace, Democratisation, and Reconciliation in Textbooks and Educational Media

Simone Lässig

Vom 5. bis 8. September 2007 trafen sich in Tønsberg mehr als einhundert Wissenschaftler, die sich weltweit mit Schulbüchern und anderen Lernmedien beschäftigen, zur Neunten internationalen Konferenz der *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM). Im Zentrum der Vorträge, Workshops und Diskussionen stand diesmal die Frage, inwieweit Schulbücher und andere Lernmedien zu Frieden, Demokratisierung und Versöhnung beitragen können.

Einen besseren Ort als Tønsberg, die älteste Stadt Norwegens, hätte sich die IARTEM für die Erörterung dieser für die Schulbuchforschung so zentralen und noch immer brisanten Frage kaum aussuchen können. Und hier denke ich nicht nur an die Architektur, die Lage oder das Wetter – es war dieses Jahr offenbar sogar in Norwegen viel sonniger, trockener und wärmer als in Braunschweig –, sondern vor allem an die Vorreiterrolle, die nordeuropäische Schulbücher als »Friedensstifter« spielen: Die skandinavischen Länder, die ihre Erfolge im Nationsbildungsprozess nie ernsthaft in Frage gestellt sahen, die »in sich ruhten« und die aus dieser Position früh über die Grenzen der eigenen Nation hinausschauten, gelten als Zentren weltoffener Toleranz und

Verteidiger universeller Menschenrechte. Und dem entsprechen – folgt man Svein Lorentzens Analysen – seit mehreren Jahrzehnten auch die Schulbücher.

Thematisch deckten die einzelnen Vorträge ein breites Spektrum ab und trugen damit der Komplexität und Ambivalenz dieser Problematik Rechnung. Dies gilt in besonderem Maße für die vier Hauptreferate: Staffan Selander (Stockholm University/ Schweden) lenkte in seinem Vortrag »Democracy and Designs for Learning« den Blick auf grundlegende Tendenzen der gesellschaftlichen Entwicklung unserer Zeit: Ob nun der Übergang zum post-industriellen Zeitalter, die fortschreitende Globalisierung, die Existenz von Einwanderungsgesellschaften oder die Verbreitung digitaler Bildungsmedien – dies alles sind Herausforderungen, die sehr verschiedene Ebenen betreffen. Gemeinsam ist ihnen, so Selander, dass sie die Rahmenbedingungen für Lernprozesse grundlegend verändert haben. Selander plädierte vor diesem Hintergrund für neue Konzepte der Wissens, des Lernens und der Identitätsbildung, Konzepte, die den produktiven und konstruktiven Aspekten des Lernens mehr Gewicht gäben. Er zeigte sich überzeugt, dass der Interaktivität, die neue Lernmedien ermöglichen, ein erhebliches und tendenziell grenzüberschreitendes Demokratisierungspotential innewohne.

Die Überwindung nationaler Begrenzungen spielte auch in meinem Referat eine zentrale Rolle. Ausge-

hend von der Thematik »History Textbooks in a Globalizing World: Challenges and Controversies« fragte ich zum einen danach, inwieweit die Existenz national, ethnisch oder religiös heterogener Gesellschaften die Konzeption von Geschichtsbüchern beeinflusst und verändert. Zum anderen beschäftigte ich mich mit dem Pro und Contra eines europäischen Geschichtsbuches, dem vielfach die Aufgabe zugeschrieben wird, soziale Kohäsion zu stiften. Über die Konstruktion einer gemeinsamen Geschichte und Kultur würde es jedoch zugleich einen erheblichen Teil der Europäer, vor allem jene in den neuen EU-Ländern, ausgrenzen, weil sie die überwiegend abendländisch definierte Geschichte Europas gar nicht im Arsenal ihrer kollektiven Erinnerung vorrätig haben (können). Das kulturelle Paradigma kann eben nicht nur Brücken schlagen, sondern auch neue Gräben schaffen.

Darauf verwies auch Svein Lorentzen (NTNU Norwegen), der in seiner ein Jahrhundert umspannenden Präsentation »War, Peace and Nationality« am Beispiel der Wikinger-Darstellungen darlegte, wie norwegische Geschichtsbücher die Topoi Krieg und Frieden zur Konstruktion nationaler Identität genutzt haben. Folgt man seinen Ausführungen, so hat sich unter dem Eindruck zweier Weltkriege und gefördert durch die außerordentliche Stabilität der norwegischen Nation ein sehr grundlegender Wandel vollzogen: Während die Wikinger in den Geschichtsbüchern des frühen 20. Jahrhunderts

als tapfere und zupackende Kerle daherkämen, auf die eine sich eben erst bildende Nation stolz sein sollte, distanzieren sich neuere Geschichtsbücher deutlich vom Paradigma der Gewalt. Heute gelten die Wikinger als rohe, unzivilisierte Horden, die andere Menschen in Angst und Schrecken versetzt hätten – ein Interpretationswandel, der sich auch in Schulbuchillustrationen deutlich niederschlägt. In der Gegenwart, so Lorentzen, fungierten Geschichtsbücher als Instrumente der Erziehung zu Frieden, Toleranz und Fremdverstehen – auch innerhalb der eigenen Gesellschaft.

Diametral entgegengesetzt fiel der Befund Ayaz Naseems (Concordia University Canada) aus, der mit einer Gruppe kanadischer Wissenschaftler im Frühjahr 2007 auch das Georg-Eckert-Institut besucht hatte. Sein Referat »Texts of War/Texts of Peace – Dismantling Violence and Constructing Peace and Democracy in Textbooks and Curricula« zeichnete ein eher düsteres Bild jener Schulbücher, die gegenwärtig in pakistanischen Schulen eingesetzt werden. Über eine scharfe Abgrenzung und Diffamierung von »Anderen« – in diesem Falle sind dies vor allem (als feminin apostrophierte) Hindus und Inder – verbreiten sie nationalistische Denkmuster, eine grundsätzlich positive Einstellung zur bewaffneten Lösung von zwischenstaatlichen Konflikten und eine ebenso positive Bewertung autoritärer staatlicher Strukturen. Den pakistanischen Schülern – so Naseem – vermittelten

diese Bücher das Gefühl, der Staat sei gezwungen, in einem konstanten Zustand der Kriegsbereitschaft zu verharrten. Krieg werde als Normalität gedeutet, während Friedensinitiativen mit Argwohn kommentiert würden. Konkurrierende, Frieden und Demokratie hochschätzende Narrative fänden sich in Schulbüchern kaum, wohl aber in den neuen Medien. Folgt man Naseem, so erlangen diese zunehmende Bedeutung als Räume demokratischer Debatten und als transnationale Gegenentwürfe zu nationalen (Schulbuch-)Diskursen. Für die Schulbuchforschung ist das eine grundlegende Erkenntnis, die sie vor eine ganz neue methodische und methodologische Herausforderung stellt: Nicht nur in den Hauptvorträgen, sondern auch in den einzelnen Workshops und Sektionen zeichnete sich deutlich ab, dass die Risiken und Chancen der neuen Medien und der Wissensgesellschaft für Erziehungsprozesse eines der gegenwärtig zentralen Arbeitsfelder für die Bildungsmedienforschung darstellen. Welche Konsequenzen dies für die Sammlung und Bewahrung von Lehr- und Lernmitteln, also für die bibliothekarische Arbeit impliziert, ist freilich eine noch wenig beachtete, für Spezialbibliotheken wie die des Georg-Eckert-Instituts aber durchaus schon aktuelle Frage.

Ein anderes, in fast allen Referaten durchscheinendes Thema ergibt sich daraus, dass viele Staaten zu Einwanderungsgesellschaften geworden sind, die mit ihrer – nicht selten verunsichernden – Pluralität gerade

die »sinnbildenden« Fächer mit neuartigen Fragestellungen konfrontieren. Wie Lernmedien etwa zugleich der Vielfalt der Erinnerungskulturen und historischen Erfahrungen Rechnung tragen, globales Bewusstsein ausformen und staatsbürgerliches Bewusstsein und soziale Kohäsion innerhalb nationaler Gesellschaften fördern können, wie sie kulturelle Identifikationsprozesse bei Anerkennung von Differenz unterstützen und dabei auch Orientierung geben sollen – das alles sind Fragen, die sowohl die IARTEM als auch unser Institut noch für einige Zeit beschäftigen werden. Vor diesem Hintergrund haben alle Seiten erhebliches Interesse am Ausbau der Kooperation und an der Durchführung gemeinsamer Projekte signalisiert. Führende Mitglieder der Organisation haben unser Institut im Jahr 2007 – zum Teil mehrfach – besucht, um eigene Vorhaben unter Nutzung unserer Bestände fertig zu stellen oder um gemeinsame Publikationen, Kooperationsprojekte und Möglichkeiten für den Austausch von Wissenschaftlern vorzubereiten (vgl. den Bericht von Bente Aamotsbakken). Dies alles lässt auf eine fruchtbare und stetige Zusammenarbeit und auf eine Bündelung der Kräfte von zwei der wichtigsten Netzwerkakteure im Bereich der internationalen Lernmedienforschung hoffen.

Problematizing History Textbooks. Transnational Framework and the History Profession

Noriko Yamaguchi, University of Chicago

The one-day textbook conference entitled »History Textbooks and the Profession: Comparing National Controversies in a Globalizing Age«, held at the University of Chicago on May 4, 2007, attracted scholars and students from various fields. Organized by Professors Prasentjit Duara and Michael Geyer, the conference consisted of three parts: Politics, Boundaries, and Futures. The first section was on the relationship between textbooks and current politics. How do current politics affect the way in which textbooks are written and used in classrooms? Also, how do politicians »use« textbooks to establish and legitimize their power? The second section was on national boundaries (nationalities) and how textbooks are written within given politico-geographical borders. In other words, what limitations do national borders create when we write a history textbook? In the third section, our attention was directed to the future. If learning and teaching history are future-oriented, what exactly are we targeting? What can we, and should we, achieve by learning and teaching history in this globalized era? Discussing history textbooks in all three sections inevitably speaks to our concerns about history education. What the conference told us was that history text-

books are not simply a medium of historical education, as they might often be considered. Rather, they are an integral part of the complex processes of creating history education and the historical profession.

»What is a history textbook?« This, one of the most fundamental questions of the conference, will have occurred to many attendees throughout the day. Listening to problems and controversies raised by Professors Yoshiko Nozaki and Mark Selden in the case of Japan, Professor Neeladri Bhattacharya in the case of India, or Professor Charles Ingrao in the case of Central Europe, one might have looked back and wondered about the history education that s/he had received in middle and high school. Was it all about politics? It seems that history education is very much in control of contemporary politics. Professor Ingrao articulated this problem using a powerful term: »Weapons of Mass Instruction (WMI)« pointing at the way in which history textbooks (and history education) have been used as a legitimization of newly created state authority. Looking at textbooks as »weapons«, the question of how to teach and learn history seems to feature prominently in the minds of politicians (which, Ingrao argues, even schoolchildren are aware of). If so, is it impossible to go beyond national boundaries when one tries to learn the history of a nation/country? (Is the prospect for transnational historians so bleak?) And could history be only written from poli-

tical standpoints? (Is history always national?)

The second section of the conference tried to answer these questions in a variety of ways. Professor Tom Bender, in reviewing American history textbooks of the 1920s, discussed »hypersensitivities« toward national history and national history education. Also, as seen in the title of his paper, Professor Mauricio Tenorio Trillo examined the »limits of historical imagination« bringing up the Mexican case. Both scholars found that »national« history created powerful myths that people within a national boundary share, and an irreplaceable identity. In turn, a national identity helps to continuously build a national historical narrative. Accordingly, this centrality of national history often results in exclusiveness when one shared identity is confronted with an outsider (and feels a certain threat); accordingly, »hypersensitivities« can appear as discussed by Professors Bender and Tenorio. These are based on a type of sensitivity about one's identity based on the »shared« national history and current political ideology.

If this is the case, how should we construct history and textbooks from now on – when the world is globalizing and thus overcoming national boundaries on many levels?

The third section offered some future prospects for »history« textbook projects. Professor Hanna Schissler gave us an optimistic outlook on the possibilities of creating transnational textbooks. She looked at how histo-

ry books have been written within the framework of the nation state, and how »normative«, limiting or even segregative this experience has been. »Re-orientation« in the world was her key concept. Can we »re-orient« our history in the globalizing world? If so, through which method? Will the nation-state framework be one of the sections in such history textbooks? Her most convincing argument is that education is an essential element in overcoming the »challenges of multiple modernities« and creating »an integrated world«. Yet again, what does such an integrated world look like? In the process of »integration«, will there not be issues concerning how to integrate?

Professor Elazar Barkan responded to these questions in his paper, entitled »Historical Reconciliation«. If Professor Schissler showed a way for the future of the »history« project, Professor Barkan tried to »reconcile« various groups, such as ethnicities, nations and nationalists, by presenting each with the respective histories of the other, thus effectively creating an »alternative view« of history and the world. More specifically, while Professor Schissler aims to achieve this goal by moving toward a »transnational« history, Professor Barkan's »alternative« history or historical project seeks a solution in an appeal to historical commissions and civil-society projects. Considering states and countries as sources that create antagonism, both scholars suggest that bridging efforts are necessary. That is exactly where we,

historians, should proceed to build a constructive »history« as an education and a profession. Textbooks written in that context must naturally reflect that effort.

One of the highlights of the conference was that it was »comparative.« By bringing prominent scholars from various fields and areas together, we were able to learn a great deal about the textbook cases that we might not have otherwise discovered. A transnational view is another product of this comparative perspective. When only one nation or a country is under consideration, it is rather difficult to grasp the whole picture and the problem that it contains. Yet, when looked at comparatively, we could see that »nationality« is a common and basic issue shared by all cases. This dialectical view helps us proceed to the answer of »transnational history«. Whether or not an ideal transnational textbook is possible, it is the direction in which to proceed. While not everybody agreed, this seemed to emerge as the majority opinion.

There is one final question I would like to raise in closing this report: What is a history textbook? If a textbook is always considered in relation to history education, the history of textbooks must be quite long. The textbooks examined and discussed in the conference were the ones used in the context of modern history. Yet, if history education itself has a longer history, what were textbooks like before modern education began? What are the differences

between textbooks before and after modernity? If geographical comparison, as featured in this conference, was a meaningful way in which to approach the subject, temporal comparison of history textbooks should have something to offer in considering history education as well. The »nation-state« dominates our view, which also becomes the very reason why our review of historical education and textbooks should not be blocked by the concepts of modernity and the nation-state. A conference on the comparative history of history textbooks is therefore suggested as a future project.

Das deutsch-französische Geschichtsbuch in Japan: Ein Vorbild für Ostasien?

Akiyoshi Nishiyama, *Kyoritsu Women's University, Tokio*

Das deutsch-französische Geschichtsbuch, dessen erster Band im Sommer 2006 erschien, hat auch in Ostasien für Aussehen gesorgt, wo Schulbücher oft noch Zankapfel zwischen den Nationen sind. Das Interesse ist so groß, dass eine koreanische und eine japanische Übersetzung bald erscheinen sollen. Außerdem wurde eine Tagung über dieses Buch bereits 2006 in Seoul veranstaltet.

Und jetzt auch in Japan. Im Rahmen des Programms »Wege zur Ausöhnung« des Goethe-Instituts und unter Mitwirkung der zwei französischen Institutionen in Tokio (der *Maison Franco-Japonaise* und des *Instituts Franco-Japonais*) fand im Oktober 2007 in Japan eine Reihe von Symposien statt, die dieses binationale Buch zum Thema hatten. Hierzu wurden aus Deutschland Simone Lässig (Georg-Eckert-Institut) und Christoph Cornelißen (Universität Kiel) sowie aus Frankreich Corine Defrance (CNRS/IRICE Paris) eingeladen. Die Symposien wurden in folgenden Städten veranstaltet: Fukuoka (16.10.), Kyoto (17.10.), Osaka (18.10.) und Tokio (19. u. 20.10.2007).

Seit den Präsentationen in Frankreich und Deutschland wurde vielfach unterstrichen, dass das Geschichtsbuch das erste Schulbuch ist, das sowohl in Frankreich als auch in

den 16 deutschen Bundesländern benutzt werden kann. Damit können französische und deutsche Schüler nun die Geschichte ihrer Nachbarn und andere Wahrnehmungen der Geschichte im europäischen Kontext lernen. Tatsächlich war dies sehr beeindruckend für das japanische Publikum, zumal gerade die neueste staatliche Prüfung japanischer Geschichtsbücher wegen der Darstellung der Okinawa-Schlacht von 1945 auch ein innenpolitisches Problem verursacht hat: Die Prüfer bemängelten, dass der Kollektivselbstmord der dortigen Zivilbevölkerung in den Büchern als von der japanischen kaiserlichen Armee erzwungen dargestellt werde. Diese Interpretation wird jedoch von der Mehrheit der Historiker in Japan und der Bevölkerung von Okinawa geteilt.

Allerdings geschah diese Innovation nicht von einem Tag auf den anderen. Christoph Cornelißen skizzierte die lange Geschichte der deutsch-französischen Schulbuchgespräche von ihren Anfängen der 1930er Jahre bis zum Schulbuchprojekt am Anfang des 21. Jahrhunderts. Die Ergebnisse der Gespräche hingen neben dem jeweiligen politischen Klima auch mit der Forschungsentwicklung der Geschichtswissenschaft beider Länder zusammen. In diesem Sinne bezeichnete Corine Defrance das Schulbuchprojekt als »Gewölbeabschluss-Stein« der deutsch-französischen Annäherung, aber wies zugleich kritisch auf die Kluft zwischen dem Inhalt des Geschichtsbuches und dem aktuellen Forschungsstand

der Geschichtswissenschaft hin. Im Kapitel über die deutsch-französischen Beziehungen seit 1945 herrsche das Narrativ der »Großen Politik« vor, während die Initiative der Zivilgesellschaft nicht genügend berücksichtigt werde. Infolgedessen veranschlage das Buch den Elysée-Vertrag von 1963 als die Zäsur von der Feindschaft zur Freundschaft beider Länder zu hoch und folge mehr dem politischen Diskurs als neueren Forschungen.

Die Beziehungen zwischen dem Staat und der Zivilgesellschaft im Bereich der transnationalen Zusammenarbeit des Geschichtsunterrichts standen im Mittelpunkt des Vortrags von Simone Lässig. Mit einem Vergleich zwischen dem deutsch-französischen und deutsch-polnischen Schulbuchdialog konstatierte sie einerseits die Bedeutung der Staatspolitik als Voraussetzung der Zusammenarbeit. Inhaltlich aber werde diese stets im Wechselverhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit, von Politik, Diplomatie und Zivilgesellschaft gestaltet, wie die Geschichte ihres Instituts selbst zeige.

Damit wurde das zentrale Thema der Diskussionen angestoßen. In den beiden Symposien in Tokio wurden auch weitere Experten hinzugezogen, um über die Übertragbarkeit dieses deutsch-französischen Experiments auf Ostasien zu diskutieren. Yves Beauvois, der als Staatsbeamter aus dem französischen Bildungsministerium an der Projektgruppe teilnahm, berichtete die Innenansicht des Schulbuchprojekts. Japanische

Historiker, die sich mit dem Dialog mit den Nachbarländern beschäftigen, wiesen auf die Schwierigkeiten hin, denen sie bei ihrer Tätigkeit begegnen. Shin Kawashima (Universität Tokio) fragte sich, inwieweit man von der Zivilgesellschaft in China sprechen könne, während Kann Kimura (Universität Kobe) seine Erfahrungen in der japanisch-koreanischen Schulbuchkommission erzählte, wobei der Druck auf den binationalen Dialog eher von seiten der politisch polarisierten Zivilgesellschaft als der Regierungen komme, was Kompromisse erschwere.

Für diese unterschiedlichen Situationen könne man verschiedene Gründe nennen: zum einen seien mit den Erinnerungen an die Zeit vor 1945 in Ostasien nicht nur die Konfliktgeschichte der Nachbarländer, sondern auch die Kolonialgeschichte verbunden. Deshalb plädierte Valérie Niquet (IFRI) dafür, anstatt der deutsch-französischen die französisch-algerische Beziehungsgeschichte als Vergleichsparameter für Ostasien zu betrachten. Ferner gebe es keine Ostasiatische Union wie die EU, die eine institutionelle Grundlage für eine gemeinsame Geschichte bilden könnte, obwohl man häufig von Ostasien als räumlichem Dachbegriff spreche.

Daran anschließend ist es nicht zu verkennen, dass die Zivilgesellschaft bzw. Öffentlichkeit im (west) europäischen Sinne in Ostasien nur in beschränktem Maße gilt. Hier versteht man die Zivilgesellschaft noch primär im Gegensatz bzw. Konkur-

renz zum Staat. Das engt die öffentliche Sphäre stark ein. Wie Kazuhiko Kimijima (Universität Tokio Gakugei) und Takeo Miyahara (Universität Chiba) in ihren Projekten präsentierten, gibt es jedoch Versuche, japanisch-koreanische Schulbuchgespräche auf zivilgesellschaftlicher Ebene zu führen und darin sah Lionel Babicz (MFJ) eine Möglichkeit, die transnationale öffentliche Sphäre zu erweitern. Eine ähnliche Funktion suchte Andrew Hovart (Asian Foundation) in den Kooperationen auf lokaler bzw. regionaler Ebene, für die die deutsch-französischen Beziehungen seit 1963 vorbildlich seien.

Nun zurück zum thematisierten Geschichtsbuch selbst: es wäre wohl voreilig, das ganze Schulbuchprojekt jetzt nur nach einem einzigen Band zu beurteilen. Erst mit allen drei Bänden könnte genau geprüft werden, ob das dort dargestellte Europa eine Art erweiterter Nationalstaat bleibt oder ob es ein auch für die ganze Welt offenes Europa darbietet. Mit anderen Worten: wieweit kann sich das Prinzip Multiperspektivität innerhalb und außerhalb Europas durchsetzen? Hierzu schlug Simone Lässig vor, Europa als Konflikttraum zu begreifen, statt seine Identität mit historischen Wurzeln zu legitimieren. Gerade durch Auseinandersetzung mit den Konflikten könne man andere Geschichtsverständnisse und Erinnerungskulturen verstehen und ihnen gerecht werden.

Angesichts der unterschiedlichen »Unterrichtskulturen« in Deutsch-

land und Frankreich ist es auch interessant, wie das Geschichtsbuch im praktischen Schulunterricht benutzt wird. Dazu stehen, wie Hisaki Kenmochi (Universität der Präfektur Shizuoka) bestätigte, nur wenige Berichte aus den Schulen zur Verfügung; mit Ausnahme von denen aus einigen bilingualen oder »Abi-Bac« Klassen. Und auch außerhalb des Schulgebäudes: Christoph Cornelißen pointierte zu Recht, dass die Geschichtsbilder der heutigen Schülergenerationen in Verflechtung von verschiedenen Medien, wie z.B. Internet, Fernsehen, Filmen und Familiengedächtnis, vermittelt werden. Das Schulbuch ist nur ein – wenn auch wichtiges – Medium.

