

ECKERT

DAS BULLETIN

04



WINTER 2008



Editorial

Hinter uns liegen arbeitsintensive Monate. Im Juli haben wir unsere Evaluationsunterlagen dem Wissenschaftsrat übersandt, im Oktober hatten wir zwei Tage lang Gelegenheit, der Gutachtergruppe unsere Projekte und Visionen zu präsentieren. Das Ziel ist klar – wir streben die Mitgliedschaft in der Wissenschaftsgemeinschaft Leibniz an. Mit ihrem Profil, ihren Aufgaben, ihren exzellenten Einrichtungen und mit ihrer Orientierung auf die gesellschaftliche Relevanz wissenschaftlicher Arbeit verbindet sich für das GEI eine Perspektive, die – so meinen wir – für beide Seiten von Vorteil wäre. Seinem Gründungsauftrag folgend hat sich das Institut schon frühzeitig in dem Bereich positioniert, in dem die Leibniz-Gemeinschaft ein wesentliches wissenschaftliches Innovationspotential sieht: Unsere Stärke sind die anwendungsorientierte Forschung und ein adressatenorientierter Wissenstransfer. Nur das GEI erforscht international vergleichend Sinnbildungsprozesse durch Bildungsmedien und nur das GEI verfügt über einen so reichen Schatz an Schulbüchern, die für derartige Forschungen unverzichtbar sind.

Wie mehrere Beiträge auch in diesem Bulletin zeigen, beschäftigen wir uns mit Themen, die wegen ihres internationalen Zuschnitts, wegen ihrer Praxisrelevanz und wegen der Einbindung verschiedener Fachdisziplinen eine langfristig kompetente Bearbeitung und Nachhaltigkeit erfordern, was nur in stabilen außeruniversitären Strukturen gewährleistet werden kann. Dies gilt auch für unsere Publikations- und Informationsangebote – die gedruckten wie die virtuellen. Unser neues Publikationskonzept kennen Sie aus vorangegangenen »Eckerts«. Nun liegen erste konkrete Ergebnisse vor: Sogar etwas früher als geplant ist unsere neue Zeitschrift »Contexts. The Journal of Educational Media, Memory, and Society« (Berghahn Journals Oxford/New York) erschienen, die sich – so unsere Zielsetzung – zum international wichtigsten Forum in unserem Forschungsfeld entwickeln soll. Unsere Internetplattform Edumeres und die virtuelle Quellenedition EurViews gehen in Kürze online. Ab Januar sind die ersten Module für die Öffentlichkeit verfügbar, und schon jetzt kann ich sagen, dass Anregungen und Kritik sehr willkommen sind.

Es ist uns überhaupt wichtig, unsere Vorhaben und Ergebnisse an den Erwartungen verschiedener Nutzergruppen zu messen. Deshalb haben wir einen Nutzerbeirat eingerichtet, der sich im September konstituiert hat. Zum Vorsitzenden wurde Peter Lautzas (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands) gewählt; seine Stellvertreterin ist Joke van der Leeuw-Roord (EUROCLIO).

Wir beschließen dieses Jahr in dem Bewusstsein, dass alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besondere Leistungen erbracht und ebenso engagiert wie produktiv um das Selbstverständnis des Instituts, seine zukünftige Ausrichtung und seine Rolle in Wissenschaft und Gesellschaft gerungen haben. Dabei sind wir von zahlreichen Kollegen, Freunden und Förderern, von langjährigen wie neuen Kooperationspartnern und natürlich von unserem Wissenschaftlichen Ausschuss und unserem Kuratorium unterstützt worden. Ihnen möchte ich an dieser Stelle besonders herzlich danken und – ebenso wie allen unseren Leserinnen und Lesern – einen guten Start ins Jahr 2009 wünschen.