Insgesamt haben die Vorträge und Diskussionen in den Symposien den Eindruck bestärkt, dass das deutsch-französische Geschichtsbuch ein anerkanntes Experiment ist. Aber gleichzeitig sollte man dieses multiperspektivische Geschichtsbuch selbst multiperspektivisch betrachten, um daraus für Ostasien konstruktiv zu lernen. Umsomehr hoffen wir, dass das Werk nicht nur ein symbolisches Phänomen der Politik bleiben wird.

Neue Impulse für die Kooperation mit Ostasien – Kontakte in Taipei und Beijing

Eckhardt Fuchs

Wer dem deutschen Frühherbst entfliehen will, für den ist das im September noch hochsommerliche Asien sicher ein reizvolles Ziel. Aber nicht das Klima macht den Reiz dieser Region für das Georg-Eckert-Institut aus, sondern langjährige wissenschaftliche Kontakte mit Kollegen in Taiwan, China, Japan und anderen Ländern. Ein zentrales Ziel der Reise von Eckhardt Fuchs nach Taipei und Beijing bestand darin, diese Kontakte zu vertiefen und auszubauen.

In Taipei war er vom *National Institute for Compilation and Translation* (NICT) zu einem Gespräch eingeladen worden, bei dem es um die Vertiefung der Zusammenarbeit ging. Anwesend waren nicht nur der verantwortliche Generaldirektor der Einrichtung, Lan Shun Te, und die Abteilungsleiter des Instituts, sondern auch hochrangige Vertreter aus dem Hochschulwesen und der Bildungspolitik (u.a. Hwang James L.L., ehemaliger Universitätspräsident und Mitarbeiter im Bildungsministerium, und Lee Steven L.S., Präsident der National United University). Das Institut ist eine staatliche Einrichtung, deren vorrangige Aufgabe in der Evaluierung aller Lehrbücher des Landes besteht. Darüber hinaus ist es eine Forschungseinrichtung und verfügt über eine große Schulbuchbibliothek (100.000 Bände), die bereits in wei-

ten Teilen digitalisiert ist. Das NICT zeigt großes Interesse an einer – über den bislang praktizierten Publikationsaustausch hinausgehenden – engen Forschungsk Kooperation mit dem GEI. Angestrebt wird dabei ein Kooperationsabkommen, das im nächsten Jahr unterzeichnet werden soll. Die Mitarbeit an dem vom GEI vorangetriebenen Projekt über Europawahrnehmungen, eine gegenseitige Website-Verlinkung, aber auch die Teilnahme von taiwanesischen Kollegen an einer für das nächste Jahr in Braunschweig geplanten Konferenz zu Schulbuchkonflikten in Asien stellen erste Schritte für die Umsetzung eines solchen Abkommens dar. Zudem hat die *Association for Curriculum and Instruction* – Generalsekretärin ist Chang Agnes F.F. – Interesse an einer Zusammenarbeit signalisiert.

Neben seinem Besuch des NICT hielt Fuchs in der Fakultät für Erziehungswissenschaften der *National Taiwan Normal University* einen Vortrag über die gegenwärtige Curriculumsdiskussion in Deutschland und führte Gespräche mit der Prodekanin und Professoren. Auch hier liegt Bereitschaft zu einer Mitarbeit am Europa-Projekt vor, allerdings wird sich diese erst 2009 realisieren lassen. Der Aufenthalt in der taiwanesischen Hauptstadt schloss mit einem Gespräch mit einem Autor für Geschichtsschulbücher ab.

In Beijing nahm Eckhardt Fuchs als Delegierter der *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) an der General-

versammlung des *Comité International des Sciences Historiques* teil. Dieses Gremium trifft sich zwischen den im Fünfjahresabstand stattfindenden internationalen Historikerkongressen. Den Hauptgegenstand des Treffens in Beijing bildete daher die Verabschiedung des Programms für den nächsten Kongress in Amsterdam 2010. Dabei ging es für die ISCHE darum, eine zweite Sektion in das Programm zu integrieren. Mit dem Themenvorschlag »Concepts of Space in Modern History« ist dies gelungen. Da Fuchs an der Organisation dieser Session beteiligt sein wird, bietet sich hier eine exzellente Möglichkeit, den Bekanntheitsgrad des GEI in der internationalen Historikergemeinschaft weiter zu erhöhen. Zudem wird die Veranstaltung einen wichtigen Beitrag zum Ausbau der historischen Lehrmedienforschung am GEI leisten.

Der Aufenthalt in Beijing bot darüber hinaus zahlreiche Möglichkeiten für Gespräche mit Kolleginnen. Das betraf den Austausch mit K. Daskalova (Sofia), die sich für eine Gastprofessur im Rahmen des Maria-Goeppert-Mayer-Programms für internationale Frauen- und Genderforschung des Landes Niedersachsen bewerben möchte, aber auch Treffen mit den Professoren Gui Qin (Capital Normal University) und Gao Yan Li (Beijing University). Gui Qin hat bereits zu Schulbüchern gearbeitet und Gao Yan Li forscht derzeit über die Rolle von Weltgeschichte im chinesischen Curriculum. Beide erklärten ihre Bereitschaft, an

gemeinsamen Forschungsprojekten mitzuarbeiten.

Einen besonderen Höhepunkt stellte der Besuch des *Kede College* dar, wo Eckhardt Fuchs ein Seminar für Studenten durchführte. Beijing ist dabei, im Randgebiet der Stadt einen Universitätspark zu errichten, der aus verschiedenen Universitäten bestehen wird. Das *Kede College* gehört zu den ersten neu gegründeten Colleges in diesem Park.

Ein während der Reise in Taipei wütender Taifun zeigte, dass auch

ein angenehmes Klima seine Tücken hat. Die zahlreichen Einladungen und Gespräche blieben aber von solch rauem Wind verschont. Angesichts der zentralen Bedeutung Ostasiens in der Welt im Allgemeinen und im Hinblick auf Schulbuchkonflikte im Besonderen strebt das Georg-Eckert-Institut einen sukzessiven Ausbau der Forschungskontakte in diese Region an. Die geplante Kooperation mit dem NICT und die von Eckhardt Fuchs geknüpften persönlichen Beziehungen im Hinblick

auf gemeinsame Forschungsprojekte – vor allem zu den Themen Europawahrnehmung und Schulbuchrevision – bieten dafür eine wichtige Grundlage.



Ein offensichtlicher Lehrerfolg: Eckhardt Fuchs nach dem Seminar am Kede College. Rechts neben ihm die Betreuerin der Studierenden, Yang Yan

»Lost in Translation?« Impressionen einer Konferenz

Wolfgang Jacobmeyer, Münster

Die Verbindungen zwischen der *Northeast Asian History Foundation* in Seoul und dem Georg-Eckert-Institut haben mich nach Seoul gebracht. Das Institut hatte mich vorgeschlagen, als der Präsident der Foundation, der eindrucksvolle (und nicht mit Titeln bewehrte) Mr. Kim Yongdeok, einen Personalvorschlag für die Eröffnungsrede suchte. Es ging um die Konferenz »The Role of Civil Society in Promoting Historical Reconciliation in the 21st Century« (12. bis 18. September 2007 in Seoul, Korea).

Im Flieger saß mir gegenüber eine Koreanerin, die ein Gesangsstudium in Köln absolviert, jetzt beruflich als Sopranistin Fuß gefasst hat, gut Deutsch spricht, nach der Flugnacht sehr zerrüttet war und deshalb ein Glas Orangensaft, das ich ihr einfach mitgebracht hatte, gern entgegennahm. Sie war auf dem Weg nach Hause, um dort nach der standesamtlichen Hochzeit in Deutschland die eigentliche koreanische (auch kirchliche) Hochzeit zu feiern. Sie erwarten etwa 500 Gäste. Beides – die Selbstverständlichkeit der Auslandserfahrungen junger Koreaner wie auch die das Bürgerliche klar übersteigenden Größenordnungen – sollten mir noch öfter begegnen.

Ich wurde am Zielort Flughafen Incheon abgeholt von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter der Foun-

dation und meinem studentischen Attachee, der mich die Tage über begleitete. Der Flughafen liegt 70 km von Seoul entfernt, und zwar auf einer Insel, die nur durch die Brücke und eine zweimal 6–9spurige, im Übrigen mautpflichtige Autobahn mit Seoul verbunden ist. Mein ständiger Begleiter Sang Yoon Lee studiert im 3. Jahr Politikwissenschaft und International Relations, spricht gut Englisch, ist in einem afrikanischen Land aufgewachsen. Als ich ihn fragte, welches sein Familienname ist (Yoon) und ob es ihm recht sei, wenn ich ihn »Mr. Yoon« ansprache, wehrte er entschieden ab und bat um die Anrede »Yoon«, also ohne »Mr.«, da er doch noch im 3. Studienjahr sei. Das war die erste Dosis Hierarchiebewusstsein, die ich in Korea bekam. Mein Hotel »President« liegt zwischen Hochhäusern des Geschäfts-, Verwaltungs- und Bankenviertels. Am Abend mutieren die Fronten der Hochhäuser zu riesigen Lichtspielflächen, mit geometrischen Mustern oder in psychedelischen Farbwechseln neben den englischen Werbeslogans (»Samsung – happy forever«). Auf den Straßen sah ich Mengen junger, lebhafter, schlanker Menschen. Die Kleidung war ganz westlich; weibliche Angestellte von Banken, Geschäften o.ä., die in Gruppen gingen, trugen alle das gleiche kurzrockige Kostüm, offenbar das aus den USA übernommene Muster der Geschäftskleidung, ebenso wie der dunkle Anzug des Mannes. Vor dem ca. 200 m entfernten Haus der Stadt-

verwaltung waren vier riesige Fesselballons (rot und blau) in 40 m Höhe angeleint, die ein rechteckiges Tuch zwischen sich mit dem Hinweis auf die Konferenz trugen; außerdem gab es in segeltuchbezogenen Hüttenständen eine Ausstellung zu Themen der Konferenz – Bilder, Karten, Text, also alles »Flachware« und nur Koreanisch. Aber die zentralen Themen waren auch für den sprachunkundigen Barbaren erkennbar, auch die inhaltliche Emphase.

Das Hotel im Stil der 1970er Jahre ist sehr akkurat gehalten. In der Eingangshalle steht ein weißer Schleiflack-Flügel, an dem bei meiner Ankunft eine Pianistin in großer rosa Seidentoilette saß. Im Zimmer im 15. Stockwerk hatte mir der Hotelmanager einen (fraglos von der Foundation bezahlten) Früchtekorb hingestellt, mit höflicher Grußkarte. Da Obst sonst Mangelware war, aß ich gern davon über drei Tage verteilt. Bei meinem ersten Mittagessen in einem der Hochhäuser lernte ich das Mensaartige solcher Lokale kennen, deren Essraum nur durch eine Theke von der Küche getrennt ist, so dass man sehen, hören und riechen kann, wie die Speisen bereitet werden. Natürlich saß man im Schneidersitz: »Getting down is a matter of gravity, getting up again is a matter of grace«. Es gab Bibib, ein Gemüse-Reis-Essen in einer glühend heißen Steinzeugschale. Man mischt sich den Reis und das Gemüse, tut eine scharfe rote Paste und eine Kelle Brühe dazu. Ich hielt beim ersten Mal die Paste versehentlich

für Ketchup und vergoss über meinen Irrtum Tränen.

Am 13. September abends gab der Erziehungsminister ein großes Bankett. 24 runde Tische mit je 10 Personen waren gestellt; die Tische waren hierarchisch gereiht. Bis Tisch 4 einschließlich wurden die daran sitzenden Personen in der Begrüßungsrede mit Namen genannt, mussten aufstehen, sich nach links und rechts verbeugen und erhielten einen recht genau bemessenen Beifall. Da die Übersetzung sehr fahrig war, war ich sehr stolz, als ich meinen Ort in der Agenda erkannte und pünktlich aufstand. Der Hintergrund der Bühne des Rednerpults war mit schwingendem Faltenwurf von Seidentüchern drapiert, mit großen Seidenblumen als ornamentalen Zentren. Es gab ein großzügiges Buffet; nur vom wenigsten wusste ich, was das war. Zum Ausklang trugen vier koreanische Musikerinnen vor – ein *cross-over* zu europäischer Musik: Klavier, asiatische Fidel, Schlagzeug, ein Zupfinstrument (Kreuzung zwischen Harfe und Hackbrett). Eigentlich war es Musik mit einer nur wenig verfremdeten »abendländischen« (das Wort hat für mich jetzt eine neue Bedeutung erhalten) Harmonik. Interessant ist die Geltung des Künstlerischen: Ich hatte den Eindruck, dass ohne künstlerische Erhöhung eine würdige Verfassung solcher Anlässe unerreichbar ist.

Am 14. September wurde die Konferenz um 10 Uhr eröffnet, und zwar mit einem Vorspiel von zwei Schlagzeugern mit je drei Trommeln –

in der Lautstärke raumgreifend, in Virtuosität und Zusammenspiel eindrucksvoll. Zunächst sprach Frau Dr. Eun-Kyung Park, Präsidentin des nationalen YMCA, Studium in den USA, *visiting professor* der Washington University, die sich durch ein kleines Kreuz am Goldkettchen als Christin auswies: energisch, gelassen, ironisch. Selbstbewusst formulierte sie in ihrer knappen Ansprache: »Korea is prepared for global leadership«. Nach ihr sprach Herr Yongdeok Kim als Präsident der Foundation etwas abmildernd davon, es sei wichtig, historische Einsicht in die politischen Konflikte der Vergangenheit zu gewinnen, um Frieden und Prosperität in der asiatischen Region zu erlangen und dem Ziel einer transnationalen Bürgergemeinschaft und damit einer helleren Zukunft näher zu kommen. In diesem Sinne lautete auch die Botschaft des koreanischen Staatspräsidenten, die von Mr. Kim verlesen wurde: es gelte, die unglückliche Vergangenheit von Leid und Aggression nicht zu wiederholen, gleichzeitig aber auch deutlich zu machen, wo Differenzen lägen und wo es nicht heilende Wunden gebe. Nach den knappen Einleitungen trug ich zur deutsch-polnischen Schulbucharbeit als einer Fallstudie vor. Meine Aussagen wurden von der polnischen Teilnehmerin Marzena Parzych unterstützt, die in Seoul an ihrer Dissertation zu Fragen der Ethik-Erziehung sitzt: sehr qualitativvoll im Argument, sehr glaubhaft, sehr gutes Englisch.

Um 12 Uhr ging es zum Fernsehstudio Arirang, mit Frau Dr. Park und dem japanischen Professor Kinhide Mushakoji, Direktor des Zentrums für asiatisch-pazifische Partnerschaft an der Osaka Universität. Im Vorzimmer des Studios wurden wir mit bräunlichem Reispuder abgetupft und leicht geschminkt. Mushakoji ist ca. 70 Jahre alt. Ich hatte schon mit ihm gesprochen und war sehr beeindruckt von der ruhigen Kompetenz, der Sicherheit seines Urteils und von seiner bemerkenswerten Sachkenntnis. Unser Interviewer war Jae Won, *Associate Professor of Law* an der *Handong International Law School* – klein, drahtig, energisch, sehr gut und scharfzüngig Englisch sprechend, fernseherfahren, denn er macht das wöchentlich. Seine Fragen waren geschickt, unsere Antworten vernünftig (glaube ich jedenfalls). Es ging im Wesentlichen um das Konfliktverhältnis zu Japan. Ich merkte an einer Stelle an, dass nicht nur Ereignisdaten »historische Fakten« sind, sondern auch emotionale Reaktionen auf Ereignisse oder die Interpretationen von Sachverhalten. An einer anderen Stelle erlaubte ich mir, die Erfahrung anzuführen, dass nichts endgültig geregelt ist, was nicht gerecht geregelt wurde. Und an einer dritten Stelle teilte ich die näheren Umstände von Brandts Kniefall in Warschau mit.

Zurück zum Tagungsort ging es wegen des Freitagverkehrs nur mühsam. Kaum angekommen, wurde ich um ein Interview mit dem jungen Vertreter einer Presseagentur gebe-

ten. Ich weiß nicht, wer von den Veranstalterinnen meinen Namen genannt hatte; ohnehin war es undurchschaubar, wie ich »gehandelt« wurde. Der blass wirkende junge Interviewer, der kein Englisch sprach, wollte zu den deutsch-polnischen Schulbuchgesprächen fragen, war aber uninformiert. Er hatte eine Dolmetscherin – Juristin mit amerikanischem Studienhintergrund – mitgebracht, mit der ich mich vorher eine Viertelstunde unterhalten konnte. Ich hätte sie auf vielleicht 25 Jahre geschätzt; sie hat aber zwei Söhne im Alter von 10 und 12 Jahren und gehört im Übrigen zu den Menschen, an denen alles vollständig perfekt ist – Kleidung, Haare, Zähne, usw. Deprimierend, wie urwaldnah so eine Langnase wie ich dagegen wirken muss!

Ich kam verspätet zur Konferenz zurück, wurde mit lebhaften Gesten auf das Podium geschickt und merkte, dass ich bestimmt noch etwas sagen müsste. Ich trug dann eine Art von Dekalog zu der Frage vor, welche Probleme für koreanisch-chinesisch-japanische Gespräche wohl zu beachten wären. Nachher gab es viel Zustimmung, interessanterweise auch von einigen Chinesen.

Am 15. September hatte mir mein »Konferenz-Wert« eine doppelte Einladung eingetragen, ich wusste aber nicht, wo ich zu- bzw. absagen sollte. Die vietnamesische Organisatorin Ms. Nguyen Park regelte das dann für mich. Ich bekam langsam ein Gefühl dafür, dass man gut aufpassen muss, um rechtzeitig zu wissen, was erwartet wird und wohin man

gehört. Die innere Konferenzsteuerung durch Ms. Nguyen Park war enorm effizient; die jungen Helfer (*volunteers*) wurden völlig ausgebeutet – etwa mein »Bärenführer« Yoon, der zugleich Übersetzungen machen musste und schon die zweite Nacht ohne Schlaf war. An diesem Morgen hatte er sich höchst zerknirscht bei mir dafür entschuldigt, dass ich meinen Weg vom Hotel zur Sung Kunkwan University selbst genommen hatte. Meine Beschwichtigung wollte er nicht gelten lassen. Gegenüber der stabilen inneren Konferenzaufsicht war die äußere Information für Teilnehmer so beschaffen, dass man immer erst im passenden Moment, aber auch nie zu spät, erfuhr, wo was wann stattfand – also weit entfernt von den gedruckten Programmen des deutschen Historikertages.

Die Sektion »Testimony of War Victims« begann mit einem Dokumentarfilm, der erschütternde Szenen zeigt, ohne sich an den Greueln zu weiden. Sehr deprimierend! Es ist eine in der Sache begründete fortwirkende Anklage gegenüber der japanischen Politik. Eine koreanische Referentin machte Ausführungen über die Ahndung von Kriegsverbrechen, berührte dabei auch die deutschen Verhältnisse und beschränkte sich auf die 25 Urteile in Nürnberg 1946. Da ich wusste, dass ich wegen der Einladung zum Lunch der Sektion nicht bis zum Ende würde beiwohnen können, skizzierte ich auf einer Seite handschriftlich die Nachfolgeprozesse der Alliierten in Deutschland, die Prozesse in den überfalle-

nen Ländern (v.a. in Polen) sowie die bundesrepublikanischen NSG-Prozesse nach dem Ulmer Prozess und anschließend dem Frankfurter Auschwitz-Prozess mit der Schlussbemerkung: »Therefore, as far as Germany is concerned figures are much higher. Also, it is not an effort confined to the immediate post-war period«. Den Zettel reichte ich ihr auf das Podium, kurz ehe ich gehen musste. Sie nickte mir dann, als ich den Raum verließ, sehr energisch-freundlich zu.

Vorzüglich nach Sachkenntnis und Diktion war der amerikanische Anwalt Larry Fisher, der sich auf Wiedergutmachungsfragen spezialisiert hat – etwa zugunsten von DPs – und deshalb sowohl die Opferseite als auch die rechtlichen Perspektiven bestens kennt. An einer Stelle seines Vortrags verwandte er den Terminus »cultural genocide«, als er zeigen wollte, dass das japanische Besatzungsrecht mit dem Verbot der koreanischen Sprache und der Auflösung von Familienstrukturen die Grundfesten der koreanischen Gesellschaft zerschlagen hatte. Ich konnte wohl sehen, dass er die Tiefe der kulturell-gesellschaftlichen Zerstörung andeuten wollte; aber er stimmte meinem Einwand zu, dass eine solche Kontraktion das Gewicht von »genocide« mindere.

Ich musste die Sektion vorzeitig verlassen, weil ich vom Generalsekretär der Foundation, Whan-Bok Cho, in einem sehr vornehmen PKW (walnussgetäfeltes Armaturenbrett, Ledersitze, Klima-Anlage,

Fahrer) zum Lunch in einem historischen Restaurant abgeholt wurde. Die Fahrt ging durch enge Altstadtgassen mit Marktbetrieb. Der Generalsekretär hat übrigens in Amsterdam und Bern studiert und festigt damit meine Überzeugung, dass die koreanischen Wissenschaftler in Leitungspositionen sehr weltläufig sind. Die deutsche Wissenschaft ist damit verglichen viel »heimischer«, vielleicht wegen der Ungewissheit des beruflichen Fortkommens. Stellt sich diese Frage in Korea anders? Vor dem Restaurant – der Zuweg führte durch einen kleinen Steingarten – mussten wir die Schuhe ausziehen. Die Räume waren erlesen-schlicht. Wir waren insgesamt 11 Personen, die der Präsident der Stiftung, Kim, eingeladen hatte. Wiederum war der Schneidersitz nötig. Bedient wurden wir von einer jungen Frau in erlesener Kleidung. Von dem wunderbaren, völlig fremden Essen (nicht einmal das Schweinefleisch habe ich erkannt) war mir nur das Miniaturschälchen mit Sojasauce vertraut. Viel Gemüse, zwischendurch drei Löffel Suppe, usw. Es dürften mehr als 10 Gänge gewesen sein, von denen jeder einzelne auch neues Geschirr mit sich brachte. Die Gesellschaft war sehr angenehm und offen gesprächig. Alles in allem glaube ich, dass Koreaner, wenn sie förmlich und repräsentativ sein wollen, im Erscheinungsbild, in der Wahl von Ort und Mitteln zu Formen greifen, bei denen wir unseren Mangel an Schliff stark empfinden.

Am 16.9. ging es in der Sektion zu internationalen Konflikten über Territorialfragen um die Frage, wie NGOs in Territorialkonflikten schlichtend oder doch mächtigend wirken könnten. Der sehr rasch dramatisch werdende Kamarulzaman Askandar (Malaysia) trug Strategie-Überlegungen zum *Peace Building* vor; aber auf der Theorie-Ebene ist es immer leicht. Vielleicht sollte man eher Momente der Friedensvereitelung isolieren und deren Neutralisierung reflektieren. Der Chinese Yu-An Rao, Präsident des *Pacific Rim Institute for Development and Education*, referierte über die historisch neue Rolle von NGOs: Zwingend könnten sie nicht auftreten, wohl aber nützlich sein. Die Eigenprobleme von NGOs wurden mir immer klarer: Wen repräsentieren sie, durch wen sind sie legitimiert? Sie sind instabil gegenüber Finanzierern. Sie formieren sich aufgrund einer Rezeption von neuen Großproblemen, stehen aber nicht schon vorher bereit. Ihre Instrumente müssen sie jeweils überhaupt erst entwickeln. Können NGOs denn beanspruchen, im Besitz jener kollektiven Vernunft zu sein, die den Regierenden fehlt? NGOs bieten zwar Hilfe und Vermittlung an, haben aber weder umfangreiche Mittel, noch einen besonderen rechtlichen Status. Zudem sind sie kurzlebig.