Ihre

Simone Lässig

Impressum

Redaktion: Verena Radkau

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung,
Celler Straße 3, D-38114 Braunschweig, Tel.: ++ 49(0)531 590 99-54,
Fax ++ 49(0) 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 Adieu Geisteswissenschaften
– hallo Exzellenz?
Jürgen Hesselbach

Aus Wissenschaft und Forschung 6

- 6 Eurviews
Susanne Grindel/Robert Strötgen
- 8 Edumeres
Roderich Henrij/Andreas L. Fuchs

Arbeitsbereich »Schulbuch und Konflikt« 10

- 10 Schulbücher
– Beiträger zu Konflikten?
Georg Stöber/Marcus Otto
- 12 Historische Bildung und
Versöhnung
Klaus Mäding

Arbeitsbereich »Das europäische (Schul)Haus« 15

- 15 Europabilder
Ewa Anklam
- 17 Europäische Kulturhauptstädte
Eva Dorner-Müller
- 20 1938-1949 – Dekade der Gewalt
Hania Grzempa
- 21 Akustisches Gedächtnis und
Zweiter Weltkrieg
Robert Maier

- 24 Zentralasien: Minderheiten und
Schulbuchsysteme
Babodir Sidikov
- 27 Das Bild des Nachbarn
– polnische und deutsche
Schulbücher
Thomas Strobel

Arbeitsbereich »Selbst- und Fremdbilder« 28

- 28 Reconfiguring the Past
Achim Rohde

Arbeitsbereich »Schulische Bildungsmedien im Zeitalter der Globalisierung« 29

- 29 Parallelgesellschaften
*Werner Schiffauer/Susanne Schwal-
gin*
- 33 Die Zukunft der Vergangenheit
Peter Carrier

Berichte 35

- 35 Second European Congress
of World and Global History
Susanne Grindel
- 36 Bilder in Schulbüchern
Ewa Anklam/Ines Rüling
- 38 Das Schulbuch
Eckhardt Fuchs
- 40 »Zeit« und »Raum« als Dimensionen
der Geschichtsvermittlung
Verena Radkau

- 41 Ungarisches Handbuch für
europäische und arabische
politische Begriffe
Sarhan Dhouib

Nachwuchsförderung 42

- 42 Bildung und Konflikt
Thomas Strobel

Personalia 44

Institutsmitarbeiter 44

Die Stipendiaten stellen (sich) vor 47

Praktikanten 59

Aus der Bibliothek 61

- 61 Von der wissenschaftlichen
Spezialbibliothek zur hybriden
Forschungsbibliothek
Brigitte Depner/Robert Strötgen

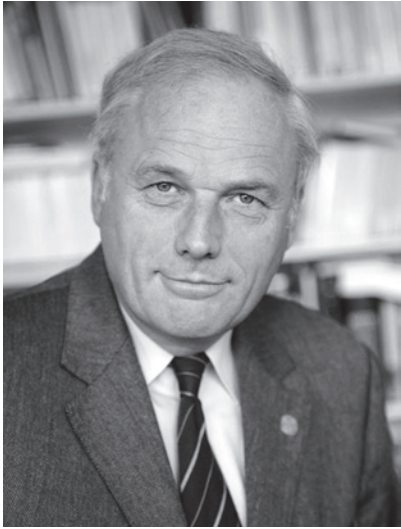
Das GEI und seine Partner 63

Medienspiegel 66

Neuerscheinungen 68

Veranstaltungskalender 71

Fundstück 72



Prof. Jürgen Hesselbach ist seit dem 1. Januar 2005 Präsident der Technischen Universität Braunschweig. Zudem leitet er das Institut für Werkzeugmaschinen und Fertigungstechnik (IWF) der TU Braunschweig.

Der gebürtige Stuttgarter (Jahrgang 1949) hat an der Universität Stuttgart Maschinenbau studiert und dort mit Auszeichnung zum Dr.-Ing. promoviert. Nach seiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Angestellter der Stuttgarter Universität wechselte er von 1982 bis 1990 zur R. Bosch GmbH, wo er zuletzt als Leiter der Entwicklung »Baueinheiten der Montagetechnik« in Waiblingen tätig war. 1990 folgte er einem Ruf an die TU Braunschweig. Hier war er bis 1998 Leiter des Instituts für Fertigungsautomatisierung und Handhabungstechnik (IFH), das 1999 mit dem IWF vereinigt wurde.