In der nächsten Sektion ging es um das Problem der »Comfort Women«. Die Sache selbst ist zutiefst erschütternd, die würdige, einfache,

lakonische Zeitzeugin war es auch. Die japanische Behauptung, es habe sich um gewöhnliche Prostituierte gehandelt, ist nichtswürdig. Mindestens 200.000 junge Frauen, oft Mädchen vor ihrer ersten Menstruation, wurden von Japanern deportiert und in Front-Bordellen für organisierte Vergewaltigung freigegeben. Japan weigert sich strikt, irgendeine Verbindlichkeit anzuerkennen oder gar sich zu entschuldigen. Dafür demonstrieren koreanische Opfer und ihre Anhängerschaft an jedem Mittwoch vor der japanischen Botschaft in Seoul. Natürlich sterben die Opfer jetzt dahin. Doch glaube ich, dass in asiatischen Ländern das Eingeständnis von Schuld einen mir ungewohnten Stellenwert hat. Im europäischen Kontext ist »Schuld« ja im Wesentlichen christlich geprägt und wird vom Individuum bearbeitet, während in asiatischen Ländern Schuld immer die gesamte Gruppe betrifft, der ein Individuum angehört. Ein japanisches Schuldgeständnis hätte daher – ebenso wie die Bitte um Verzeihung – eine ganz unvergleichbare Bindungswirkung, wäre also nicht billige Floskel.

Die Abschlusszeremonie fand wegen des starken Regens nicht in der Stadthalle statt, sondern im Konferenzraum, wo die freiwilligen Helfer zwar die Tische herausgeräumt hatten, aber das Auditorium dennoch sehr eng aufeinander saß. Zum Beginn trat eine Tanzgruppe auf, die sehr schönen modernen Ausdruckstanz darbot. Dann

folgten kurze Schlussreden und die Verlesung des Kommuniqués.

Am 17.9. machte ich, um vom Lande denn doch noch ein wenig zu sehen, einen Ganztagsausflug in die »Demilitarisierte Zone«, also zur Grenze am 38. Breitengrad nach dem Waffenstillstand 1953. Der Grenzgürtel ist in drei Bahnen angelegt: je ein nord- und südkoreanischer Streifen und dazwischen ein 4 km breiter Streifen für UN-Einheiten, die aber schon längst abgezogen sind und ein ökologisches Paradies hinterlassen haben, während die flankierenden Streifen sorgfältig geplant und von Bewuchs freigehalten sind. Wir fuhren zunächst zu einem großzügig angelegten Beobachtungshaus (*Mount Ob-Du Unification Observatory*): mehrere Stockwerke hoch, mit Andenken- und Nippesladen unten, darüber musealen Räumen, dann einem Theater mit ansteigenden Rängen und Großbildschirmen, auf denen der Grenzverlauf erläutert wird, und endlich ganz oben ein freies Aussichtsdeck mit Münzfernrohren. Im Vergleich zur früheren deutsch-deutschen Grenze ist das eine ausgereifte Touristenversion. Auf dem Parkplatz standen neun Busse. Der Zugang zur Grenzregion wurde durch die Armee kontrolliert (vorher erstellte Listen, Passkopien, Abgleich der Reisenden mit der Liste vor Ort). Vom Beobachtungshaus ging es mit dem Bus auf Teer- und Schotterstraßen tiefer in das Grenzgelände, links und rechts gesäumt von Absperrungen mit Minenwarnung. Ab und zu sind Felder hineingebrochen, aber

auch die gut abgezüchtet gegen das offenbar noch immer ungeräumte Minengelände. Angebaut werden Reis und Ginseng, der aufwendig gegen Sonne, Vögel und Kaninchen geschützt werden muss. Bei der Grenzbefestigung selbst ist, anders als an der »Zonen«grenze, eigentümlicherweise die südkoreanische Seite durch eine durchgängige, etwa 7 m hohe und schwer zu überwindende Betonwand gesichert – also gegen Eindringlinge aus Nordkorea. Das Band der Grenze windet sich die Berge hinauf und die Senken hinab, so dass es aus einiger Entfernung aussieht wie die große chinesische Mauer – solide befestigt und offenbar einer Lösung trotzend.

Abends gab es noch ein Abendessen in der Gruppe, die sich mit Territorialkonflikten beschäftigt. Sie will weitermachen und möchte, dass ich dabei bleibe. Das nächste Treffen soll 2008 in Katmandu stattfinden.

Wieder die Erfahrung, dass Gesellschaftessen zeitlich genau abgegrenzt sind. Auf einmal ist Schluss ohne jede Vorwarnung, als hätte jemand den Knopf gedrückt. Das Personal kommt und räumt ab, in Gegenwart der Gäste.

* **Wolfgang Jacobmeyer** leitete das Georg-Eckert-Institut als stellvertretender Direktor von 1978 bis zu seiner Berufung an die Universität Münster im Jahre 1991 und blieb ihm als langjähriges Mitglied des Wissenschaftlichen Ausschusses treu. Prof. Jacobmeyers Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der deutsch-polnischen Beziehungen, der Bevölkerungsbewegungen, der Bildungsgeschichte

und der historischen Schulbuchforschung. Für seine Verdienste um die deutsch-polnische Zusammenarbeit wurde er in diesem Jahr mit dem »Maria-Wawrykowa-Preis« der Gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission geehrt (siehe Bericht in diesem Heft).

PERSONALIA

INSTITUTS- MITARBEITER



Susanne Grindel studierte Geschichte, Germanistik und Anglistik an den Universitäten Gießen, Exeter (GB) und Carleton College (USA). Sie arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Historischen Institut der Justus-Liebig-Universität Gießen und wurde 1997 im Rahmen des Graduiertenkollegs »Mittelalterliche und neuzeitliche Staatlichkeit« mit einer Arbeit zur Armenfürsorge im 19. Jahrhundert in Gießen promoviert. Nach ihrer Promotion war sie für zwei Jahre als German Studies-Dozentin des DAAD an der Université de Montréal, Kanada tätig, wo sie auch am Aufbau des interdisziplinären *Centre Canadien d'Études Allemandes et Européennes* beteiligt war. Susanne Grindel war außerdem Gastdozentin an der McGill University in Montréal sowie an der York University in Toronto. 1999 kehrte sie nach Deutschland zurück und war als wissenschaftliche Referentin bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Betreuung von Sonderforschungsbereichen zuständig und mit Fragen der Wissenschaftsadministration und Hochschulentwicklung befasst. Seit April 2007 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Georg-Eckert-Institut. Gegenwärtig forscht sie im Rahmen des Projektbereichs »Europa und seine Grenzen« zur kolonialen Vergangenheitsbewältigung in europäischen Schulbüchern des 20. Jahrhunderts. Susanne Grindel ist verheiratet und Mutter von vier Söhnen im Alter von zwei bis neun Jahren.



Heike Karge studierte Geschichte, Ost-Südosteuropawissenschaften, Soziologie und Russische Sprache an den Universitäten Leipzig, Zagreb und Kaluga. Nach dem Studium war sie drei Jahre lang am Georg-Eckert-Institut als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt, wo sie Projekte zu Schulbuchforschung und -entwicklung in Südosteuropa betreute. Ihre Dissertationsschrift »Kriegsgedenken im sozialistischen Jugoslawien« erarbeitete sie von 2002 bis 2006 im Rahmen eines DAAD-Forschungsstipendiums am Europäischen Hochschulinstitut in Florenz. Seit September 2005 arbeitet Heike Karge als freie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Ludwig Boltzmann Institut in Wien. Im Rahmen dieser Tätigkeit erweiterte sie den geographischen und thematischen Fokus ihrer wissenschaftlichen Arbeit. Zur Auseinandersetzung mit Geschichtskulturen im südosteuropäischen Raum, die seit 1999 ihre wissenschaftliche Perspektive bestimmt, kam nun verstärkt die vergleichende Frage nach Erinnerungskulturen in Europa in der Zeit des Kalten Krieges. Am Georg-Eckert-Institut arbeitet Heike Karge seit Mai 2007 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Rahmen des Projekts zur Koordination der Schulbuchforschung, -entwicklung und des Schulbuchvergleichs in Südosteuropa. Heike Karge hat zwei Töchter.



Moez Khalfaoui studierte Islamwissenschaft, Arabistik und Kultursoziologie an der Universität Tunis. In seinem Heimatland arbeitete er auch als Lehrer für Geschichte, islamische Zivilisation und Arabisch. Er hielt sich mehrfach zu Forschungsaufenthalten u.a. als Stipendiat des DAAD in Deutschland auf und war von 2003 bis 2006 Doktorand am Lehrstuhl für Islamwissenschaft der Universität Erfurt. Im Juli 2006 verteidigte er seine Dissertation »Pluralismus und Anti-Pluralismus in Südasien: Nichtmuslime in Fatawa-Büchern, Al Fatawa Alamgiri als Beispiel«. Seit dem 15. November 2007 arbeitet Herr Khalfaoui im Projekt der Aga-Khan-Stiftung mit.



Seit Oktober dieses Jahres ist nach dem Weggang von Christina Bayer das Vorzimmer der Direktorin wieder besetzt. **Antje Borchers** widmet sich nun der verantwortungsvollen Aufgabe, die tägliche Arbeit zu koordinieren. Viel Zeit zur Einarbeitung blieb ihr nicht, standen doch neben allen anderen Aufgaben die Sitzungen des Wissenschaftlichen Ausschusses und des Kuratoriums an. Doch Frau Borchers ist auf alle Herausforderungen bestens vorbereitet; sie verfügt über jahrelange Erfahrungen als Sekretärin in Chefetagen der Privatwirtschaft. Neben ihrem Beruf kümmert sich Antje Borchers um ihren vierzehnjährigen Sohn und engagiert sich im Schulleiternrat und in der Fachkonferenz Ästhetik der IGS Querum in Braunschweig.



Andre Schlecht hat am 1. Oktober seine Arbeit am Institut aufgenommen. Bis zum 29.2.08 übernimmt er die Elternzeitvertretung von Petra Dröge in der Verwaltung. Herr Schlecht wurde 1971 in Gifhorn geboren und war unter anderem Buchhändler bis er aus gesundheitlichen Gründen zum Bürokaufmann umgeschult wurde. Privat interessiert er sich für Literatur und Musik, Theater und Oper, seinen Garten und jegliche Natur.



Atef Botros, seit Mai 2007 Mitarbeiter am GEI, hat das Institut verlassen und eine neue Stelle am Centrum für Nah- und Mittelost-Studien der Universität Marburg angetreten. Er wird jedoch mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Georg-Eckert-Instituts weiter in Kontakt bleiben und steht für eine künftige freie Kooperation zur Verfügung.



Stefan Ihrig hat nach 16 Monaten als wissenschaftlicher Mitarbeiter und insgesamt über drei Jahren als Verantwortlicher für ein Projekt zur Republik Moldova im Rahmen des Stabilitätspaktes für Südosteuropa das Georg-Eckert-Institut verlassen. Ab Oktober 2007 wird er an der Universität Cambridge zu den deutsch-türkischen Beziehungen von 1908 bis 1945 forschen, wobei sein besonderes Interesse der Imagologie (Bilderkunde) gilt. Seine Doktorarbeit wird von Prof. Richard J. Evans betreut. Finanzieren kann er sein Vorhaben dank eines Promotionsstipendiums der Studienstiftung des deutschen Volkes sowie eines *Bursary* des *Cambridge European Trust*. Im akademischen Jahr 2007/2008 ist Stefan Ihrig einer von fünf deutschen Nachwuchswissenschaftlern im neu gestarteten Forschungsnetzwerk Deutsch-türkische Zukunftswerkstatt des Goethe-Instituts. Schulbücher werden auch in Zukunft eine Rolle in seiner Arbeit spielen – als Quellen für seine Dissertation, aber hoffentlich auch im Rahmen weiterer Kooperationsprojekte mit dem GEI, von dem er in den letzten Jahren Unterstützung und vielfältige Anregungen erhalten hat.

NEUE HILFSKRÄFTE

In die Personalentwicklung des Instituts ist erneut Bewegung gekommen. Seit dem 1. November 2007 haben wir Verstärkung durch weitere studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte bekommen:



v.l.n.r. **Torben Messinger** (stud. Hilfskraft), **Johannes Kaufmann** (wiss. Hilfskraft) und **Jelena Steigerwald** (wiss. Hilfskraft) werden sich schwerpunktmäßig mit der Erarbeitung unseres virtuellen Handbuchs zur Schulbuchforschung beschäftigen. **Andreas Fuchs** (wiss. Hilfskraft) unterstützt Roderich Henrÿ beim Aufbau unseres Internetportals.



Toralf Gläb studiert Informatik an der TU Braunschweig. Seine Hilfe wird dringend im IT-Bereich des Instituts gebraucht, wo er Dipl. Ing. Detlef Krummel zur Seite steht.

GASTWISSENS- SCHAFTLER

Das GEI will kontinuierlich ein Programm für Gastwissenschaftler auf- und ausbauen und dafür auch zusätzliche Finanzierungsmöglichkeiten erschließen. In diesem Jahr waren zwei Professoren aus Ägypten bzw. Indonesien zu mehrwöchigen Forschungsaufenthalten am Institut zu Gast.



Rasheed El-Enany ist Professor für moderne arabische Literatur und Direktor des *Institute of Arab and Islamic Studies* (IAIS) der Universität von Exeter (Großbritannien). Er arbeitete im August und September 2007 als Gastwissenschaftler im Arbeitsbereich »Selbst- und Fremdbilder: Muslimische Gesellschaften und Europa« am Georg-Eckert-Institut. Seine Forschungsgebiete sind Moderne Arabische Literatur mit einem Schwerpunkt auf dem Werk des ägyptischen Literaturnobelpreisträgers Naguib Mahfouz, Vergleichende Literaturforschung sowie Literatur und Ideologie mit besonderem Interesse an Selbst- und Fremdbildern, die sich in der literarischen Produktion widerspiegeln. Zu Themen aus diesen Bereichen hat er zahlreiche Bücher publiziert.

Report on my Stay at the GEI as Visiting Professor, August–September, 2007

Rasheed El-Enany

I regard my stay at the Georg-Eckert Institute in Braunschweig during August/September 2007 as a highly positive experience. The atmosphere in the Institute is most collegial and it was a pleasure to get to know so many researchers, young and established, from different disciplines. The GEI senior management and administrative staff extended every possible help to me in terms of space, IT and other facilities, including secretarial support when needed.

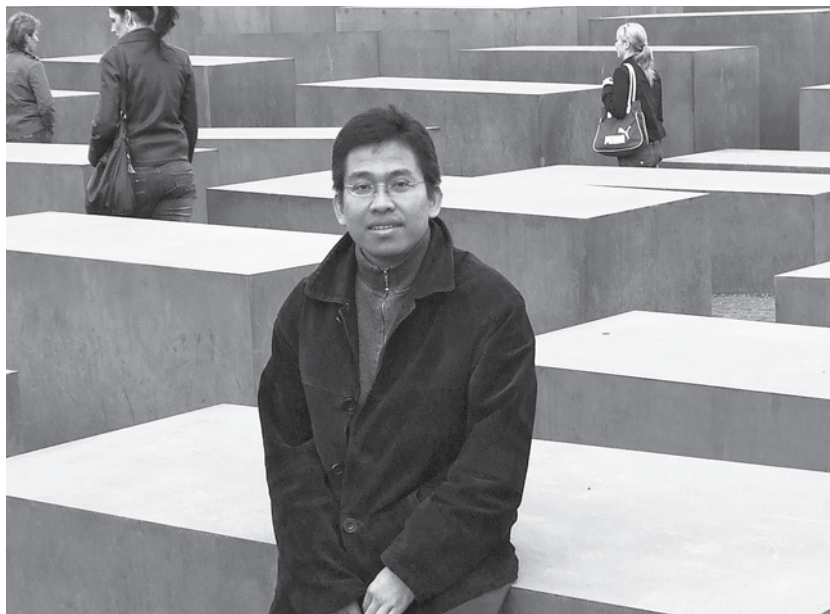
It was a pleasure to get to know the work of the Institute and to become acquainted with the unique contents of its library. The mission of the GEI, concentrating on the study of school textbooks as a means of enhancing the understanding of other cultures, nationalities, religions and ethnicities, is a valuable one indeed and I truly appreciated the opportunity to become part of that research culture for the duration of my visiting professorship.

During my stay I was glad to share the outcome of my own research with colleagues in the GEI both through casual conversations and gatherings as well as the formal seminar I gave, entitled, »The Arab Quest for Europe«. My published work on representations of Europe (and the West at large) in Arabic literature (notably, my book *Arab Representations of the Occident*, Routledge, London and New York, 2006) overlaps with GEI interests including a research project they are currently undertaking. This overlap led to my participation later (28–31 October 2007) at the invitation of the GEI, in a workshop they organised in Cairo (*Many Discourses, One Textbook*), at which I gave a paper on representations of Europe in Arabic literature in the 19th and early 20th century.

During my stay at the GEI, I was also involved in several lengthy meetings to discuss with colleagues from the GEI as well as guests from other institutions the details of an EU funding proposal for a project on images of Europe in the school textbooks of some Arab and Islamic countries. I was glad to participate in those meetings and to lend what expertise I have to the task of formulating the intellectual core and scope of the project. I was invited to become a project partner for the proposal and have gladly accepted.

Apart from becoming involved in the activities of the GEI, my stay was also useful for my own research. The six weeks I spent in Braunschweig away from my own university (Exeter University in the UK) and the onerous day-to-day administrative tasks gave me the opportunity to focus with little interruption on the completion of a new book I have been working on. The book consists of a biography and study of the works of the great Egyptian novelist, Naguib Mahfouz (1911–2006), 1988 Noble Laureate. The book, en-

titled *The Life & Times of Naguib Mahfouz*, was actually completed in time to meet the publishers' deadline and the manuscript was posted from Braunschweig on the morning I started my journey back to the UK. It has since been typeset, proofread twice, indexed, had its cover designed, and is now actually in press and expected to be published in December by Haus Publishing in London and the American University in Cairo Press in Egypt.



Mohamad Nur Kholis Setiawan hielt sich im Oktober 2007 als Gastwissenschaftler am GEI auf. Er unterstützte vor allem die Vorarbeiten für ein Forschungsprojekt »Dealing with Europe in Muslim Societies. Youth, Media, and Representations of Europe« (DEMUS), das bei der EU eingereicht worden ist. Dr. Setiawan wurde 1969 in Kebumen, Indonesien, geboren. Er studierte Islamwissenschaften in seiner Heimat und an den Universitäten in Leiden, Niederlande, und Bonn. An der Universität Bonn wurde er auch im Jahre 2003 promoviert. Im Jahre 2006 hatte er für dieselbe Universität ein Stipendium vom DAAD. Von 2006 bis 2007 war Nur Kholis Setiawan Fellow im Schwerpunkt »Europa

im Nahen Osten, der Nahe Osten in Europa« des Wissenschaftskollegs zu Berlin.

Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Islamwissenschaften und speziell Islam in Indonesien.

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: Mussie Habte,
Tel.: +49 (0)531 123 103 -226
Fax: +49 (0)531 123 103-219
E-Mail: habte@gei.de

A Not-so-Crazy Idea After All: Testimony of a GEI Intern

Denise Bentrovato

Raised in Italy, with a BA in International Relations and Conflict Studies (major) from the University of Utrecht (NL), a minor in African Studies from the University of Copenhagen (DK), a MA in Conflict Resolution from the University of Bradford (UK), and (from next January) a PhD position at the Africa Centre for Peace and Conflict Studies at Bradford, I am currently carrying out a two-month internship at the Georg Eckert Institute.

While I was actually planning on going to Africa for a couple of months before officially starting with my PhD, my decision to head to Germany of all places was sudden and unexpected. In a fraction of a second of what could be considered either apparent insanity or intellectual lucidity, my mind went through an extremely rapid decision-making process – probably one of the most inexplicably expeditious thought process ever experienced in my life. While this moment probably lasted no longer than just one minute, my thoughts seemed to take on a life of their own, and to gallop through virgin, unexplored, wild and labyrinthine paths in a heroic slow-motion mode. The body is not in control, motionless, inanimate; I am staring blankly, as if hypnotised. The mind has tempestuously and irrepressively taken over: »I AM GOING TO BRAUNSCHWEIG«. Like waking up from a vague and bewildering dream, I finally experienced the astonishing realisation of what actually happened in that timeless mental journey.

Everything started early one morning, a couple of weeks from my MA dissertation deadline. While going through the remaining literature I was intending to consult and review before finalising the document, my attention curiously fell upon the existence, reported by an article, of a distinguished research institute which name I had never heard of: the »Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung«. Captivated by the name and the concise description of the work of this institute, the next thing I did was to »google« on the internet to find more information about it. In a couple of »clicks«, I found access to this fascinating world which was totally new to me. While cybernetically exploring the institute and its work, I finally and unexpectedly found what I had been probably searching for for some time: a project group focused on »textbooks and conflict«.

My MA dissertation on The Role of Education Systems in Violent Conflict: Towards a Model of Conflict Analysis for the Education Sector and my current PhD proposal both develop a broader framework, based on the analysis of the Rwandan case-study, in which to analyse the complex relationship between violent conflict and the education system. While my own work takes the education system as a whole with all its components, e.g. educational policies, structures, and practices, including the role of curricula, text-

books, pedagogical methods and teachers in shaping young people's attitudes and behaviours, the GEI's specific focus on textbooks allows for an in-depth exploration and analysis of a factor identified in my own research as being crucial to attempting to grasp the nature of the assumed synergy between education and conflict. The interest in what I consider to be a pioneering initiative in the overall research field of education and conflict inspired the mental journey which eventually resulted in a two-month internship at the Institute.

I am now halfway through the whole duration of my stay at the GEI. Looking back over the time that I have spent in Braunschweig so far, I realise how positive and enriching this experience is for me. Besides the great opportunity offered by the Institute to access its magnificent collection of schoolbooks and academic literature, I have been extremely lucky to have been given the chance and the responsibility to practically apply my knowledge and skills, and to substantially and meaningfully contribute to the GEI's work. While I have been fulfilling a wide variety of tasks, the project I have been most involved in has been the development of a proposal for a Summer School on the theme of 'Education and Conflict' which is to be held next year in Braunschweig. By touching on a number of crucial topics in the field of education and conflict, this work has given me the opportunity to further reflect on and approach, both theoretically and practically, issues relevant to my own research. In the process, I have been confronted with new interesting and challenging ideas, case-studies, and questions which have prompted further enquiry and problem-solving. Particularly positive and inspiring have been the daily discussions and exchanges of experiences, ideas and opinions with the experienced and competent GEI colleagues. The cordiality and appreciation of the colleagues have been phenomenal, allowing for a friendly, open and constructive work environment.