Seit 1999 ist Hesselbach Ehrendoktor der Technischen Universität Cluj-Napoca, Rumänien. 2002 wurde er zum Prof. h.c. an der Universität für Luft- und Raumfahrttechnik in Peking ernannt und 2003 zum Professor am Chinesisch-Deutschen Hochschulkolleg der Tongji-Universität in Shanghai, wo er bereits seit vier Jahren als Dozent regelmäßig Lehrveranstaltungen hält. Prof. Hesselbach ist verheiratet und hat vier Kinder.

Adieu Geisteswissenschaften – hallo Exzellenz? Warum gibt es Geisteswissenschaften an einer Technischen Universität?

Jürgen Hesselbach

Wenn wir den Wert von Bildung daran ablesen, wie viel über sie gesprochen und berichtet wird, dann leben wir als Bildungsakteure heute in rosigen Zeiten. Es ist wieder en vogue, über Bildung zu diskutieren – über die Situation an Schulen und Hochschulen. Stichworte wie Bologna-Prozess, Studiengebühren und Exzellenzinitiative haben die Debatten der letzten Zeit angeheizt. Allenthalben werden Universitäten reformiert und formieren sich im Wettbewerb neu. Sie bündeln ihre Stärken, vernetzen sich mit anderen Forschungseinrichtungen und trennen sich, wenn auch oft unter Schmerzen, von so genannten »Orchideenfächern«, um im Kampf um Finanzmittel, die besten Köpfe und die öffentliche Wahrnehmung zu punkten.

Die Idee der Universität aller Fachbereiche, so scheint es, hat ausgedient. Und für die Technischen Universitäten könnte es nahe liegen, sich ausschließlich auf die drittmittelstarken und wirtschaftsnäheren Natur- und Ingenieurwissenschaften zu konzentrieren.

Ich bin sicher, dass eine solche Strategie der falsche Weg wäre. Denn sie verkennt, was Geisteswissenschaften gerade im Kontext einer technik- und naturwissenschaftlich orientierten Universität leisten können. Der Dialog mit ihnen ist für uns wichtig, in mancher Hinsicht sogar überlebenswichtig.

Die Kolleginnen und Kollegen aus der Geschichtswissenschaft, der Philosophie, den Sprach- und Sozialwissenschaften helfen uns, Forschungsergebnisse und Entwicklungen, Erfindungen und auch Rückschläge im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Bedeutung zu bewerten und sie historisch einzuordnen. Sie fördern das Verständnis für soziale und politische Dimensionen von Technik.

Damit wir unserem gesellschaftlichen Auftrag als Universität gerecht werden, müssen wir Themen wie Gentechnik, künstliche Intelligenz oder Risikoforschung für die Öffentlichkeit aufbereiten und kritisch diskutieren. Auch bei der Darstellung und Erläuterung unserer oft höchst komplexen Projekte, Erkenntnisse und Entwicklungen benötigen wir die Geistes- und Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler als Übersetzer und Vermittler.

Nicht zuletzt sind die Geisteswissenschaften Motoren der Internationalisierung und des grenzüberschreitenden Dialogs. Sie fördern den interkulturellen Austausch und bringen die Expertinnen und Experten aller Disziplinen im globalen Dorf einander näher.

Es ist offensichtlich, dass gerade den Studierenden hierbei eine Schlüsselrolle zukommt. In keiner anderen Lebensphase gibt es so viele Chancen und Anlässe zum fächerübergreifenden Dialog wie im Studium. Auf dem Cam-

pus können die Diskussionen geführt und Kontakte geknüpft werden, die mit etwas Glück ein Leben lang halten und von denen unsere Absolventinnen und Absolventen im späteren Berufsleben profitieren werden.

Die Professorinnen und Professoren haben ihrerseits gelernt, den Wert ihrer Tätigkeiten nach vordefinierten Kennzahlen und im Vergleich mit anderen einzuordnen. Dem können (und wollen) sich auch die Geistes- und Erziehungswissenschaften nicht entziehen. An Technische Universitäten stellt die Öffentlichkeit besonders hohe Ansprüche hinsichtlich des Nutzens und der Verwertbarkeit des von ihnen vermittelten und generierten Wissens. Insbesondere unter dem Druck knapper Haushaltsressourcen wurden in den vergangenen Jahren Studiengänge eingestellt und diverse Stellen gestrichen – auch, aber bei weitem nicht allein in den Geistes- und Erziehungswissenschaften.