What originated in a peculiar thought process has eventually turned out to be one of the best decisions I have ever taken. This is an experience that I would recommend to anybody wishing to fulfil the widely-recognised, but very rarely applied, internship-principle of meaningfully giving and receiving. This is my testimony to the great value of the GEI's internships, which have proved to be a world apart from what a friend of mine once sarcastically and provocatively labelled »a form of slavery and exploitation of young people«.



Denise Bentrivato war seit dem 8. Oktober bis Mitte Dezember 2007 im Georg-Eckert-Institut. Die Italienerin hatte sich eigentlich für ein Praktikum beworben, konnte dann aber zumindest zwei Monate im Rahmen des Stipendienprogramms gefördert werden. Sie studiert am *Department of Peace Studies* der Universität Bradford, UK. In ihrer Masterarbeit analysiert sie die Rolle des Bildungswesens in gewaltsamen Identitätskonflikten mit Schwerpunkt auf Rwanda. Diese thematische Linie wird sie auch in ihrer Doktorarbeit weiter verfolgen. Denise Bentrivato engagierte sich während ihres Aufenthaltes am GEI vor allem im Forschungsbereich »Schulbuch und Konflikt«.



Prof. Dr. Vitaly Bezrogov, *Institute of Theory and History of Education, Russian Academy of Education*, war von Juni bis August dieses Jahres Stipendiat des GEL. Bereits im Sommer 2006 hatte er zum ersten Mal am Institut gearbeitet. Die Fülle des Materials, das er für sein Forschungsprojekt »Religion in the German Elementary School Textbooks for Reading from 1848 till 1924 in Comparison with Russian Textbooks« in der Bibliothek fand, machte einen zweiten Aufenthalt notwendig.

Wie die Welt Glauben durch Lesen lernte: allgemeine Fibelgeschichte als vergleichende Bildungs-, Kultur- und Wissenschaftsgeschichte

Vitaly Bezrogov

Bei meinen Rechercharbeiten für das Forschungsprojekt »Religion in deutschen Fibeln und Erstlesebüchern im Vergleich zu russischen Schulbüchern« habe ich die einzigartige historische Schulbuchsammlung des Georg-Eckert-Instituts nutzen können. Ich habe zudem eine Fülle von Sekundärliteratur gefunden, die es mir ermöglicht, einen Aufsatz zur Kulturgeschichte des Lesen- und Schreibenlernens in Russland zu publizieren, wo dieses Thema noch nicht wissenschaftlich aufgearbeitet worden ist. In meinem Land wäre es mir aufgrund der Quellenlage und der fehlenden wissenschaftlichen Literatur unmöglich gewesen, meine Forschungsarbeit durchzuführen.

Mein Ziel ist es, die die Fibeln und Erstlesebücher prägende explizite und implizite Ideologie, den Zeitgeist der jeweiligen historischen Epoche, zu rekonstruieren, d.h. die Strategien für die frühe religiöse und weltliche Sozialisation von Schulkindern. In meinem Forschungsvorhaben vergleiche ich deutsche (auch einige österreichische und schweizerische Beispiele), mit russischen (unter Heranziehung von tschechischen und polnischen Büchern) und englischen (mit zusätzlichen Beispielen aus den USA) Fibeln und Erstlesebüchern.

Ein Lesebuch ist ein komplexer Gegenstand, der nicht nur dazu dienen soll, Lesen und Schreiben zu lernen, sondern auch Entwurf eines »idealen« Gesellschaftsmodells ist. Dabei hütet es Traditionen und spiegelt zugleich Utopien wider. In christlich geprägten Ländern spielten Fibeln und Erstlesebücher lange Zeit eine wichtige Rolle in der religiösen Sozialisation der Kinder.

Folgende Fragen strukturieren meinen Umgang mit den Forschungsgegenständen Fibeln und Erstlesebücher:

- Welche Tendenzen und Entwicklungen werden in religiösen Themen und Bildern in diesen Büchern während des 18. und der ersten 70 Jahre des 19. Jahrhunderts deutlich?
- Kann man synchrone oder diachrone Beziehungen zwischen den verschiedenen christlichen Religionen bei der Entwicklung von Fibeln und Erstlesebüchern in diesem Zeitabschnitt beobachten?
- Welches waren die wichtigsten religiösen Themen, Texte und Bilder, die deutsche Pädagogen, Schulbuchautoren, Zeichner, Politiker und Verleger in die Bücher brachten oder von ihnen fern hielten? Können wir hier eine Typologie und Dynamik entwickeln? Können wir dies auch für die orthodoxen russischen Bücher tun?
- Welche Bilder von Gott, von der Familie und den Kindern als Gläubigen oder Ungläubigen werden in den Büchern favorisiert bzw. stigmatisiert?

- Mit welchen Kriterien kann man die unterschiedlichen Vorgehensweisen der christlichen Religionen im jeweiligen historischen Kontext vergleichen?
- Welche Vorstellungen von Kindheit und kindlichen Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich des Glaubens und der Religion stehen hinter diesen Vorgehensweisen?

Fibeln und Erstlesebücher spiegeln eine Fülle gesellschaftlich relevanter Vorstellungen wider: Genderstereotypen, Ideen von Nation, rassistische Diskriminierung, kulturelle Auseinandersetzungen, Klischees von Kindheit, Sehnsüchte nach einer heilen Welt.

Für die Zukunft stelle ich mir ein internationales Kooperationsprojekt vor zum Thema »Fibelgeschichte« vor. Erste Schritte hierzu sind bereits unternommen worden. 2006/2007 begann ein kontinuierlicher Austausch von Fibeln und Erstlesebüchern zwischen dem Georg-Eckert-Institut und zwei Spezialbibliotheken in Russland, der *Ushinsky Russian State Scientific Library for the Educational Sciences* und der *Russian Open State Library for Historians*. In einem zweiten Schritt in diesem Jahr erhielt das *Seminar for Children Studies der Russian State University for the Humanities* in Moskau mehr als einhundert originale und fotokopierte deutsche Fibeln und Erstlesebücher aus dem 18. bis zum 21. Jahrhundert.

Ich hoffe, dass in Zusammenarbeit mit dem GEI und anderen Forschungszentren in Deutschland, Italien, Spanien, Frankreich und anderen Ländern weitere Projekte zu Fibeln und Erstlesebüchern durchgeführt werden können.

Innerhalb der nächsten zwei Jahre plane ich ein Internetportal zur Fibelgeschichte aufzubauen. Fibeln sind ein faszinierender und aussagekräftiger Forschungsgegenstand. Sie enthalten auf einer elementaren, aber gerade darum klaren und zugänglichen Ebene alle »großen« Themen, die Gegenstand der Schulbuchforschung insgesamt sind: Schulbuch und Konflikt, Selbst- und Fremdbilder, Bilder von Europa und von einer globalisierten Welt.

Mein Forschungsaufenthalt am Georg-Eckert-Institut hat mir einzigartige Bedingungen und Zugang zu Materialien geboten, die mir in Russland nicht zur Verfügung stehen. Die Unterstützung durch die Bibliothekare und der Austausch mit den wissenschaftlichen Mitarbeitern des Instituts waren von entscheidender Bedeutung – ohne sie hätte ich mein Vorhaben nicht durchführen können.



Neeven Eid studierte Erziehungspsychologie an der Ben-Gurion Universität in Beer-Sheva, Israel. Als Psychologin arbeitete sie in verschiedenen Schulzentren Israels – zuletzt für das Psychologische Servicezentrum in Haifa. Neveen Eid hat ihre Diplomarbeit im Bereich der empirischen Sozialforschung beim PRIME-Mitbegründer Dan Bar-On geschrieben. Darin untersucht sie die Reaktionen in palästinensischen Schulen in Israel auf das von PRIME entwickelte Buch »Learning Each Other's Historical Narrative«. Im Rahmen dieser Arbeit war sie auch mit einem Stipendium vom 20. August bis zum 20. September 2007 zu Gast am Georg-Eckert-Institut.

Palestinian High School Pupils in Israel and the PRIME-Booklet

Neeven Eid

My stay at the Georg Eckert Institute (GEI) was a great opportunity for me to concentrate on my research for a whole month. It was a privilege for me to have this opportunity.

As an educational psychologist I work most of the time with schools and kindergartens. I conduct diagnosis and therapies for children and consultation and supervision for teachers, parents and premedical staff. In addition to my full-time job as a psychologist at the psychological services center in Haifa, I also work in the evaluation field as a facilitator and supervisor for groups of teachers. I teach and supervise them in conducting internal evaluations in their own schools and using the evaluation results as a tool for organizational development and improvement in schools. In addition, I work as a facilitator for a group of single-parent women and I give lectures for kindergarten and primary school teachers about different issues. It is therefore normally difficult for me to dedicate time to my research and to developing my academic skills. Since I finished writing my M.A. thesis (in Hebrew) in September 2006, I planned to write an article about it in English in order to expose the results to a wider audience. Due to my work duties it was impossible to do that. Therefore, I applied to GEI scholarship in order to be able to work on it without any »interruptions« by my daily duties.

My M.A. thesis was submitted to Ben-Gurion University under the supervision of Professor Dan Bar-On. In my study I investigated the reactions of Palestinian high school pupils who are citizens of Israel to the exposure to both Palestinian and Israeli historical narratives as presented in PRIME's booklet – »Learning Each Other's Historical Narrative«. This study, specifically, focused on the narratives of the two peoples regarding the events of 1948 for two main reasons. First, there are two different historiographies relating to 1948: one is dominant and the other is silenced, namely, the Independence Day for the Israeli-Jews and »El-Naqba« (the Catastrophe) for the Palestinians, respectively. Second, the events of 1948 are considered to be designer events for the two nations, as the stories relating to 1948 events constitute an important role in building the Palestinians' and the Israelis' national identities.

Palestinian pupils in Israel do not study their own history narrative at schools. They study only the Israeli history narrative, as their schools belong to the Israeli educational system, which acknowledges solely the narrative of the dominant hegemonic society. Therefore, this research has most important implications concerning history teaching in general and specifically

using the dual-narrative approach through PRIME's history booklet in the Palestinian-Israeli schools.

The procedure of conducting this research is based on mixed qualitative and quantitative methods for collecting data and for analyzing it. The research was conducted with 84 Palestinian high school pupils who are citizens of Israel from three cities: Ramle, Haifa, and Nazareth. The pupils were divided into six focus groups (sessions), in which each had approximately 15 pupils participating. In each session, the pupils discussed the two narratives relating 1948 events after being exposed to them. These six sessions differed in terms of the condition (form) the pupils had experienced. There were four different conditions (forms) in this study:

- Condition A: In this condition only the Palestinian narrative was presented to the pupils and later on discussed.
- Condition B: In this condition both the Palestinian and Israeli narratives were presented and discussed.
- Condition C: The pupils participated in an activity involving creating the narratives themselves and discussing them, after which they read the narratives from the booklet and discussed them as well.
- Condition D: The pupils participated in the same activity and ensuing discussion as in condition C, without being presented to the narratives from the booklet.

In all of these four conditions the pupils were administered a questionnaire at both the beginning and end of the sessions, which examined their knowledge, opinions, and feelings relating the events of 1948. In addition to the quantitative analysis of the study's hypotheses by way of the questionnaire, the class discussions were tape-recorded and underwent a qualitative analysis.

Three main questions were investigated in this study:

1. Were the Palestinian pupils in Israel acquainted with their own narrative and was their knowledge of their own narrative and that of the »other« reinforced by the presentation and the creation of the two narratives?
2. Did the presentation of the two narratives change the identification with one's own and the »other's« narrative?
3. Was the acceptance of the »other's« narrative reinforced by the creation of the narratives?

I tried to answer these questions through both the quantitative and the qualitative analysis. However, through the qualitative analysis, few themes had emerged that are not related to the three main questions set forth in this study. For instance, these themes included fear and apprehension regarding the tape-recording of the discussions, finger-pointing and accusation toward many countries in the world, particularly the Arab States and the Holocaust as motives for »El Naqba«.



Elena Godunowa war im Juli und August 2007 Stipendiatin im Georg-Eckert-Institut. Die Lehrerin für Deutsch, Französisch und Englisch kommt aus Nowosibirsk, Russland. In der Bibliothek des Instituts recherchierte sie zum Thema »Holocaustunterricht im außerschulischen ›Deutsch als Fremdsprache‹-Unterricht«. Frau Godunowa bereitet ein Lehrwerk für diesen Bereich vor.

»Ich habe viel geschafft, aber noch mehr steht mir bevor...«

Elena Godunowa

Mein Forschungsaufenthalt am Georg-Eckert-Institut in Braunschweig war der erste solcher Art in meinem Leben. Ich wurde nicht enttäuscht, weil kompetente, nette Mitarbeiter immer zur Hilfe bereit waren und die Bibliothek des Instituts so reich ist, so vielfältige technische Helfer zu meiner Verfügung standen und es kein Problem mit der Unterkunft gab, sodass es mir gelang, viel mehr zu erarbeiten als ich vorgehabt hatte.

Mein Forschungsziel ist die Erarbeitung eines Lehrbuches zum Thema Holocaust im außerschulischen Unterricht für Deutsch-als-Fremdsprache (DaF); deshalb informierte ich mich vor allem im Bereich Didaktik/Methodik des Unterrichts über den Holocaust – und zwar für die jungen Kinder. In unserem Land gibt es überhaupt keine wissenschaftlichen Arbeiten zu diesem Schwerpunkt. Die Berichte von Batsheva Dagan, Matthias Heyl, Ido Abraham zeigten mir die klaren Auseinandersetzungen mit ihren Ideen, Konzepten, und die Kooperation der Fächer. Viele Beispiele der praktischen Arbeit in verschiedenartigen Formen (mit Bildern, Literatur, Filme, als Projekt), mit welchen ich mich vertraut machen konnte, wiesen mir die methodischen Wege für die Behandlung der Thematik.

In Russland gibt es leider bis heute nicht einmal in den Geschichtsbüchern ein dem Holocaust gewidmetes Kapitel. Nach dem Bericht von OBSE wird das Thema nur 30 Minuten in russischen Schulen unterrichtet. Die Lehrerfortbildung wird von der Stiftung »Holocaust« (Moskau) organisiert und methodische Wettbewerbe werden jährlich durchgeführt. Die besten Unterrichtsentwürfe in verschiedenen Fächern wurden in der Sammlung »Holocaust: Blick des Lehrers« veröffentlicht. Die von mir erarbeitete Unterrichtsserie »Leben trotz alledem...« für die Toleranzerziehung in der außerschulischen Arbeit ist darunter.

Psychologische Aspekte des Holocaust, und zwar die Psychologie der Täter, der Opfer und der Zuschauer, scheinen mir sehr wichtig für das Verständnis der Katastrophe. Das Phänomen des Leidens der zweiten und dritten Generation in den Familien der Überlebenden und Verbrecher hat man zu beachten, wenn man mit dem Thema Holocaust umgeht.

Inhaltlich wuchsen meine Kenntnisse dank meines Aufenthalts bedeutend, weil ich zusätzliche Information zu meinen früheren Forschungen fand. Ein Artikel über den bekanntesten Fußballspieler jüdischer Herkunft, Julius Hirsch, der in Auschwitz ermordet wurde, wurde in vier Zeitschriften und Zeitungen Russlands, Kasachstans und Deutschlands zusammen mit Material über die Juden als Pioniere im deutschen Fußball veröffentlicht. »Fußball

in der Nazi-Zeit«, Material aus der GEI-Bibliothek, wurde hinzugefügt und auch die persönlichen Geschichten der Teilnehmer an der Olympiade 1936; letztere wurden von meiner Schülerin erforscht. (Mit ihrer Forschungsarbeit belegte sie in einem internationalen Wettbewerb den 1. Platz unter 400 Teilnehmern.)

»Besuch in der Nähe von Braunschweig liegender Gedenkstätten und Museen, die thematisch passen, um mehr Materialien zu sammeln« stand als Punkt in meiner Projektskizze als Vorbereitung auf den Aufenthalt. Ich besuchte Bergen-Belsen, die Gedenkstätte Schillstrasse und auch weiter entfernte, wie die Gedenkstätten Ravensbrück und Sachsenhausen und die Schlösser Colditz, Wewelsburg und Burg Ludwigstein.

Die genannten Stätten interessierten mich auch, weil es hier Jugendherbergen gab oder noch gibt; ich versuchte, während meines Aufenthalts eine Forschungsarbeit zum Thema »Jugendherbergen Deutschlands im Schatten des Holocaust« zu beenden.

Schon von zu Hause aus begann ich, Material aus der Geschichte des Jugendherbergswerks (JHW) während der Hitler-Zeit zu sammeln, aber es war nicht so leicht die Information zu einem solchen spezifischen Thema etwa 6000 Kilometer entfernt von Deutschland zu finden. Ich verlor fast den Mut weiter zu forschen, aber am ersten Tag im GEI stieß ich auf das Buch von einem der Begründer des JHW, Wilhelm Münker: »Das deutsche Jugendherbergswerk. Seine Entstehung und Entwicklung bis 1933«. Münkers Worte »Jugendherbergen sind die Quellen und Kraft der Gesundheit, Inseln des Glück, Oasen des Friedens« wurden das Motto meiner Arbeit. Eine solche Wahrnehmung der Jugendherbergen war nicht immer Realität in Deutschland. Das nationalsozialistische Regime änderte alles. Das Ziel meiner Arbeit ist es, die Gründungsvoraussetzung, die Geschichte, die Persönlichkeiten der Begründer der Jugendherbergen in Deutschland sowie auch ihre Funktion als wichtiger Bestandteil des nationalsozialistischen Erziehungssystems zu erforschen. Auch die Biografien der Nationalsozialisten, die an der Spitze der Hitlerjugend und des Jugendherbergswerks standen – Baldur von Schirach, Arthur Axmann, Johannes Rodatz – sind aufschlussreich.

Die praktische Aufgabe, die vor mir steht, ist das Sammeln von attraktivem Quellenmaterial für russische Jugendliche, die Deutsch lernen. Das Thema enthält ein sehr großes Erziehungspotenzial.

Der Hauptteil der Arbeit gliedert sich in vier große Kapitel:

- Aus der Geschichte des Jugendherbergswerks (1907–1945)
- Jugenderziehung in der Nazizeit (1933–1945)
- Umerziehungsanstalten bei Hitler
- Jugendherbergen von heute und ihre historische Verbindung mit der Hitlerzeit

Im Kapitel »Aus der Geschichte des Jugendherbergswerks (1907–1945)« werden die Ereignisse und die Leute untersucht, die den Prozess der Entstehung der ersten Jugendherberge in Deutschland beeinflussten. Chronologisch werden die Etappen der Jugendherbergsentwicklung festgehalten. Die erste Jugendherberge der Welt, Burg Altena, auch die als Archiv dienende Jugendherberge Burg Ludwigstein werden detailliert erwähnt.

Das Kapitel »Erziehung in der Nazizeit (1933–1945)« erörtert die Ziele und Aufgaben des Erziehungssystems und der Jugendorganisationen. Hier nimmt die Adolf-Hitler-Jugendherberge in Berchtesgaden einen zentralen Platz ein.

Meiner Meinung nach ist es sehr wichtig, die Geschichte der deutsch-jüdischen Bewegung 1909–1935 mit der Jugendbewegung der Hitlerzeit zu vergleichen. Nach der Auflösung der jüdischen Jugendorganisationen versuchten diese im Untergrund weiter zu arbeiten.

Phänome wie das »Jugendumerziehungslager« auf Burg Stahleck und das Jugendschutzlager Uckermark und Moringen werden im Kapitel »Umerziehungsanstalten bei Hitler« behandelt.

Der letzte Teil meiner Arbeit ist den heute funktionierten Jugendherbergen gewidmet, die mit der Nazi-Zeit verbunden sind. Einige, wie zum Beispiel die Jugendherbergen in Worpswede oder in Zwingenberg, existierten bereits während des Nationalsozialismus. Andere wurden später in den mit der Hitlerzeit verbundenen Orten gebaut: z.B. die Europa-Jugendherberge im Schloss Colditz und die Jugendherberge in Prora auf Rügen. Die dritte Gruppe der Jugendherbergen in der Liste sind solche, die auf dem Boden eines ehemaligen Konzentrationslagers errichtet und im Bereich der Jugenderziehung tätig sind (Jugendherbergen Dachau, Ravensbrück, Sachsenhausen). Zur vierten Gruppe gehören solche, die Namen von in der Nazi-Zeit agierenden Personen tragen: z.B. die Geschwister Scholl-Jugendherberge in Ulm, oder die Olga Benario-Jugendherberge (Benario war jüdische Revolutionärin und NS-Opfer).

Meine Anfangsthese, dass Juden in Jugendherbergen gerettet werden konnten, war falsch, denn ich wusste nicht, dass es ein Übernachtungsverbot für Juden und die totale Kontrolle der Hitler-Jugend in den Herbergen gab. Aus dem am 10.7.1935 geschriebenen Befehl des Erziehungsministeriums erfuhr ich von den jüdischen Jugendherbergen, die man errichten durfte, aber unter besonderen Bedingungen.

Ich ziehe eine biografische Herangehensweise an mein Thema vor. Deshalb wird es in meiner Arbeit viele Erinnerungen, Zitate, Fotos und Zeitzeugenerzählungen geben.

Meine weiteren Pläne betreffen die Erarbeitung verschiedener Artikel und Unterrichtsentwürfe zu folgenden Themen:

»Paradoxa der Katastrophe und Katastrophe der Paradoxa«; hierzu nur ein Beispiel: Im Ghetto starben die Juden während des Aufstandes von 1943 – auf polnischer Seite feierte man Ostern.

Auf der Basis des Berichts von Jürgen Stroop «Es gab keinen jüdischen Wohnbezirk in Warschau mehr» möchte ich die Perspektiven dieses Nazis und der Aufständischen gegenüberstellen, damit das Bild des Geschehenen klarer wird.

»Geometrie der Katastrophe« heißt ein Unterrichtsentwurf, den ich entwickeln möchte. Ich bemerkte während der Besichtigungen der Gedenkstätte die dreieckige Form von Schloss Wewelsburg. Solche Form als »Form des totalen Terrors« hatte auch das KZ Sachsenhausen. Eines von neun Zimmern in Hitlers Domizil in München, wie auch die Winkel auf der Kleidung der Häftlinge waren dreieckig. Andererseits besteht die Konzeption der Gedenkstätte Yad Vashem aus der Präsentation der drei Gruppen: Opfer, Täter und Zuschauer, die ein Dreieck bilden. Das moderne Museum in Yad Vashem ist ein dreieckiges Gebäude.

Ein viersprachiges Lexikon zum Thema Holocaust ist ein weiteres Projekt, »das eine wertvolle Hilfe für die internationale Verständigung von Fach- und Nachwuchswissenschaftlern wäre«, so die Meinung von Dr. Pia Nordblom, Universität Mainz.

Ich hoffe sehr, eines dieser Projekte wieder im GEI durchführen zu können.



Hrvoje Petrić ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für kroatische Geschichte der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb. Er hat ein Diplom in den Fächern Geographie und Geschichte und einen Magisterabschluss in Geschichte der Universität Zagreb. Er ist Autor einiger Fach- und Geschichtsschulbücher und wissenschaftlicher Aufsätze sowie Herausgeber der wissenschaftlichen Zeitschriften »Podravina« und »Wirtschafts- und Umweltgeschichte«. Beim Verlag »Meridian« hat er an der Publikation mehrerer Schulbücher mitgearbeitet. Außerdem ist Petrić Vorsitzender der Gesellschaft für die kroatische Wirtschafts- und Umweltgeschichte.

Vom 7. bis zum 28.8.2007 war Hrvoje Petrić als Stipendiat im Georg-Eckert-Institut zu Gast, wo er unter anderem an einem Seminar für bosnisch-herzegowinische Schulbuchautoren teilgenommen hat.

Das Osmanische Reich, die Habsburger Monarchie und die Republik Venedig

Hrvoje Petrić

Mein Forschungsinteresse während der Zeit am Georg-Eckert-Institut erstreckte sich in erster Linie auf einen Schulbuchvergleich zur Darstellung des Osmanischen Reiches, der Habsburger Monarchie sowie der Republik Venedig. Untersuchungsgegenstand waren Schulbücher aus Deutschland, Österreich, Italien, Polen, Slowenien, Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Serbien, Montenegro und Ungarn, wobei der Schwerpunkt auf den Schulbüchern aus den Ländern des westlichen Südosteuropas bzw. des Westbalkans lag. Im intensiven Austausch mit den Experten des GEI, wie auch mit Kollegen und Stipendiaten aus verschiedenen Ländern, habe ich mich bemüht, innovative und multiperspektivische Konzepte des Geschichtsunterrichts zu analysieren, die ich weiterentwickeln und den Lehrplanentwicklern in Kroatien vorstellen möchte. Auch in der von mir konzipierten neuen Reihe von Geschichtsschulbüchern werden diese Aspekte berücksichtigt werden.

Der Vergleich der Herrschaftssysteme des Osmanischen Reiches, der Habsburger Monarchie und der Republik Venedig in den bereits vorliegenden Schulbüchern ist besonders für den Raum des westlichen Balkans von großer Bedeutung. Der Grund hierfür liegt darin, dass es in dieser Region während der frühen Neuzeit (15. bis 18. Jahrhundert) zur territorialen Begegnung der drei Herrschaftssysteme kam. Auch die heutigen Grenzen zwischen Kroatien und Bosnien-Herzegowina sind zum großen Teil durch die langjährigen Wechselbeziehungen des Osmanischen Reiches, der Habsburger Monarchie und der Republik Venedig entstanden.

In den Schulbüchern aus Bosnien-Herzegowina überwiegt die Thematik des Osmanischen Reiches. In den neueren Schulbüchern aus Kroatien findet sich ansatzweise ein Vergleich dieses Herrschaftssystems mit der Habsburger Monarchie und der Republik Venedig, wobei die Kapitel zur Habsburger Monarchie deutlich dominieren. In den neueren Schulbüchern Serbiens und Montenegros hat die Nationalgeschichte ein stärkeres Gewicht; sofern die Habsburger Monarchie und das Osmanische Reich sowie die Republik Venedig jedoch behandelt werden, ist die Darstellung sachlich korrekt.

Auf der Grundlage meiner bisherigen Erfahrungen, des Forschungsaufenthaltes am Georg-Eckert-Institut, der Gespräche mit Historikern, der Analyse von Schulbüchern und auch der aktiven Teilnahme am Seminar für Autoren aus Bosnien-Herzegowina bin ich zu dem Schluss gekommen, dass es gut wäre, die Perspektive einer »Geschichte von unten« einzunehmen, gleichzeitig aber auch die einer »Geschichte von oben«. Ich bin der Meinung, dass die Geschichte dieser Region an ihren imperialen Grenzen deutlich werden sollte – der Republik Venedig, der Habsburger Monarchie und des Osmani-

schen Reiches (»von oben«), aber auch immer aus der jeweils eigenen historisch gewachsenen Region heraus (»von unten«).

Das Geschichtsnarrativ müsste auf der historischen Forschung zur Republik Venedig, zur Habsburger Monarchie und zum Osmanischen Reich basieren, doch auch den Anteil der Völker des westlichen Teils Südosteuropas an dieser Geschichte verdeutlichen – also der Bosniaken, der Montenegriner, der Slowenen, der Serben, der Ungarn, der Juden, der Kroaten, der Albaner, der Roma, der Deutschen (Österreicher), der Makedonen, Bulgaren, Rumänen und anderer. Ich bin davon überzeugt, dass es von grossem Nutzen wäre, Themen in die Lehrpläne einzubauen, die dem Vergleich verschiedener Aspekte der Alltags-, der Wirtschafts- und der Gesellschaftsgeschichte der drei Herrschaftssysteme dienen.

Die Periode vom 15. bis 18. Jahrhundert ist für die Staaten des Westbalkans entscheidend, da sich genau in diesem Zeitraum ethnische und religiöse Vorstellungen entwickelten, die die Region bis heute prägen und auch in Zukunft noch bedeutsam sein werden. Neben dem Vergleich ist das Konzept der Multiperspektivität für eine Erziehung zur Multikulturalität und Toleranz unverzichtbar.

Während meines Aufenthaltes am GEI bin ich durch die Analyse von Schulbüchern zur Umweltgeschichte auch zu dem Schluss gekommen, dass es für die Geschichtslehrpläne im westlichen Balkan nützlich wäre, umweltgeschichtliche Themen zu integrieren. Dadurch könnte die gesamte Region als eine Einheit betrachtet werden, in der sich Alpen, Dinarisches Gebirge, der Mittelmeerraum und die Pannonische Ebene aufeinander beziehen. Für die Menschen bedeuten diese räumlichen Wechselbezüge, dass sie in einer Umwelt leben, die den Kontaktraum zwischen dem Mittelmeer, der Pannonischen Tiefebene und dem Dinarischen Gebirgszug bildet und nach Südost- und Ostmitteleuropa geöffnet ist.



Yvonne Pörzgen studierte Slavische Philologie, Anglistik, Süd- und Westslavistik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, wo sie 2007 auch promoviert wurde. Sie ist Mitarbeiterin der Arbeitsstelle Deutsch als Fremdsprache an der genannten Universität. Ihren Studienaufenthalt vom 1. bis 21. Oktober im GEI nutzte sie, um ihr Post-Doc-Projekt »Deutschlernen in Russland und im Baltikum« voranzutreiben.

Deutsch als Fremdsprache in Russland und dem Baltikum

Yvonne Pörzgen

Vom 1. bis 18. Oktober 2007 habe ich am Georg Eckert Institut gearbeitet. Während dieses Aufenthaltes konnte ich wichtige Ergebnisse für mein Forschungsvorhaben erzielen.

Ich erarbeite eine bibliographische Dokumentation der Anfänge und der allmählichen Entwicklung des gesteuerten Erwerbs des Deutschen als Fremdsprache in Russland und den baltischen Ländern. Hierfür erfasse ich alle zugänglichen Lehrbücher, Lerngrammatiken, Sprachführer und Übungsmaterialien für den Erwerb des Deutschen, die sich an Angehörige der fraglichen Nationen richteten. Dadurch wird die bedeutende Rolle des Deutschen als Fremdsprache in Russland und im Baltikum dokumentiert.

Jedes erfasste Werk wird nach einem festen Schema analysiert:

bibliographische Daten

- a) Paraphrase der Widmung (falls vorhanden). Angaben aus dem Vorwort
- b) Angaben zur Zielgruppe
- c) Aufbau und Inhalt des Werks (Struktur der Abschnitte/Lektionen)
- d) didaktisch-methodische Hinweise des Autors; Beispiele
- e) grammatische Domänen (präsentierte Ausschnitte der Grammatik des Deutschen)
- f) sachliche Domänen (alltagspraktische, technische, religiös-philosophische, soziale, ökonomische Themen).

Zudem werden die Fundbibliotheken und literarische Quellen vermerkt. Vor meiner Ankunft im Institut hatte ich bereits im Online-Katalog eine Reihe von Büchern gefunden, die für mein Projekt relevant sind. Freundlicherweise hatte Frau Ludwig-Kuchnio diese Bücher vor meiner Ankunft bereits herausgesucht, so dass sie bei meinem Eintreffen schon bereitlagen und ich gleich am ersten Tag mit der Bearbeitung einiger Bücher anfangen konnte. Nach etwa einer Woche war ich mit der Bearbeitung dieser bereitgelegten Werke fertig. Den Feiertag (3. Oktober) konnte ich zur Arbeit nutzen, indem ich einige Bücher auslieh und mit ins Gästehaus nahm, wo ich sie am eigenen Computer bearbeitete.

In der zweiten Woche sah ich die Bestände im Obergeschoss durch und fand dort in den Regalen der Länder Russland, Estland, Lettland und Litauen weitere Lehrwerke, die ich untersuchen konnte. In der dritten und letzten Woche sah ich die sowjetischen Bestände im Keller des Gästehauses durch und wurde wiederum fündig. Zudem zeigte mir Frau Ludwig-Kuchnio in ihrem Büro eine Menge an Büchern, die erst vor kurzem ins Institut gelangt sind und noch keine Signatur tragen. Gerade in diesen neuen Beständen fand ich zahlreiche Lehrbücher, die ich in meine Studie aufnehmen konnte. Insgesamt

samt fand ich vor allem Bücher für Kinder und Erwachsene mit Russisch als Muttersprache.

Weiterhin konnte ich die Zeit im Institut nutzen, um die hier entstandenen Neubearbeitungen mit bereits vorhandenen Werkanalysen abzugleichen und ggf. die Einträge zu verschiedenen Ausgaben des gleichen Lehrwerks oder Wörterbuchs zusammenzuführen. Das Ziel meiner Bibliographie ist es, so viele Ausgaben wie möglich einzusehen, um Veränderungen nachvollziehen zu können.

Einige Werke stellten sich auch als für die Studie nicht relevant heraus. Diese Entscheidung war immer nur möglich, wenn ich das Buch selbst in der Hand hatte. Oft ist am Titel allein nicht zu erkennen, ob etwa ein Schullesebuch sich z. B. an russischsprachige Kinder oder an deutsche Muttersprachler richtet. Werke für Muttersprachler nehme ich in meine Studie nicht auf, es sei denn, aus dem Vorwort ist ersichtlich, dass das Buch in gemischten Klassen aus Muttersprachlern und russischen, estnischen, lettischen oder litauischen Schülern verwendet werden sollte und konnte. Dies ist etwa der Fall bei Lehrwerken, die von Lehrern an den deutschen Schulen in Sankt Petersburg vor allem im 19. Jahrhundert erarbeitet wurden.

Die vollständigen Ergebnisse meiner Forschungen werden als teilkommentierte Bibliographie 2008 bei Harrassowitz erscheinen. Dort wurden bereits mehrere Arbeiten der Arbeitsstelle für die Geschichte des Deutschen als Fremdsprache (AGDaF) publiziert, z. B. die Vorgängerstudie zum jetzigen Projekt, an der ich beteiligt war. Dabei ging es um Deutschlehrwerke für polnische Muttersprachler. In der Publikation wird die Förderung durch das Georg-Eckert-Institut selbstverständlich erwähnt werden.

Ich habe sämtliche Mitarbeiter des Instituts als sehr freundlich und hilfsbereit erlebt, was wissenschaftliche Fragen oder Hinweise zum Wohnen im Gästehaus betraf. Ich möchte mich vor allem bei Frau Ludwig-Kuchnio und Frau Uphoff bedanken, die mich mit der Hilfe bei Recherchen, sachdienlichen Hinweisen und insgesamt bei der Orientierung in den Bibliotheksbeständen unterstützt haben.

Der Aufenthalt in Braunschweig hat es mir ermöglicht, Werke zu bearbeiten, die ich in keiner anderen Bibliothek finden konnte. Zudem habe ich hier die Zeit gefunden, die Ergebnisse angemessen zu bearbeiten. Ohne das Forschungsstipendium des Georg Eckert Instituts wäre eine so vollständige und sorgfältige Präsentation der Lehrmaterialien, wie sie jetzt möglich ist, nicht zustande gekommen.



Christian Weiß promoviert an der Humboldt-Universität Berlin mit einer Arbeit zum Thema »Geschichtsdeutungen und Erzählstrukturen in deutschen und französischen Geschichtsschulbüchern 1900–1960«. Im September konnte er seine Forschungsarbeit, für die er bereits mehrfach im Institut recherchiert hat, im Rahmen eines Stipendiums fortführen.

Auf Tauchstation im Georg-Eckert-Institut. Ein Forschungsbericht

Christian Weiß

Bislang war ich immer wieder mit dem Zug für ein paar Stunden oder für ein paar Tage nach Braunschweig gekommen, um in der Bibliothek des GEI zu arbeiten. Diese vereinzelt Fischzüge waren immer ertragreich, sodass ich nicht nur einen Packen Fotokopien, sondern auch eine Menge Denkanstöße zurück nach Berlin brachte. Aber erst als ich einen ganzen Monat im Eckert-Institut verbrachte, lernte ich die Vorzüge dieser Bibliothek voll zu schätzen.

Zunächst einmal war ich in Braunschweig weit weg von Berlin und konnte mich auf meine Doktorarbeit konzentrieren. Wobei ich in Berlin in der Regel weniger den wilden Verlockungen der Großstadt erliege, sondern in ein dichtes Netz aus Verpflichtungen eingebunden bin. Und so war ich in Braunschweig fern von Studenten, Kollegen, ja, auch meinem Doktorvater und konnte ganz in die Welt meiner Schulbücher eintauchen.

Ich habe die bunten und bebilderten Schulbücher hinter mir gelassen und meinen Arbeitsplatz im zweiten Stock eingerichtet. Dort zog ich mich in den hintersten Winkel zurück, zu den vergilbten Büchern aus der Zeit vor 1945, die in braune, graue, beige und rostrote Einbände gebunden sind. Das war natürlich keine ästhetische, sondern eine strategische Entscheidung: denn eine nahezu vollständige, gut sortierte und katalogisierte Sammlung von deutschen Schulbüchern aus der Zeit vor 1945 gibt es eben nur am GEI.

Meine Doktorarbeit: »Geschichtsdeutungen und Erzählstrukturen in Geschichtsbüchern für niedere Schulen in Deutschland und Frankreich 1900–1960« untersucht Geschichtsdeutungen und Erzählstrukturen in Schulbüchern. Darunter verstehe ich einmal die Art der Darstellung und zum anderen die Deutungen, die unterhalb der eigentlichen Textebene liegen. Nun entziehen sich diese Strukturen meist den offiziellen Vorgaben für die Geschichtsbücher. Ein Lehrplan schreibt in der Regel nur vor, welche Ereignisse, Personen oder Entwicklungen ein Schulbuch behandeln muss. Wie die Schulgeschichte konkret ausgestaltet wird, bleibt den Autoren der Bücher überlassen. Daher ist es für mein Projekt umso wichtiger, möglichst viele Ausgaben in die Hand zu nehmen und zu vergleichen. Einige Stichproben, die sich an den Zäsuren der Lehrplangeschichte orientieren, reichen dabei nicht.

In den vier Wochen im September habe ich mich vor allem mit einem bestimmten Teilaspekt meines Promotionsvorhabens befasst. Ich habe untersucht, ob sich die Geschichtsbücher stärker an der universitären Geschichtswissenschaft orientieren oder ob sie eher dem Vorbild der belletristischen Geschichtsschreibung folgen. Das mag aus heutiger Sicht eine merkwürdige Fragestellung sein. In der Logik der Zeit, in der sich die Deutschen nicht mehr mit dem rationalen Weltzugang begnügen wollten und sich stärker mythischen und

metaphysischen Deutungen zuwandten, war der »dichtende Lehrer« für viele Pädagogen ein Vorbild. Die triftige Rekonstruktion der Vergangenheit musste zurückstehen hinter dem Versuch, Schülerinnen und Schüler für die (nationale) Vergangenheit zu begeistern und Identität zu stiften. Dass bei einer derart breiten Fragestellung die umfassende Sammlung des GEI von unschätzbarem Wert war, liegt auf der Hand.

Außerdem wird allein die Menge der Bücher im Eckert-Institut der Vielfalt der deutschen Schulbücher gerecht. Im Geschichtsunterricht an der Volksschule gab es vom späten Kaiserreich bis in den Nationalsozialismus ein Standardwerk, dessen Auflage in die Hunderttausende ging: das Realienbuch von Kahnmeyer und Schulze. Das Kapitel zur Geschichte orientierte sich stark an der offiziellen borussianischen Geschichtsschreibung. Da aber das Geschichtsbewusstsein in Deutschland nicht einheitlich war, sondern sich von Region zu Region, von Staat zu Staat und von Konfession zu Konfession unterschied, haben Kahnmeyer und Schulze mit dem wachsenden Erfolg ihres Werkes immer mehr Einzelausgaben herausgebracht.

Wer nun das deutsche Geschichtsbewusstsein in der ersten Jahrhunderthälfte ergründen möchte, darf sich nicht auf die »Ausgabe A, Nr. 1« von Kahnmeyer und Schulzes Realienbuch beschränken, die sich an preußische evangelische Schulen wandte. Denn das würde die Vielfalt historischer Deutungen ausblenden. Wer hätte gedacht, dass sich selbst so ein kleiner Partikularstaat wie Braunschweig nicht nur eine evangelische, sondern auch eine katholische Ausgabe des »Kahnmeyer und Schulze« leistete? Keine der beiden Ausgaben opponierte gegen die hegemoniale borussianische Geschichtserzählung, aber die katholische und die evangelische Ausgabe achteten peinlich darauf, dass der Beitrag der Welfen zur deutschen Geschichte nicht zu kurz kam. Spannend ist nun, wie sich die Braunschweiger Schulbücher veränderten, als mit der welfischen Dynastie 1918 der bisherige Kristallisationspunkt des Braunschweiger Sonderbewusstseins verschwunden war. Da das Eckert-Institut zahllose Ausgaben und Auflagen dieses Standardwerkes gesammelt hat, konnte ich das hochkomplexe »föderale Geschichtsbewusstsein« hier beispielhaft nachvollziehen.

Von unschätzbarem Wert sind für den Schulbuchforscher schließlich die Kontakte, die das GEI ermöglicht. Zum einen versammelt das Institut eine ganze Reihe von interessanten und kompetenten Schulbuchexpertinnen und -experten. Zum anderen kommen mit den Stipendiaten immer wieder neue Forscher aus allen Regionen der Welt mit allen denkbaren Forschungsschwerpunkten nach Braunschweig. Wo sonst trifft ein deutscher Doktorand schon auf tatarische oder serbische Wissenschaftler, mit denen er sich auch mal bei einem Gläschen Wein über Möglichkeiten und Grenzen von Geschichtsunterricht austauschen kann? Denn schließlich braucht man ein gutes Netzwerk, wenn man, aus der Versenkung aufgetaucht, die geborgenen Schätze ans Licht der Öffentlichkeit bringen möchte.



Marat M. Gibatdinov aus Tatarstan, Russland, war diesjähriger Robert-Hermann-Tenbrock-Stipendiat am Georg-Eckert-Institut. Er ist seit 2003 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für die Geschichte und Theorie der nationalen Bildung an der Akademie der Wissenschaften von Tatarstan. Zudem ist er als Berater des Bildungs- und Wissenschaftsministeriums seines Landes tätig. Seit 2006 steht er dem Geschichtslehrerverband von Tatarstan vor. Außerdem ist er seit dem Jahre 2005 Mitglied der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik.

Sein Stipendium am GEI nutzte Dr. Gibatdinov, um sein Forschungsprojekt »The History Textbooks in multicultural society: problems of local and ethnic history« voranzutreiben.

Viola Driehorst und **Jens Schütz** haben von Mai bis Dezember 2007 als projektgebundene Stipendiaten am GEI gearbeitet.

PRAKTIKANTEN

Tendenz steigend – unsere Praktikanten 2007

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

Die Zahl der Studierenden und Studienabgänger, die sich um ein Praktikum im GEI bewerben, hat in letzter Zeit zugenommen, was möglicherweise neben den Erfordernissen der jeweiligen Studiengänge auf entsprechende Hinweise im Internet zurückzuführen ist. Viele Bewerberinnen und Bewerber sind nicht nur daran interessiert, die Arbeit des Instituts allgemein kennenzulernen, sondern möchten in einem bestimmten Projektbereich mitarbeiten und zum Beispiel einen Teil der Zeit im Institut zu Recherchen für ihre Abschlussarbeiten – Diplom-, Bachelor- oder Magisterarbeiten und auch Dissertationen – nutzen. Damit hat sich das früher eher dem Zufall überlassene Praktikumsangebot zu einem echten Bestandteil der Nachwuchsförderung des GEI gemausert, eine Situation, von der – ungeachtet der damit verbundenen intensiveren Betreuung – beide Seiten profitieren, also auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts. Diese Förderung kann auch lange Zeit nach einem Praktikum noch Früchte tragen, denn nicht selten bewerben sich ehemalige Praktikanten später um eines der Stipendien des Instituts.

Sieben Studierende und Doktorenden haben 2007 ein Praktikum im GEI absolviert. Für 2008 sind bereits mehrere Praktika vergeben worden.



Yasmin Kirzeder (l.) (Bachelorstudium Integrierte Sozialwissenschaften, TU Braunschweig)
Denise Bentrovato (r.) (Doktorandin, Department of Peace Studies, University of Bradford, UK)



Nadine Erichsen (Bachelorstudium Sozialwissenschaften und Geschichte, Hochschule Vechta)



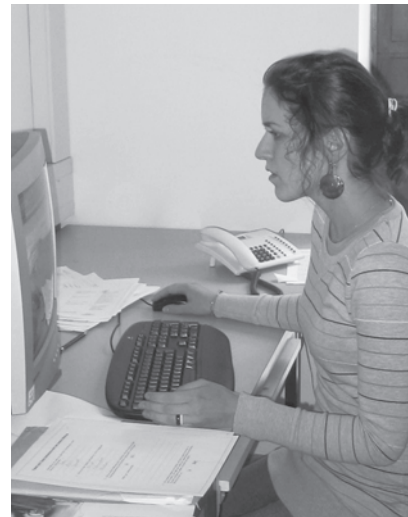
Lara Kandziora (Magisterstudium Soziologie, Politologie und Medienwissenschaften, TU Braunschweig)



Ingrid Starlander (Bachelorstudium Germanistik und Geschichte, TU Braunschweig)



Kerstin Wegner (Bachelorstudium Geschichte und Englisch, TU Braunschweig)



Stefanie Wolter (Magisterstudium Neuere und Neueste Geschichte, Germanistik und Öffentliches Recht, Westfälische Wilhelms-Universität, Münster)

ERNENNUNGEN, BERUFUNGEN, AUSZEICHNUNGEN

Die Direktorin des Georg-Eckert-Instituts, **Simone Lässig**, ist in den internationalen Beirat der Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung berufen worden. Die Stiftung verleiht alle zwei Jahre den »Willy-Brandt-Preis zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern«. Mit ihm werden Dissertationen oder Habilitationen aus den Bereichen Geschichte, Gesellschafts- und Rechtswissenschaften ausgezeichnet, deren Inhalte in Zusammenhang mit der politischen Arbeit Willy Brandts stehen und die auf diese Weise im Sinne des Stiftungszwecks dazu beitragen, das Andenken an Willy Brandt zu wahren.