Heute gehen gerade Geistes- und Erziehungswissenschaften – das lässt sich zumindest an der Technischen Universität Braunschweig feststellen – gestärkt aus den diversen schmerzhaften Sparrunden hervor. Sie haben ihren Beitrag zur »Gesamtbilanz« und zum nachhaltigen Zukunftskonzept erfolgreich belegen können. Sie sind dabei auf einzigartige Weise auf die Natur- und Ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten zugegangen und haben unter anderem ihren neu konzipierten Masterstudiengang »Kultur der technisch-wissenschaftlichen Welt« dem Dialog der (Fach-)Kulturen gewidmet. Das bedeutet in diesem Fall keine Unterordnung unter die Nutzenanforderungen der technikdominierten Disziplinen. Nur starke, selbständige und in der eigenen *scientific community* hervorragend vernetzte Fächer können einen starken Akzent setzen und Einfluss nehmen. Dass dieser Einfluss sehr erwünscht ist, weil gerade eine Technische Universität in hohem Maße davon profitieren kann, daran darf heute kein Zweifel bestehen.

Ein Campus ohne Geistes- und Erziehungswissenschaften sähe anders aus als unserer – weniger kontrovers, weniger vielschichtig, weniger offen.

**EurViews.
Europa im Schulbuch**

Susanne Grindell/Robert Strötgen

Wie kann man Europa darstellen? Auf diese Frage müssen Schulbücher heute eine Antwort finden, wenn sie über nationale Perspektiven hinausgehen und auf die Debatten über europäische Identität Bezug nehmen wollen. Eine Antwort sucht der Arbeitsbereich Europa unter anderem mit einer virtuellen Edition von Schulbuchquellen. Wir beschäftigen uns damit, welches Bild und welche Vorstellungen von Europa in Schulbüchern präsentiert werden. Dabei geht es immer um Repräsentationen im zweifachen Sinn: um narrativ und um visuell geprägte Europavorstellungen in historischer Perspektive.

Europa verstehen wir dabei als offenen, diskursiven Raum, dessen Grenzen und Zentren immer wieder neu vermessen und ausgehandelt werden. Darüber hinaus ist Europa für uns eine semantische Konstruk-

tion und ein fortdauernder, komplexer Verständigungsprozess, der nicht hegemonial, etwa von einer imaginären Machtzentrale aus, determiniert wird, sondern der sich in der wechselseitigen Neuwahrnehmung formt – im Diskurs und in der Konkurrenz. Beispiele hierfür sind die Vorstellung eines christlich-lateinischen Europa wie sie sich in der mittelalterlichen Slavenmission und dem Kreuzzugsgedanken niederschlug oder die europäische Zivilisierungsmission wie sie sich im Kolonialismus zeigte. Schließlich verstehen wir Europa als in hohem Maß medial geprägte Vorstellung. So ist die Darstellung Europas nicht von dem Medium zu trennen, in dem sie transportiert wird. Das Schulbuch stellt ein Medium mit nach wie vor großer kanonisierender und sinnbildender Kraft dar. Es präfiguriert Europabilder daher in besonderer Weise.

Die bereichsübergreifende Internetedition »EurViews. Europa im

EurViews

DE EN

+ Start

+ Suche

+ Erweiterte Suche

+ Zeitschnitte

+ Länder

+ Quellenarten

+ Bildungsgeschichte

+ Projekt

Europa im Schulbuch

Diese Edition von Texten, Karten und Bildern aus europäischen Schulbüchern des 20. und 21. Jahrhunderts zeigt, welche Vorstellungen von Europa und den Europäern über nationale Schulbücher transportiert werden. Sie dokumentiert Sichtweisen auf Europa und europäische Sichtweisen, sie illustriert die Wandelbarkeit und Dauer von Europakonstruktionen.

Quelle des Tages

Friedenskonferenz in Münster 1648

Der holländische Künstler Gerard Ter Borch verarbeitete in seinem um 1670 entstandenen Historienbild ein für seine Epoche und für die niederländische Republik bedeutendes Ereignis, den Frieden von Münster 1648, der den Dreißigjährigen Krieg in Europa und den niederländischen Unabhängigkeitskrieg gegen die spanischen Habsburger beendete. [mehr]

Neueste