Eckhardt Fuchs wurde am 25. September auf der Mitgliederversammlung der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften als Kandidat für das Exekutivkomitee der *International Standing Conference for the History of Education* gewählt.

Außerdem wurde er in den Beirat der internationalen Zeitschrift »Paedagogica Historica« aufgenommen.

Thomas Strobel ist in das Forum »Einheit Europa – Gemeinsame Wege in eine Europäische Zukunft?!« der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik aufgenommen worden.

Das von der Volkswagen-Stiftung finanzierte Forum besteht aus jungen Nachwuchsführungskräften und -wissenschaftlern aus Mittel- und Osteuropa sowie Deutschland aus den Bereichen Verwaltung, Politik, Wirtschaft und Medien bzw. aus den Fachbereichen der Sozial-, Geistes-, Kultur-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften.

Das Forum »Einheit Europa« hat sich der Förderung länderübergreifender und interdisziplinärer Diskussionen und Forschungen zum Thema östliche EU-Außengrenzen und eines zukunfts-

orientierten und offenen Dialogs zwischen Europäern beiderseits der EU-Grenze verschrieben.

Die Teilnehmer des Forums entwickeln bis zum Jahr 2009 Zukunftsperspektiven und Handlungsstrategien für ein einheitliches Europa. Auf dieser Grundlage wird das Forum praxisorientiert arbeiten und neue Impulse für eine echte europäische Nachbarschaftspolitik liefern. Strobels Arbeitsgruppe befasst sich dabei unter dem Themenschwerpunkt »Identität« mit der Bedeutung nationaler Identitäten und Einstellungsmuster in Mittel- und Osteuropa.

**Terra incognita? oder
Mehr Durchblick in der
Schulbuchlandschaft**

Anette Uphoff

Wer deutsche Schulbücher für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer vergleichend analysiert, ist auf das Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher, wegen der synoptischen Darstellung kurz auch Synopse genannt, zwingend angewiesen. Die Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts erarbeitet seit 1988 jährlich diese Bibliographie der für das jeweilige Schuljahr von den Kultusministerien der Bundesländer zugelassenen Schulbücher der Fächer Geographie, Geschichte und Politik/Sozialkunde¹.

Für welches Bundesland ist ein bestimmtes Schulbuch gedacht? Welche Lehrwerke sind für die Hauptschule bestimmt? Ist dieses Buch aktuell zugelassen? Wie viele Geschichtsbücher sind zurzeit in Deutschland auf dem Schulbuchmarkt? Bei solchen und ähnlichen Fragen hilft nur unsere Synopse weiter.

Der deutsche Schulbuchmarkt ist unübersichtlich. Unterschiedliche Ausgaben verschiedener Verlage für 16 Bundesländer, verschiedene Schultypen und Klassenstufen sorgen nicht selten für Verwirrung bei Lehrern, Wissenschaftlern und besonders bei unseren vielen ausländischen Stipendiaten. Selbst bei genauer Ansicht eines Buches sind Angaben über die Zulassung oft nicht zu finden. Die Titel der Schulbücher sind darüber hinaus in den meisten Fällen wenig spezifisch. Das führt zu einer

Anhäufung von Eintragungen besonders unter Titeln wie Geographie, Erdkunde und Geschichte im Bibliothekskatalog.

Ab Frühjahr jedes Jahres veröffentlichen die Kultusministerien der Bundesländer ihre Zulassungslisten (auch Empfehlungslisten, Schulbuchkataloge usw.). Diese erscheinen immer seltener in Papierform, sondern vermehrt als PDF-Dateien im Internet. Für manche Bundesländer muss man sich interaktiv durch die jeweilige Seite manövrieren, um die für die genannten Fächer relevanten Schulbücher herauszufinden. Die Listen werden bis zum Redaktionsschluss Anfang Juli ausgedruckt und nach der Auswertung in der Bibliothek zur Benutzung bereitgestellt.

Im zweiten Schritt werden Veränderungen gegenüber dem vergangenen Schuljahr festgestellt und Bücher, die nicht mehr zugelassen sind, aus der Liste entfernt. Neu zugelassene Bücher werden getrennt notiert, die noch nicht in der Bibliothek vorhandenen bestellt und eingearbeitet.

Im dritten Schritt werden die jährlichen Korrekturen in die eigens für die Synopse eingerichtete Datenbank übertragen und die neu hinzugekommenen Bücher aus dem Bibliothekskatalog eingepflegt. Die Datenbank wird in Druckform ausgegeben, Formatierungen werden vorgenommen und vielfältige Register erstellt.

Das fertige Verzeichnis wird als ca. 90 Seiten umfassende Broschüre herausgegeben und zugleich als PDF-Datei auf der Internetseite des Instituts zur Verfügung gestellt.

216 Anno / Bernhard Askani ... (Hrsg.). Bernhard Askani ... Braunschweig : Westermann

216.1 1. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter. 2. Aufl., 2. Dr. 1998. 224 S. ISBN 3-14-110941-9

HB	G
He	G
MeV	O/G
RP	G
SH	G

216.2 2. Vom Mittelalter bis zum Ende des Absolutismus. 2. Aufl., 1. Dr. 1997. 288 S. ISBN 3-14-110942-7

HB	G
He	G
MeV	G
RP	G
SH	G

216.3 3. Von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg. 1. Aufl., 1. Dr. 1996. 288 S. ISBN 3-14-110943-5. Lt. Zulassungslisten für He u. RP: 2. Aufl., 1. Dr. 1997 (im GEI nicht vorhanden)

HB	G
He	G
MeV	G
RP	G
SH	G

216.4 4. Das 20. Jahrhundert. 1. Aufl., 1. Dr. 1997. 320 S. ISBN 3-14-110944-3

HB	G
He	G
MeV	G
RP	G
SH	G

217 [Anno / Baden-Württemberg] Anno / Bernhard Askani ... (Hrsg.). Bernhard Askani ... Ausg. Baden-Württemberg. Braunschweig : Westermann

217.1 1. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter. 2. Aufl., 1. Dr. 2001. 224 S. ISBN 3-14-111941-4

BW	G
----	---

218.1 1. Von der Antike bis zum späten Mittelalter / Bernhard Askani ... 1. Aufl., 1. Dr. 1997. 307 S. ISBN 3-14-111947-3

Nds	G
-----	---

218.2 2. Von der frühen Neuzeit bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts / Bernhard Askani ... 1. Aufl., 1. Dr. 1997. 272 S. ISBN 3-14-111948-1

Nds	G
-----	---

218.3 3. Von der Industriellen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg / Ralph Erbar ... 1. Aufl., 1. Dr. 1998. 212 S. ISBN 3-14-111949-X

Nds	G
-----	---

218.4 4. Das 20. Jahrhundert / Bernhard Askani ... 1. Aufl., 2. Dr. 1998. 320 S. ISBN 3-14-111950-3

Nds	G
-----	---

219 [Anno / Sachsen / Gymnasium] Anno : Gymnasium, Sachsen. Neu. Braunschweig : Westermann

219.1 1. Ulrich Baumgärtner (Hrsg.). Ulrich Baumgärtner ... Dr. A, 1. 2004. 156 S. ISBN 3-14-110985-0

Sn	G
----	---

219.2 2. Ulrich Baumgärtner ; Herbert Rogger (Hrsg.). Ulrich Baumgärtner ... Dr. A, 1. 2005. 272 S. ISBN 3-14-110986-9

Sn	G
----	---

219.3 3. Ulrich Baumgärtner (Hrsg.). Ulrich Baumgärtner ... Dr. A, 1. 2005. 223 S. ISBN 3-14-110987-7

Sn	G
----	---

220 [Anno / Thüringen] Anno / Bernhard Askani ... (Hrsg.). Ausg. Thüringen. Braunschweig : Westermann

220.1 5. Von der Vorgeschichte bis zum antiken Griechenland / Bernhard Askani ... 1. Aufl., 1. Dr. 1999. 147 S. ISBN 3-14-110955-9

Thü	G
-----	---

220.5 9. Die Welt zwischen zwei Kriegen / Ingrid Brandt ... 1. Aufl., 1. Dr. 1999. 164 S. ISBN 3-14-110959-1

Thü	G
-----	---

220.6 10. Deutschland nach 1945. Strukturen der Antike / Bernhard Askani ... 1. Aufl., 1. Dr. 2000. 190 S. ISBN 3-14-110960-5

Thü	G
-----	---

221 [bsv-Geschichte / GN] bsv-Geschichte : in vier Bänden / Karl-Heinz Zuber ... (Hrsg.). [Ausg.] GN. München : Bayer. Schulbuch-Verl.

221.1 1. Von der Vorgeschichte bis zur Dreiteilung der Mittelmeerwelt / Joachim Cornelissen ... 1. Aufl. 1996. 200 S. ISBN 3-7627-6318-6. - Lt. Zulassungsliste für RP: 2. Aufl. 1999 (im GEI nicht vorhanden)

MeV	O
NRW	G
RP	G
SH	G

221.2 2. Vom Mittelalter bis zur Europäisierung der Erde / Joachim Cornelissen ... Neubearb., 1. Aufl. 1998. 247 S. ISBN 3-7627-6327-5. - Lt. Zulassungsliste für RP: 2. Aufl. 1999 (im GEI nicht vorhanden)

NRW	G
RP	G
SH	G
Sn	G

221.3 3. Vom Absolutismus bis zum Ersten Weltkrieg / Rüdiger vom Bruch ... 1. Aufl. 1996. 244 S. ISBN 3-7627-6265-1. - Lt. Zulassungsliste für RP: 2. Aufl. 1999 (im GEI nicht vorhanden)

NRW	G
RP	G
SH	G
Sn	G

221.4 4. Das 20. Jahrhundert / Joachim Cornelissen ... 1997. 280 S. ISBN 3-7627-6319-4

NRW	G
RP	G

In diesem Schuljahr liegt die Zahl der neu zugelassenen Schulbücher für die genannten Fächer bei ca. 165. Eine natürliche Fluktuation ergibt sich dadurch, dass inhaltlich und didaktisch überholte Lehrwerke ersetzt werden. Darüber hinaus erfordern

neue Lehrpläne und Veränderungen im Schulwesen, wie z.B. der Umstieg auf das 8-klassige Gymnasium, neue Schulbücher.

Die Zukunft der Synopse ist ungewiss: Sollten die Kultusministerien – wie jetzt schon Berlin – ganz auf

eine Schulbuchzulassung verzichten, wäre das Verzeichnis in der jetzigen Form nicht mehr sinnvoll, da es auf den Zulassungslisten beruht. Längerfristig ist sogar denkbar, dass die von Bildungsministerin Schavan vorgebrachte Kritik an der Vielfalt und

Unübersichtlichkeit der deutschen Schulbuchlandschaft zur Folge hat, dass Gemeinschaftsausgaben oder gar Einheitsausgaben produziert werden. Die Zahl der neuen Schulbücher ginge zurück.

Vorerst jedoch wird die Synopse zur Orientierung noch gebraucht. Wer das trockene Tabellenwerk mit Leben füllen möchte, sehe sich in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts die zugelassenen Schulbücher im Original an. Dort sind sie im sogenannten Präsenzregal übersichtlich nach Fächern und Verlagen aufgestellt und unmittelbar für die Benutzer zugänglich. Ein Fundus für den Schulbuchvergleich!

¹ Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, bearb. von Kerstin Schattenberg und Anette Uphoff



Rohtraut Gollwitzer ist seit einem Jahr Rentnerin und seit einigen Wochen die erste ehrenamtliche Mitarbeiterin des Instituts. Sie unterstützt die Kolleginnen in der Bibliothek. Die Ergotherapeutin war viele Jahre lang an der Hans-Würtz-Schule, einer Förderschule mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, als Lehrkraft und Therapeutin tätig. Wir freuen uns, mit unserer Arbeit auch Menschen begeistern zu können, die nicht aus dem Umfeld der Schulbuchforschung kommen.



Diplombibliothekarin **Renée Pieper** arbeitet im Rahmen des Aga Khan-Projektes bei der Katalogisierung der historischen Sammlung deutscher Schriften zum Islam mit.

Am 2. Juli organisierte die Braunschweiger Zeitung im Rahmen der »Stadt der Wissenschaft 2007« ein Wissenschaftsforum auf dem Burgplatz in Braunschweig. 51 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Region beantworteten vor zahlreichem Publikum »Zukunftsfragen der Menschheit«. Leserinnen und Leser der Zeitung, darunter viele Schüler, hatten sie gestellt. Die Direktorin des GEI, Simone Lässig, gab Antwort auf die Frage »Schafft Erziehung Frieden?« Sie führte als konkrete Beispiele das deutsch-französische Geschichtsbuch, die Schulbucharbeit des Instituts in Bosnien-Herzegowina und das israelisch-palästinensische Geschichtsbuchprojekt des *Peace Research Institute for the Middle East* (PRIME) an. Ihre Antwort war klar: Erziehung kann zum Frieden beitragen, schaffen kann sie ihn nicht – vor allem dann nicht, wenn der politische Wille fehlt.



Roderich Henry und die Studentinnen aus Korea

Am 10. Juli besuchten drei koreanische Studentinnen das GEI. Ko, Eunjin von der Seoul National University studiert Internationale Beziehungen; Kim, Sooyeon von der Hanyang University Anglistik

und Yi, Jisook von der Soonchunhyang University Medizin. Sie waren im Rahmen des Programms »Daehanminkuk Cheongsonyeon Segyerle gada!« (KoreanYouth go to the world!) des *International Youth Exchange Network* der koreanischen Regierung nach Europa gekommen. Dass die drei gerade am Georg-Eckert-Institut landeten, was eher ein Zufall: Ein mit dem Vater einer der Studentinnen befreundeter koreanischer Geschichtspräsident hatte bei einer Konferenz Falk Pingel, den stellvertretenden Direktor des Instituts, kennengelernt und war so begeistert vom GEI, dass er den jungen Bildungsreisenden einen Besuch dort empfahl. Auch so werden Netzwerke geknüpft.

—
Ebenfalls im Juli hielten sich drei palästinensische Lehrer einer Jungenschule im besetzten Gebiet am Georg-Eckert-Institut auf. Sie stellten Projekte vor, die ihren Schülern helfen sollen, auf kreative Weise mit den schwierigen Lebensbedingungen umzugehen. Die Gäste besuchten u.a. eine Theaterwerkstatt für Jugendliche im Berliner Stadtteil Moabit.

—
Im Sommer 2007 war Dr. Sergiu Musteață aus der Republik Moldau für mehrere Wochen Gast im GEI. Mit dessen Unterstützung hatte er 2005 einen Antrag auf Förderung bei der Gerda Henkel Stiftung gestellt, der positiv beschieden wurde. In der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts recherchierte Dr. Musteață

für sein Forschungsprojekt »Geschichtslehrbücher zwischen politischer Propaganda, nationalistischen Konstruktionen und Wissenschaft. Untersuchungen zur Entwicklung des Schulfaches Geschichte in den posttotalitären Staaten Südosteuropas am Beispiel der Republik Moldau, der Ukraine und Rumänien« (siehe ausführlicher Bericht).



Eine deutsch-polnische Studentengruppe besuchte das Institut am 27. August. Die Studierenden hielten sich im Rahmen eines internationalen Jugendcamps des AK Andere Geschichte, der städtischen Jugendförderung Braunschweig und des *Service Civil International* in Braunschweig auf. Sie nutzten die Gelegenheit, um sich im GEI über die deutsch-polnische Zusammenarbeit zu informieren.

—
2007 gab es ungewöhnliche Initiativen, so etwa die Kooperation der Tageszeitung DIE WELT und des Jahres der Geisteswissenschaften: »Stars treffen ihre Geistesgröße«. In diesem Rahmen trafen sich am 28. August Simone Lässig und der Talkmaster und Moderator Jörg Pilawa im Journalistenclub des Axel-Springer-Verlages. Der Entertainer

und die Professorin konnten nicht nur ein interessantes Gespräch über Bildungschancen, Bildungsgerechtigkeit und den Bildungsauftrag der öffentlichen Medien führen, sondern vom 18. Stockwerk aus auch den traumhaften Blick auf Berlin und das Gebäude des Konkurrenzmediums TAZ genießen. Die stellvertretende Chefredakteurin der WELT, Andrea Seibel, moderierte das einstündige Gespräch, das – wie alle Beiträge dieser Serie – in einer Samstagsausgabe publiziert wurde.

–

Am 11. und 12. September hielt sich eine hochrangige Delegation aus der Türkei im GEI auf. Aus dem Außenministerium waren die Stellvertretende Generaldirektorin der Abteilung »Bilaterale Kulturbeziehungen«, Birgen Kesoglu, und ihre Kollegin, Attaché Özlem Hersan, angereist. Das Erziehungsministerium war durch die Herren Merdan Tufan, Cüneyd Albayrakoglu, Muhittin Ay und Kadir Yıldırım vertreten. Ziel des Besuches war es, die Möglichkeiten von Kooperationen auszuloten.

–

Im Zusammenhang der Planung eines neuen deutsch-israelischen Schulbuchprojektes hielt sich Prof. Dr. Gad Yair (Hebräische Universität Jerusalem) im Oktober für 10 Tage am Institut auf und veranstaltete für Institutsmitarbeiter einen Workshop über empirische Unterrichtsforschung in Israel.



Am 17. Oktober besuchte Prof. Junichiro Shoji (auf dem Foto in Begleitung der Übersetzerin Ako Sanhome und im Gespräch mit Robert Maier) das GEI. Prof. Shoji ist Forschungsleiter am *National Institute for Defense Studies* in Tokyo und interessierte sich für die Aussöhnungspolitik Deutschlands mit seinen Nachbarn nach dem Zweiten Weltkrieg, »Schulbuchdiplomatie« und bilaterale Dialoge. Herausstechend aus seinem CV: »Briefing to His Majesty the Emperor and Her Majesty the Empress about the battle in Saipan«.

–

Prof. Chaim Adler, langjähriger Direktor des *Research Institute for Innovation in Education* an der Hebräischen Universität Jerusalem und Doyen der israelischen Erziehungswissenschaften, sprach am 26. Oktober im Georg-Eckert-Institut zum Thema »Multikulturelle Erziehung – der Fall Israel: ein soziologischer Blick«.

–

Ein Fernsehteam des NHK Japan nahm sich gleich drei Tage – vom 19. bis 21. November – Zeit, um einen 50minütigen Beitrag über die Arbeit des Instituts für das Programm »Proposal for the Future« zu drehen. Eine

Stunde lang stellte sich der stellvertretende Direktor, Falk Pingel, den Fragen von Prof. Takahiro Kondo, Universität Nagoya. Besonders erfreut waren die Fernsehleute über die Anwesenheit einer größeren Studentengruppe, die sie gleich in die Dreharbeiten einbezogen. Die Studierenden der Universität Duisburg waren mit ihrer Professorin Bärbel Kuhn angereist, um für Seminararbeiten zum Ersten Weltkrieg in der Bibliothek zu recherchieren.

–

Vertreter asiatischer Nationen gaben sich am Institut die Klinke in die Hand. Dabei war auch Robert Maier ein gefragter Interviewpartner: Am 23. November sprach der Chefkorrespondent der japanischen Tageszeitung *The Yomiuri Shimbun*, Herr Miyoshi, mit ihm.

DAS GEI UND SEINE PARTNER

Kooperation mit Augsburg

Eckhardt Fuchs

Die 1997 in Augsburg gegründete Internationale Gesellschaft für historische Schulbuchforschung traf sich Anfang Oktober zu ihrer elften Jahrestagung, die erstmals nicht im bayerischen Ichenhausen, sondern im belgischen Ypern stattfand. Die etwa 50 Teilnehmer diskutierten unter dem Rahmenthema »Was macht(e) ein Schulbuch zu einem Schulbuch? Art und Identität eines Lernmittels näher betrachtet« in fünf Sektionen aus historischer und internationaler Perspektive Fragen der Spezifik von Schulbüchern, die Rolle neuer Medien und die Zukunft von historischen Lehrmedien. Die Vorsitzende der Gesellschaft, Eva Matthes, und der Forschungskordinator des Georg-Eckert-Instituts, Eckhardt Fuchs, besprachen während der Tagung die Möglichkeiten zukünftiger Kooperationen.

Kooperation mit der Universität Wien

Verena Radkau

Seit diesem Jahr gibt es eine offizielle Kooperation zwischen Österreich und dem Georg-Eckert-Institut. Die Direktorin des GEI, Simone Lässig, sowie Prof. Dr. Franz X. Eder (Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien) und Dr. Eduard Fuchs (Verein für Geschichte und Sozialkunde, Universität Wien) unterzeichneten einen entsprechenden *Letter of Intent*. Damit kann die seit dem Jahre 2000 bestehende erfolgreiche Zusammenarbeit in formalisierten Bahnen fortgesetzt werden. Konkrete Ergebnisse dieser Kooperation sind u.a. zwei Bände der Reihe »Konzepte und Kontroversen« des StudienVerlags, Wien (Eduard Fuchs, Falk Pingel, Verena Radkau (Hg.), Holocaust und Nationalsozialismus, 2002 und Verena Radkau, Eduard Fuchs, Thomas Lutz (Hg.), Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert, 2004). Kürzlich erschienen ist ein weiterer Band: Gerdien Jonker, Pierre Hecker, Cornelia Schnoy (Hg.) Muslimische Gesellschaften in der Moderne. Ideen – Geschichten – Materialien. Das Buch zur Webseite www.1001-Idee.eu (siehe Bericht in diesem Heft) ist in der Rekordzeit von knapp vier Monaten fertiggestellt worden. Dank der Netzwerke, die uns die österreichischen Kollegen erschlossen und zur Verfügung gestellt haben, und ihrer organisatorischen und inhaltlichen Unterstützung ist die Publikati-

on noch in diesem Jahr in Innsbruck und Wien vorgestellt worden. Auch für die im Aga Khan-Projekt vorgesehenen Lehrerfortbildungen zur Webseite haben die Österreicher die Türen geöffnet: die erste findet im Januar 2008 ebenfalls in Wien statt.

Für das kommende Jahr ist bereits das nächste gemeinsame Projekt zum Thema »Bilder im NS und ihre Rezeption nach 1945 bis in die Gegenwart« geplant, als dessen Ergebnis ein weiterer Band der Reihe »Konzepte und Kontroversen« erscheinen soll.

Skandinavische Forscher nutzen die Bestände des Georg-Eckert-Instituts

Bente Aamotsbakken, Tønsberg

Immer mehr Wissenschaftler engagieren sich in den letzten Jahren auf dem Gebiet der Pädagogischen Textforschung. Die Etablierung eines Zentrums für pädagogische Texte und Lehrprozesse am *Vestfold University College* in Tønsberg, Norwegen im Jahre 2001 hat nicht nur für diesen Forschungsbereich in den nordischen Ländern große Bedeutung, sondern auch für die am Zentrum angebundene *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM). Als IARTEM-Präsidentin fungiert derzeit die Tønsberger Professorin Dr. Susanne V. Knudsen und als Sekretärin ihre Kollegin, Professorin Dr. Bente Aamotsbakken.

Der frühere, aus Schweden stammende IARTEM-Präsident Professor Dr. Staffan Selander war fünf Jahre lang mit einem zwanzigprozentigen Stellenanteil zugleich Professor am *Vestfold University College*, wo er maßgeblich an der Konzipierung von neuen Forschungsvorhaben beteiligt war. Diese enge Kooperation mit Staffan Selander, der derzeit am *Institute of Education* der Universität Stockholm lehrt, hat seine Zeit am College überdauert und noch heute arbeiten Wissenschaftler aus Norwegen mit ihm und seinen schwedischen Kollegen in mehreren Forschungsprojekten eng zusammen.

In einem dieser Projekte soll eine gemeinsame Veröffentlichung zur Pädagogischen Textforschung auf Englisch entstehen. An diesem Vorhaben ist neben Susanne V. Knudsen und Bente Aamotsbakken sowie Staffan Selander auch Mike Horsley beteiligt, der an der *University of Western Sydney* in Australien tätig ist. Das Buch soll das Interesse für textwissenschaftliche pädagogische Fragen wecken und Forschungsimpulse geben. Alle vier Autoren teilen die Verantwortung für die verschiedenen Kapitel, obwohl sie über unterschiedliche Spezialkenntnisse in den jeweiligen Themen verfügen. Ziel ist, dass das Buch nach Möglichkeit eine Einheit darstellen und kein herkömmlicher Sammerband sein soll.

Die Internationalität der Autoren wird dem Buch, so unsere Hoffnung, zugute kommen. Allerdings können sich die beteiligten Wissenschaftler wegen der geographischen Streuung nur selten treffen und haben deshalb beschlossen, »Schreibkonferenzen« an zentralen Orten zu organisieren: in Barcelona, Tønsberg, Berlin und zuletzt in Braunschweig. Für die Forschergruppe war der Aufenthalt am Georg-Eckert-Institut ganz besonders wertvoll. Nur dort lassen sich Schulbücher aus vielen verschiedenen Ländern vergleichen. Beispielsweise haben die Wissenschaftler Text- und Bildbeispiele aus Schulbüchern für Geographie, Geschichte, Muttersprache und Sozialwissenschaft analysiert. Diese Beispiele werden die bis jetzt zusammengestellten aus Schulbüchern

der nordischen Länder und Australien ergänzen und einen interessanten Vergleich ermöglichen. Auch die Forschungsliteratur der Bibliothek des Instituts erwies sich als sehr wertvoll und gab der Gruppe Anlass zu weiteren Diskussionen.

Es gibt, wie schon erwähnt, auch andere Projekte, in denen die Autoren miteinander kooperieren. Staffan Selander und Mike Horsley beispielsweise zeichnen für die neue web-basierte Zeitschrift IARTEM e-Journal verantwortlich. Die erste Nummer dieser Zeitschrift wurde im Herbst diesen Jahres auf der 9. internationalen IARTEM-Konferenz in Tønsberg, Norwegen, präsentiert. Die Zeitschrift ist referiert und wird voraussichtlich zweimal im Jahr erscheinen.

Zurzeit wird auch an einem Projekt über nordische Identitäten im Wandel gearbeitet, das in einen von Staffan Selander und Bente Aamotsbakken herausgegebenen Sammelband eingehen soll, der 2008 in englischer Sprache erscheinen soll und Beiträge aus Dänemark, Finnland, Island, den Färöer-Inseln, Norwegen und Schweden enthält. Dieses Projekt ist der Auftakt zu einem größeren Projekt zur Identitätenfrage. Hoffentlich können wir künftig auf europäischer Ebene ähnliche Ansätze weiter verfolgen.

Ein Forschungsaufenthalt am Georg-Eckert-Institut ist für Wissenschaftler, die im Bereich Schulbuchforschung und Textwissenschaft arbeiten, von großer Bedeutung. Die Bibliothek ist sehr gut ausgestattet,

die Benutzer werden ausgezeichnet unterstützt und großzügig empfangen. Für die Forschergruppe hat ihr Aufenthalt im Mai und Juni 2007 einen großen Schritt nach vorn in der gemeinsamen Arbeit bedeutet.

Auch IARTEM möchte mit dem Georg-Eckert-Institut in Verbindung bleiben. Dessen Direktorin, Simone Lässig, hat bei der diesjährigen Konferenz einen Keynote-Vortrag gehalten und das Institut vorgestellt (siehe Bericht in diesem Heft). Dabei wurde deutlich, dass die Disziplinen Schulbuchforschung und Textwissenschaft enger zusammengehören und eine Kooperation für beide Seiten ein großer Gewinn sein wird.



Geschichtslehrbücher zwischen politischer Propaganda, nationalistischen Konstruktionen und Wissenschaft

Untersuchungen zur Entwicklung des Schulfaches Geschichte in den post-totalitären Staaten Südosteuropas am Beispiel der Republik Moldau, der Ukraine und Rumänien

Sergiu Musteață, Chișinău

Dank der finanziellen Unterstützung der Gerda Henkel Stiftung konnte ich in Zusammenarbeit mit dem Georg-Eckert-Institut das Projekt im Jahre 2006 starten. Ziel der Arbeit ist es, die Entwicklung des Schulfachs »Geschichte« über einen Zeitabstand von mehr als 15 Jahren in den post-kommunistischen Ländern Republik Moldau, Rumänien und der Ukraine vergleichend zu verfolgen bzw. zu analysieren. Als Quellen für die Untersuchung sollen Lehrpläne, Schulbücher und Regierungserlasse zum Fach Geschich-

te herangezogen werden. Alle diese Quellenkategorien werden in der Arbeit getrennt mit jeweils unterschiedlicher Quellenkritik untersucht und erst die Ergebnissen dieser separaten Quellenanalyse werden einander gegenübergestellt.

Das Arbeitsgebiet beinhaltet Territorien von drei südosteuropäischen Ländern. Damit bietet sich zum ersten Mal die Gelegenheit, eine Studie zu erstellen, die nicht an den modernen Landesgrenzen Halt macht, sondern auf die überregionalen politischen und kulturellen Realitäten Bezug nimmt. Der mit Absicht breit angelegte geographische Rahmen der Untersuchung soll relevante Aussagen zu diesem Phänomen in verschiedenen Ländern und unter verschiedenen politischen Regimen ermöglichen.

In West- und Mitteleuropa fand das Thema der Entideologisierung des Schulunterrichts immer große Resonanz. Es sind zahlreiche Studien hierzu erschienen und es bieten sich daher sehr viele Vergleichsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Zeitabschnitten und Ländern an.

Leider hat dieses Forschungsfeld bei den Historikern aus den drei genannten Ländern kein besonderes Interesse gefunden. Wegen der politischen Verhältnisse der vergangenen Jahrzehnte und teilweise wegen der Sprachbarrieren war eine Gesamtbetrachtung der Problematik für die südosteuropäische Region bislang nicht möglich. Es ist gleichzeitig festzustellen, dass im Südosten Europas die Kultur des entideologisierten

Unterrichts, besonders im Fach Geschichte, (noch) nicht verwurzelt ist. Im Gegenteil: Jede »anders« orientierte Regierung der Republik Moldau und neulich auch der Ukraine hat andere Akzente in der Struktur und Organisation dieses Schulfaches betont. Alle drei Länder erbten aus sowjetischen Zeiten den Drang nach Glorifizierung. An die Geschichte wird appelliert, um zu mobilisieren, zu rechtfertigen, zu beschuldigen, zu diffamieren usw.. Geschichte wird als Mobilisierungsressource im politischen Kampf um den Einfluss auf die Massen immer wieder benutzt.

In den letzten Jahren haben sich mehrere internationale Organisationen (Weltbank, OSZE usw.) für eine gründliche Erneuerung der Geschichtslehrbücher für Gymnasien und Lyzeen in den süd- und osteuropäischen Ländern stark eingesetzt. Auch die damit verursachten Veränderungen zu untersuchen gehört zu den Zielen dieses Projektes.

Die Arbeit am Projekt ist in folgende Schritte gegliedert:

1. Inventarisierung aller zu analysierenden Schulbücher, Curricula und Regierungserlasse aus der Republik Moldau. So konnte ich im Laufe des ersten Jahres zahlreiche Veränderungen in Geschichtsunterrichtscurricula und Geschichtslehrbüchern der Republik Moldau erstmals festhalten. Parallel dazu habe ich die öffentlichen und akademische Debatten zu diesem Thema verfolgt und dokumentiert. Die Ergebnisse dieses Projektteils wurden in einem ausführlichen

Aufsatz veröffentlicht (S. Musteață, *National identity between history teaching and politics: a case study of the Republic of Moldova (2001–2007)*, In: Monica Heintz, (Hrsg.), *Weak State. Uncertain Citizenship. The Republic of Moldova*, Berlin: Peter Lang, 2007, (im Druck).

2. Ausarbeiten der Prinzipien und Kriterien für die vergleichende Analyse der Schulbücher aus allen drei Ländern. Bei der Arbeit an diesem Projektteil habe ich mit Unterstützung der Kollegen von Georg-Eckert-Institut eine Studie zu den »Kriterien für Entwicklung und Analyse der Schulbücher« veröffentlicht. Das Buch erschien 2006 in Chișinău und wendet sich sowohl an die Schullehrer als auch an die Autoren der Schulbücher (S. Musteață, *Cum să elaborăm și analizăm manualele școlare. How to write and analyse school textbooks*, Chișinău: Cartdidact, 2006).

3. Meinungsaustausch mit den Kollegen vom Georg-Eckert-Institut zur Methodik der Untersuchung. Im Laufe meines Aufenthaltes in Braunschweig beim Georg-Eckert-Institut habe ich gute Kontakte mit den dortigen Fachkollegen geknüpft. Als sehr erfolgreich beurteile ich den Meinungsaustausch mit Dr. Robert Maier sowie mit dem Stellvertretenden Direktor des Instituts, Dr. Falk Pingel, und mit Prof. Dr. Hanna Schissler. Diese Gespräche und Diskussionen waren für mich sehr interessant und auch lehrreich.

4. Untersuchung der Schulbücher aus der Ukraine und Rumänien aus dem Bestand des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig, einschließlich der Erstellung der notwendigen Fotokopien für die anschließende Arbeit in der Heimat. Diese Aufgabe konnte ich dank der im Institut vorhandenen Fachliteratur ohne Probleme bewältigen. Mit ihrem Schwerpunkt auf Schulbuchdidaktik bzw. -analyse ist die Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts ein Unikum in Europa und wahrscheinlich auch in der Welt. Neben dem menschlichen Potential ist dies die zweite Stärke dieser Institution.

5. Analyse der Schulbücher aus der Republik Moldau, Ukraine und Rumänien mit den Schwerpunkten: nationale Identität, ethnische und soziale Minderheiten, Nachbarn. Auch bei diesem Schritt war mir die Bibliothek in Braunschweig von besonderer Hilfe. Die gesammelten Materialien sowie die Ergebnisse ihrer Analyse werden ein Teil meiner Endpublikation zu diesem Projekt sein. Außerdem habe ich während der Berichtszeit die Vergleichsanalyse zwischen den Bildungssystemen in Rumänien, Moldova und in der Ukraine durchgeführt.

6. Analyse der Position der Weltbank und des Europarats in den posttotalitären Ländern Südosteuropas hinsichtlich des Schulunterrichts im Fach Geschichte. Dank des transparenten Arbeitsvorgehens der Weltbank, die die Entwicklung der Bil-

dungsreform in allen drei Ländern finanziell unterstützt, habe ich auf der entsprechenden Internetseite die Schulbuchprojekte sowie deren Endberichte untersucht. Weiterhin konnte ich diesbezüglich mit Verantwortlichen aus den Büros in Chişinău und Washington D.C. diskutieren.

Zu den Perspektiven für den zweiten Projektteil: Im zweiten Projektjahr werden folgende Arbeitsschritte bzw. Ergebnisse erwartet:

- Auswertung der gesammelten Daten und Informationen, Erstellung einer ersten Version der Arbeit für einen Vortrag mit Diskussion an der Heimatuniversität in Chişinău;
- Präsentation der Ergebnisse der Untersuchung am Georg-Eckert-Institut in Braunschweig;
- Arbeitstreffen mit den Kollegen aus Kiev und Bukarest bezüglich der Entwicklung des Schulfachs Geschichte;
- Gesamtauswertung, Ausfertigung und Redaktion der schriftlichen Arbeit;
- Vorbereitung der Vorschläge für die Weiterentwicklung des Fachs Geschichte in der Republik Moldau. Stichworte: Depolitisierung, soziale und ethnische Toleranz, dogmenfreie Schulbücher;
- Abgabe der Druckversion der Arbeit an den Druckausschuss der Heimatuniversität.

Am Ende meines vorläufigen Arbeitsberichtes möchte ich der Ger-

da-Henkel-Stiftung für die finanzielle Unterstützung des Projektes ganz herzlich danken. Für die besondere Forschungsatmosphäre und die exzellenten Arbeitsbedingungen bin ich den Kolleginnen und Kollegen aus dem Georg-Eckert Institut und seiner Bibliothek zum tiefsten Dank verpflichtet.



v.l.n.r. Simone Lässig, Rafael Khakimov und Mirkasim Usmanov

Kooperation mit Tatarstan

Mieste Hotopp-Riecke

Im April 2007 haben das Georg-Eckert-Institut und das Institut »Šaibuddin Mardžani« der Akademie der Wissenschaften Tatarstans ein Kooperationsabkommen über den Austausch und die gemeinsame Forschung auf dem Gebiet der Geschichtsdidaktik-, -methodik und der Schulbuchproduktion unterzeichnet. Mirkasim Usmanov, Vizepräsident der Akademie der Wissenschaften Tatarstans, unterstrich die Bedeutung des Abkommens: »Nur durch respektvollen Umgang mit der Geschichte des Eigenen und des Anderen als gemeinsamer Geschichte unter Berücksichtigung der Erfahrung anderer Länder können wir für eine friedlichere Zukunft arbeiten – mittels Schulbüchern, die eine multireligiöse, multiethnische Realität anerkennen. Durch den objektiven Blick in die Vergangenheit für die Zukunft lernen!« (siehe ausführlichen Bericht in diesem Heft)

Die meisten der hier aufgeführten Artikel und Radiosendungen sind über unsere Internetseiten in voller Länge zugänglich.

In der BRAUNSCHWEIGER ZEITUNG vom 26. Mai 2007 schreibt Harald Likus unter dem Titel »Irakische Lehrer im Schulbuch-Institut« von einem Besuch irakischer Schulleiterinnen und -leiter im Georg-Eckert-Institut:

»Bis auf eine Ausnahme ist es für die Gäste die erste Auslandsreise überhaupt. Seit Montag absolvieren sie ein dichtes Programm ... Die irakischen Lehrer sind an allem hochinteressiert. Auf der Seite des Georg-Eckert-Instituts kümmern sich zwei arabisch sprechende Kenner der irakischen Verhältnisse um die Gäste...«

Der freie Journalist Joachim Göres kann seine Berichterstattung über eben diesen Besuch gleich mehrfach in den Printmedien platzieren. So titelt die NEUE WESTFÄLISCHE vom 29. Mai »Politik und Religion sind im Unterricht tabu« und fährt im Einstieg fort:

»Irak – das ist in den Augen der meisten Krieg, Gewalt und Chaos. Und das stimmt auch. Dennoch versuchen manche Iraker, ein Stück Normalität aufrecht zu erhalten. Etwa in den Schulen.«

Im WESERKURIER wird dieser Titel übernommen, es werden jedoch andere Akzente gesetzt:

»Seit März 2003 wurden laut Unicef im Irak 700 Schulen durch Bomben und Granaten zerstört und 3400 geplündert.«

Die FRANKFURTER RUNDSCHAU widmet sich dem Besuch der irakischen Lehrer im GEI am 9. Juni mit der Überschrift »Pädagogik in Zeiten des Terrors«. Hier heißt es im Einstiegstext:

»Immer mehr Eltern im Irak lassen ihre Kinder aus Angst vor Entführungen und Anschlägen nicht aus dem Haus. Lehrer flüchten in großer Zahl ins Ausland, wegen schlechter Bezahlung und Drohungen.«

Im Feuilleton der FAZ bespricht Oliver Jungen am 2. Juli eine Tagung in Elmau unter dem Titel »Es kommt noch schlimmer«. An der Veranstaltung, die analysierte, wie Juden und Muslime einander sehen, nahmen für das Georg-Eckert-Institut Atef Botros und Hamed Abdel-Samad teil.

»Fast durchweg negativ ist die heutige Darstellung von Juden in arabischen Schulbüchern. Hamed Abdel-Samad (Braunschweig) listete pejorative Stereotype auf, die bis zu Verschwörungstheorien reichen.«

Die BRAUNSCHWEIGER ZEITUNG vom 3. Juli widmet der Direktorin des GEI unter dem Titel »Leser fragen Simone Lässig« eine ganze Seite im Kulturteil. Leserinnen und Leser des Blattes besuchten Frau Lässig Anfang Juni im Institut, um sich mit ihr über die Arbeit des Hauses zu unterhalten. Auf die Schlussfrage von Dieter Haupt, Studiendirektor am Theodor-Heuss-Gymnasium in Wolfenbüttel: »Ihre Arbeit wird international stark wahrgenommen, trägt als Hilfe zu Konfliktlösungs-Strategien bei. Gibt es ähnlich Institute auch im Ausland?« antwortete Simone Lässig: »In dieser Form sind wir schon einzigartig. Da gibt es kein Duplikat...«

Am 11. Juli veröffentlicht die SÜD-DEUTSCHE ZEITUNG einen Bericht mit dem Titel »Begegnung in entspann-

ter Atmosphäre« über ein israelisch-palästinensisches Geschichtsbuchprojekt. Der Autor, Joachim Göres, schreibt dazu:

»Am Tisch des Braunschweiger Georg-Eckert-Instituts (GEI) für internationale Schulbuchforschung sitzt ein Dutzend Lehrer – die eine Hälfte von ihnen Israelis, die andere Palästinenser. Vor ihnen liegen Manuskripte für ein gemeinsames Geschichtsbuch, an dem sie seit vier Jahren arbeiten. Es ist gedacht als Alternative zur herkömmlichen Unterrichtslektüre, in der von ›islamischen Terroristen‹ ebenso die Rede ist wie von ›zionistischen Aggressoren‹ – je nach Konfliktseite.«

Am 16. Juli sendet DEUTSCHLANDRADIO KULTUR im Rahmen der Reihe »Zeitfragen« einen Beitrag von Barbara Leitner »Europa im Geschichtsunterricht«, ein für das GEI einschlägiges Thema, bei dem auch Andreas Helmedach, ein früherer Mitarbeiter des Instituts, zu Worte kommt:

»Es ist leider so, dass in den allermeisten Büchern Russland in erster Linie als ein rückständiges Land porträtiert wird, oft sogar unabsichtlich. (...)...wenn den Kindern in dem Buch als eine Sensation präsentiert wird, noch dazu unter Verwendung von Quellenfragmenten, dass alle Russen in dieser Zeit in Holzhäusern gelebt haben. Da wird ein schiefes Bild erzeugt, denn selbstverständlich: in Niedersachsen haben in den Fachwerkhäusern die Leute auch in Holzhäusern gewohnt, es gab kaum andere für die Bauern.«

Am 23. Juli druckt die BRAUNSCHWEIGER ZEITUNG in der Reihe »Zukunftsfragen der Menschheit«

die Antwort der Direktorin des GEI, Simone Lässig, ab. Leserinnen und Leser des Regionalblattes hatten die Fragen gestellt: »Kann Erziehung Frieden schaffen?« Und »Können Israelis und Palästinenser ein gemeinsames Geschichtsbuch ertragen? Oder führen sie lieber Krieg gegeneinander?« Das Fazit der Historikerin war eindeutig:

»Erziehung kann zum Frieden beitragen – ihn schaffen, kann sie nicht. Schon gar nicht, wenn der politische Wille fehlt.«

In der HANNOVERSCHEN ALLGEMEINEN ZEITUNG vom 27. Juli schreibt die Direktorin des GEI, Simone Lässig, zum Thema »Die Vordenker. Es geht um Verantwortung, nicht um ›Nutzen‹: Zur Rolle der Geisteswissenschaften in unserer Gesellschaft.« Angesichts von Bedrohungsängsten einiger Wissenschaftler, die sich in öffentlichen Debatten äußern, bilanziert Lässig: »Gewiss: Geisteswissenschaften lassen sich keiner platten Kosten-Nutzen-Bilanz unterwerfen (...)Und dennoch müssen sich auch die Geisteswissenschaften die Frage gefallen lassen, was sie tun und warum sie dies tun.(...) Wir Wissenschaftler leben schließlich von der Gesellschaft.«

Ebenfalls am 27. Juli sendet der DEUTSCHLANDFUNK eine Reportage von Jesco Heyl über das Treffen der israelisch-palästinensischen Gruppe zur Erarbeitung eines gemeinsamen Geschichtsbuches für die Region in Braunschweig.

»Auch diese Woche hat es Auseinandersetzungen gegeben – z.B., wenn israelische Soldaten von ihrem Dienst erzählen oder Palästinenser von der Zeit in israelischer

Gefangenschaft. Das Misstrauen ist groß. Und wieder hatten die Lehrer in Braunschweig eine Woche Zeit für ihr gemeinsames Projekt: ein Geschichtsbuch in dem beide Sichtweisen gleichberechtigt nebeneinander stehen.«

Auch die BRAUNSCHWEIGER ZEITUNG widmet sich in ihrer Ausgabe vom 28. Juli diesem Treffen. Ann Claire Richter schreibt unter dem Titel »Schulbuch zeigt beide Seiten des Nahost-Konflikts«:

»Auch emotional aufwühlende Stunden gab es: Ein Palästinenser berichtete von seinen Foltererfahrungen in einem israelischen Militärgefängnis; ein Israeli offenbarte seine Gefühle als Wachsoldat in eben solch einem Gefängnis. »Es war eine reife Leistung, wie beide Seiten mit diesen Berichten umgegangen sind«, lobt Robde (Projektbetreuer auf Seiten des GEI, Anm. der Red.) die Gruppe.«

Friederike Gräff hat für ihren Artikel in der TAZ vom 1. August zum selben Thema den anschaulichen Titel »Die Geschichte entwaffnen« gewählt. Sie dokumentiert u.a. in ihrem Text, unter welchen extremen Bedingungen die Gruppe arbeiten muss:

»Ich gehe nicht nach Betlehem«, sagt ein israelischer Lehrer. »Ich bin Familienvater, ich kann das nicht verantworten. Die palästinensischen Lehrer könnten uns im Falle des Falles nicht schützen. So wenig, wie wir sie schützen könnten.« (...) An diesem Nachmittag auf der sonnigen Veranda des Georg-Eckert-Instituts ist die Stimmung freundlich. Nabezu unwirklich freundlich, denn einer der palästinensischen Leb-

rer hat gerade gesagt: »Einer meiner Schüler ist heute erschossen worden.« »Es ist noch so viel zu tun«, sagte Dan Bar-On (der Leiter der Gruppe auf israelischer Seite, Anm. d. R.) fünf Minuten zuvor. »Die Wirklichkeit ist so kompliziert.«

Am Sonntag, den 12. August, erscheint in der FRANKFURTER ALLGEMEINEN SONNTAGSZEITUNG ein Artikel »Meine Geographie, deine Geografie. Ein Braunschweiger Institut sammelt Schulbücher, Abertausende um Abertausende. Ein Besuch im Innern des deutschen Bildungswirrwarrs«. Die Autorin, Cornelia von Wrangel, hat sich bei einem Besuch des Instituts mehrere Stunden lang durch Stapel von Büchern gekämpft – immer auf der Suche nach den Spuren des deutschen Kulturföderalismus. Anlass war eine als Ruf nach Einheitsschulbüchern interpretierte Stellungnahme von Bundesbildungsministerin Annette Schavan, die Journalisten aller Medien auf den Plan gerufen hat:

»Verkehrte Welt: Seit die CDU-Politikerin den Vorschlag gemacht hat, nach der Einführung gemeinsamer Bildungsstandards in den Schulen auch bei den Schulbüchern mehr Einheitlichkeit zu erreichen, erhält sie Lob und Tadel von ungewohnter Seite. Zuspruch bekommt sie von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft... Widerspruch bekommt sie von den Länderkollegen aus der eigenen Partei (...) ...die Institutsleiterin (möchte), dass die Vielfalt erhalten bleibt. Wettbewerb fördere die Qualität, sagt sie. Nur ganz so groß wie die Vielfalt jetzt ist – das muss ihrer Ansicht nach nun auch wieder nicht sein.«

Deutschland wäre gut beraten, den Föderalismus nicht auf die Spitze zu treiben, sagt sie. In nicht föderalen Staaten gebe es auch gute Schulbücher.«

Am 14. August wird das Programm »Bücherwelt« von Margarete von Schwarzkopf im NDR1 gesendet. Hans Stallmach (NDR Braunschweig) interviewt darin Verena Radkau zur Präsenz Wilhelm Buschs in historischen und aktuellen deutschen Schulbüchern. Der Befund: Bis in die 1950er Jahre tauchen seine Texte und Zeichnungen in Lesebüchern auf – allerdings zur gemütvollen Heimatdichtung verklärt und ihres subversiven Potentials völlig beraubt. Aktuelle Lesebücher wissen dies ebenso wenig zu nutzen – sie ignorieren den Dichter und Zeichner Busch.

Auch zur Bearbeitung solcher Fragen findet man Material in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts.

»Viele Geschichten in einem Europa« hat Simone Lässig ihren Artikel im Berliner TAGESSPIEGEL vom 28. August 2007 überschrieben. Vor dem Hintergrund der im GEI geplanten Projekte zu europäischen Selbst- und Fremdbildern diskutiert sie das Für und Wider von Versuchen, über Erinnerungskultur und Geschichtspolitik europäische Identität und Kohärenz zu vermitteln und fragt zum Schluss:

»Müssen wir wirklich verbissen nach gemeinsamen historischen Wurzeln graben? Ist nicht mehr gewonnen, wenn wir Europa als Kommunikations- und Wissensgemein-

schaft verstehen, eine Gemeinschaft, die für andere Deutungen offen und zum Verständnis von Gegensätzen fähig ist? Die Sammlung, Übersetzung, Analyse und freie Zugänglichkeit vieler verschiedener Europabilder könnte ein kleiner, aber wichtiger Schritt in diese Richtung sein.«

Im »Morgenjournal« des NORDWESTRADIO vom 30. August befragt Moderator Tom Grote Verena Radkau zu Sinn und Unsinn von Lernmittelfreiheit, zur Vielfalt und zur Aktualität von Schulbüchern. Ganz so trostlos wie in der Anmoderation sieht es zum Glück nicht aus – zerfledderte und völlig überholte Schulbücher in Schülerhand sind eher die Ausnahme.

Im Jahr der Geisteswissenschaften veröffentlicht die Tageszeitung DIE WELT eine Reihe mit dem Titel »Stars treffen ihre Geistesgrößen«. In der Samstagsausgabe vom 15. September erscheint ein Interview, das die stellvertretende Chefredakteurin, Andrea Seibel, mit Simone Lässig und Jörg Pilawa zum Thema »Bildung in Deutschland« geführt hat. Die Antworten auf die Schlussfrage: »Letztes Angebot. Was rufen Sie unserer Bildungsbeefin Annette Schavan zu?«:

»Pilawa: Mehr Mut im Kampf mit dem Föderalismus. Mut, Mut, Mut.« (So titelt den auch das Blatt die Seite)

Lässig: »Ich schließe mich dem an. Bildung und Mut passen gut zusammen. Wer unsere tradierten Strukturen wirklich aufbrechen und für mehr Chancengerechtigkeit sorgen will – übrigens auch für behinderte Schüler – , der benötigt Courage. Und

diese wünsche ich mir dann auch von allen, die verstanden haben, dass wir es uns nicht mehr leisten können und nicht mehr leisten dürfen, die Chancen so vieler Kinder und Jugendlicher zu beschneiden.«

In der Zeitschrift »KULTURAUSTAUSSCH«, Ausgabe IV/2007, äußert sich Verena Radkau, wissenschaftliche Mitarbeiterin am GEI, zur Frage »Tabus in Schulbüchern?«. Die Redaktion titelt »Dumm bleiben. Tabus in Schulbüchern: in der Schule vermitteltes Halbwissen prägt das Geschichtsbild von Generationen.« Die Autorin empfiehlt einen differenzierteren Umgang mit dem Begriff »Tabu« und schließt mit den Worten:

»Verdrängen, Verschweigen und selbst auferlegte Verbote haben viel mit nationalen Vorstellungen zu tun und sind zählebig. Den eigenen positiven Gründungs- oder Erneuerungsmythos, das nationale Selbstbild als Sieger-, aber auch als Opfervolk infrage stellen zu müssen ist ein äußerst schmerzhaftes Unterfangen, das offensichtlich einem Tabubruch gleicht.«

Unter dem Motto »Schulbücher müssen verlässlich sein« nimmt Robert Maier, wissenschaftlicher Mitarbeiter am GEI, im DEUTSCHLANDRADIO KULTUR vom 28. September zu Fehlern in Schulbüchern Stellung – unangenehm im Gegensatz zu vielen Medien, die auf die Ergebnisse einer Untersuchung der Stiftung Warentest eher hektisch reagieren. Maier sieht die Ursachen für fehlerhafte Schulbücher unter anderem in einem hohen Fertigungs- und Zeitdruck bei den Verlagen, die ständig neue Pro-

dukte auf den Markt bringen müssten. Oft finde keine ausreichende Endkontrolle mehr statt.

Gelassen kommentiert auch die Bildungsjournalistin Heike Schmolle die Untersuchung in der FAZ vom 28. September:

»Kein Buch ist fehlerfrei. Schon immer haben Lehrer den Unterricht dazu benutzt, Fehler in Büchern richtigzustellen. Die Ergebnisse des Tests sind weniger aufregend als die Schlussfolgerung, welche die Stiftung daraus zieht: Einheitliche Schulbücher für alle Länder sollen die festgestellten Mängel beseitigen. Doch woher nimmt sie die Gewissheit, dass diese dann fehlerfrei sind? Übrigens gibt es in Braunschweig eine kompetente Stelle zur Schulbuchforschung, das unabhängige Georg-Eckert-Institut. Warum wurde das nicht mit dem Test beauftragt?«

Die SÜDDEUTSCHE ZEITUNG vom 28. September titelt dagegen »Deutsche Schulbücher sind voller Fehler« und formuliert im Text etwas kryptisch: »Als Gutachter hatte die Stiftung Professoren beauftragt, die mit dem Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung zusammenarbeiten.«

Hiervon allerdings war und ist im Institut selbst nichts bekannt.

Ebenfalls in der SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG vom 29. September kommentiert Simone Lässig im Gespräch mit Birgit Taffertshofer die Schlussfolgerung der Stiftung Warentest, eine Vereinheitlichung der unübersichtlichen deutschen Schulbuchlandschaft könne

die Fehlerquote in Schulbüchern senken:

»Ein Einheitsschulbuch wäre sicher falsch. Der Wettbewerb auf dem freien Markt fördert die Qualität. Ich glaube aber schon, dass sich Fehler reduzieren ließen, würde man die Schulbücher in den Bundesländern stärker angleichen.«

»Ich gebe den deutschen Schulbüchern eher eine Zwei« meint Simone Lässig im Gespräch mit der STUTTGARTER ZEITUNG vom 29. September 2007 zu der jüngsten Schulbuchschelte. Auf die Frage nach der Rezension von Schulbüchern durch das GEI antwortet sie:

»Die Rezensionen hatten wir zunächst nicht als Schwerpunkt, weil es leider nicht so einfach ist, Lehrer dafür zu gewinnen. Wir bauen das aber aus, und sind dabei, ein Internetportal zur Schulbuchforschung einzurichten. Dort wird es eine feste Rubrik für Schulbuchrezensionen aus Lehrer-, Schüler- und Wissenschaftlerperspektive geben. Wir hoffen, dass die Verlage diesen ›Schulbuch-TÜV‹ nutzen, um ihre Fehlerquote zu senken. Insgesamt fällt unser Urteil über die deutschen Bildungsmedien im internationalen Maßstab so schlecht aber nicht aus.«

Die SÜDDEUTSCHE ZEITUNG vom 5. November räumt der Kritik der Stiftung Warentest und der Reaktion des VdS – Bildungsmedien e.V. eine ganze Seite ein und erwähnt dabei ausdrücklich das Rezensionsprojekt des Georg-Eckert-Instituts:

»Es gibt viele Kriterien für ein gutes Schulbuch – und wer sollte sie besser kennen, als jene, die tagtäglich mit Schulbüchern arbeiten: Lehrer und Schüler. Ib-

nen bietet das Georg-Eckert-Institut jetzt eine Online-Plattform, auf der sie Rezensionen veröffentlichen können. Institutsleiterin Simone Lässig hofft, durch die kritischen Besprechungen die Qualität der Schulbücher verbessern zu können.«

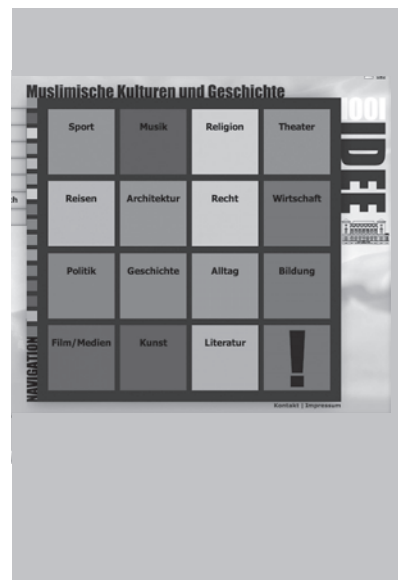
Die Ankündigung von Schulbuchrezensionen findet weitere Resonanz in den Medien: Ebenfalls am 5. November gibt Verena Radkau der dpa-Redakteurin Susan Schädlich, die bei der Nachrichtenagentur für die neue Rubrik »Kindernachrichten« zuständig ist, ein kurzes Telefoninterview. Die Journalistin interessiert besonders, dass Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bekommen sollen, sich zu ihren Schulbüchern zu äußern. Sie stellt einen Besuch im Institut und weitere Berichterstattung in Aussicht.



Heft 2
Bildung für nachhaltige Entwicklung / Education for Sustainable Development (Hg. Dieter Böhn, James F. Petersen, Roderich Henry).



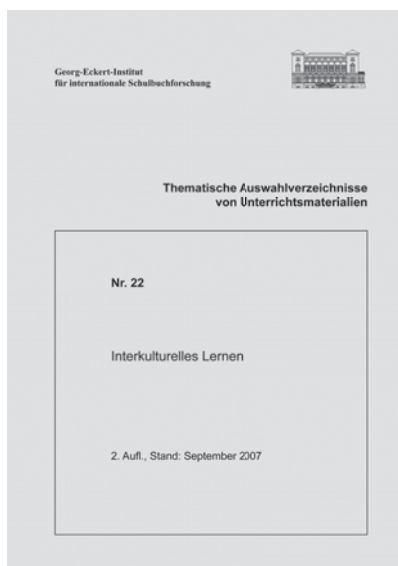
Heft 4
Schulbuchkontroversen in Indien und Pakistan / Textbook Controversies in India and Pakistan (Hg. Georg Stöber)



<http://www.1001-idee.eu/>
Die Website für den Unterricht über muslimische Kulturen und Geschichte (-n), von Gerdien Jonker, Pierre Hecker, Cornelia Schnoy. Braunschweig 2007.



Heft 3
Europa - Peripherie Ost/Südost/Europe - The Eastern/South-Eastern Periphery (Hg. Robert Maier).



Thematische Auswahlverzeichnisse von Unterrichtsmaterialien Nr. 22, 2. Aufl., Stand: September 2007 »Interkulturelles Lernen«

Zeitschriftenbestellungen richten Sie bitte an den Verlag:

Verlag Hahnsche Buchhandlung
Postfach 24 60
D-30024 Hannover
Tel. +49 (0)511 32 22 94
Fax +49 (0)511 36 36 98

**AUSSERHALB
DES INSTITUTS
ERSCHIENENE
PUBLIKATIONEN
DER
MITARBEITER**

Eckhardt Fuchs mit Daniel Lindmark und Christoph Lüth (Hg.), Transnational Networks in History of Education = Paedagogica Historica 43 (2007) 2.

Mussie Habte, Der äthiopisch-eritreische Krieg 1998 – 2000. Ursachen, Konfliktstrukturen und internationale Lösungsversuche. Marburg 2007.

Hanna Schissler mit Frank Biess und Mark Roseman (Hg.), Conflict, Catastrophy, and Continuity. Essays in German History, Oxford und New York: Berghahn Publishers 2007. (Festschrift für Volker Berghahn)



Simone Lässig mit Karl Heinrich Pohl (Hg.), Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule. Schwalbach/Ts. 2007.

Robert Maier mit Paweł Migdalski und Edward Włodarczyk (Hg.), Problematyka przymusowych przesiedleń i stosunków polsko-niemieckich po 1945 roku jako przedmiot badań historycznych i praktyki szkolnej. Szczecin 2007.



Gerdien Jonker, Piere Hecker, Cornelia Schnoy (Hg.), Muslimische Gesellschaften in der Moderne. Ideen – Geschichten – Materialien, Wien 2007.



▣ Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко поздравляет ветеранов Великой Отечественной войны с 60-летием освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков. 3 июля 2004 г.

Der Präsident der Republik Weißrussland A.G. Lukašenko gratuliert den Veteranen des Großen Vaterländischen Krieges zu 60. Jahrestag der Befreiung Weißrusslands von den deutsch-faschistischen Eindringlingen. 3. Juli 2004

Liebe Freunde!

Vor euch liegt ein ungewöhnliches Schulbuch. Es ist jenen gewidmet, die in den Jahres des Großen Vaterländischen Krieges die »braune Pest« aufgehalten haben, die sich geopfert haben für die Freiheit unseres Landes und für ein friedliches Leben. Dieses Buch hilft euch, den heroischen Kampf des Sowjetvolkes gegen die faschistischen Eindringlinge näher kennen zu lernen.

Von der ersten Stunde des Krieges an erhoben sich Millionen von Sowjetmenschen verschiedener Na-

tionalitäten, Generationen und sozialer Schichten zur Verteidigung der Heimat und ergriffen die Waffen. Selbst die schweren Verluste der Roten Armee zu Beginn des Krieges haben den Willen des Volkes, seine Bereitschaft, die eigene Herrschaft zu verteidigen, nicht gebrochen. An der Front und im Hinterland, in den Partisanenabteilungen und im Untergrund, vollbrachten die Sowjetmenschen eine Großtat, die in der Weltgeschichte einmalig ist, indem sie eine Tragödie in einen Triumph, die Bitterkeit der Niederlagen in einen Feiertag des Sieges verwandelten.

Es war auf dem Boden Weißrusslands, Russlands und der Ukraine, wo die zuvor unaufhaltsame Maschinerie der Wehrmacht zum Stehen gebracht wurde. Die sowjetisch-deutsche Front war Schauplatz der gewaltigsten Schlachten. Unter Aufbietung unwahrscheinlicher Anstrengungen leistete das Sowjetvolk den Hauptbeitrag zum Sieg der Antihitlerkoalition über das faschistische Deutschland. Wir gedenken auch unserer Bündnispartner und sind dankbar für ihre Teilnahme am gemeinsamen Kampf gegen den Feind.

In den Jahrzehnten seit Kriegsende vollzogen sich bedeutende Veränderungen im Leben der Völker der früheren Sowjetunion. Neue Generationen wuchsen und reiften heran, viele einstige Ideale und Werte wurden zerstört.

Es ist kein Geheimnis, dass heute einige Pseudowissenschaftler versuchen, die Geschichte des Großen Vaterländischen Krieges einer Revision zu unterziehen, die Rolle und Bedeutung des heroischen Kampfes unserer Groß- und Urgroßväter herunterzuspielen und die Verräter, die faschistischen Lakaien, zu rehabilitieren. Die Stoßrichtung ihrer Meinungsmache ist in erster Linie auf die Jugend gerichtet.

Aber ich glaube an euren wachen Verstand, an eure reine Seele und eure Rechtschaffenheit. Ich bin überzeugt, dass ihr, die ihr ja keine Kinder mehr seid, zwischen Wahrheit und Lüge unterscheiden könnt und euch nicht hinter's Licht führen lasst.

Unter Tausenden Obeliskten, die über das ganze weißrussische Land verstreut sind, verharren Millionen jener, die nicht aus dem Krieg zurückgekehrt sind, in ihrem ewigen Schlaf. Und solange unsere Herzen schlagen, haben wir nicht das Recht, ihre Heldentaten zu vergessen – weder in unseren Alltagsfreuden noch in unserem Alltagsleid.

Tief verneigen wir unser Haupt im Gedenken an die Helden, die alles gegeben haben für unsere Freiheit, unser Glück und unsere helle Zukunft. Diese Erinnerung ruft uns, die Söhne, Enkel und Urenkel, dazu auf, sich ihrem Ruhm als würdig zu erweisen.

Die Geschichte des Vaterlandes zu kennen, ist die heiligste Pflicht eines jeden wahren Staatsbürgers Weißrusslands. Der Patriotismus ist die Grundlage der Mannhaftigkeit, des Heldentums und der Kraft. Dank ihm hat das weißrussische Volk die harten Prüfungen des Großen Vaterländischen Krieges sowie des Wiederaufbaus nach dem Krieg durchstanden und konnte seine Unabhängigkeit bewahren.

Möge euch dieses Lehrbuch dabei helfen, noch mehr zu erfahren über die tragischen und heroischen Seiten unserer Vergangenheit, möge es euer Wissen über den Großen Vaterländischen Krieg bereichern, über das hinaus, was ihr schon gelernt habt in der Schule, aus den Erzählungen der Veteranen und während der Besuche der Museen und Gedenkstätten, die mit dem Kampf gegen die räuberischen Eroberer verbunden

sind. Möge es das Gefühl der Ehrerbietung gegenüber der heimatlichen Erde und des Stolzes auf das weißrussische Volk festigen.

Ich wünsche euch Erfolg beim Lernen und bei der Arbeit zum Wohle Weißrusslands!

Der Präsident
der Republik Weißrussland
A.G. Lukašenko

Quelle: Velikaja Ote estvennaja vojna sovetskogo naroda (v kontekste Vtoroj mirovoj vojny). U ebnoe posobie dlja 11-go klassa u reždennij, obecpe ivajuš ich polu enie obš ego srednego obrazovanija. Avtory: A.A. Kovalenija, M.A. Krasnova et al., Minsk: Izdatel'skij centr BGU, 2004

[Der große Vaterländische Krieg des Sowjetvolkes (im Kontext des Zweiten Weltkrieges). Lehrmaterial für die 11. Klasse jener Einrichtungen, die die Erlangung der Hochschulreife ermöglichen. Autoren: A.A. Kovalenija, M.A. Krasnova et al., Minsk: Druckzentrum der Weißrussischen Staatlichen Universität, 2004

Übersetzung: Robert Maier

VERANSTALTUNGS- KALENDER

28. November »Zwischen Nogat und Memel«. Was erfahren Schüler in Deutschland, Russland, Polen und Litauen über diesen gemeinsamen historischen Begegnungsraum? Internationales Seminar im Georg-Eckert-Institut
Kontakt: Robert Maier
Tel. 0531 590 99 45
maier@gei.de

5. Dezember »Geschichtsbücher als Sinnstifter eines neuen Europa?« Podiumsdiskussion in der Landesvertretung Sachsen-Anhalt in Berlin, 19.00–20.30 Uhr
Kontakt: Verena Radkau
Tel. 0531 590 99 54
radkau@gei.de

12. Dezember »Wieviel Staat braucht die Erinnerung? Zum Verhältnis von historischer Forschung und Politik« Podiumsdiskussion im Forum des Braunschweigischen Landesmuseums, 19.30–21.00 Uhr
Kontakt: Verena Radkau
Tel. 0531 590 99 54
radkau@gei.de

13. bis 16. Februar 2008 »Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Internationale Perspektiven« Konferenz des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin und dem Netzwerk Migration in Europa e.V. in Berlin
Kontakt: Susanne Schwalgin
Tel. 0531 123 103 225
schwalgin@gei.de

18. bis 19. April 2008 »Bildungsräume im langen 19. Jahrhundert« Konferenz des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Kooperation mit der Universität Bayreuth und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung.
Die Veranstaltung ist in der Planung; die Durchführung hängt von der Bewilligung durch den Drittmittelgeber ab.
Kontakt: Eckhardt Fuchs
Tel. 0531 590 99 50
fuchs@gei.de

Bildnachweise

S. 1 Luise Lass
S. 4 Europäisches Parlament
S. 6 Pierre Hecker
S. 7 Franziska Junge,
Claudia Schneider
S. 11 Verena Radkau
S. 27, 28 Thomas Strobel
S. 29 Willy-Brandt-Zentrum
S. 38 Roderich Henry
S. 41 Tino Schölz, Rainer Sprengel
S. 44, 45 Mieste Hotopp-Riecke

S. 46, 47 Georg Stöber
S. 50 Eckhardt Fuchs
S. 52 Ernst-Reuter-Schule
S. 62 Eckhardt Fuchs
S. 68, 69 Verena Radkau
S. 70 privat, Luise Lass
S. 71 Verena Radkau
S. 72, 73 privat
S. 75, 76, 78 Verena Radkau
S. 80 privat
S. 84 Luise Lass

S. 86 privat
S. 88 Verena Radkau
S. 90 privat
S. 91 Luise Lass,
Verena Radkau, privat
S. 95 Luise Lass, Verena Radkau
S. 96 Roderich Henry,
Thomas Strobel
S. 97 Verena Radkau
S. 100 Luise Lass
S. 103 Mieste Hotopp-Riecke

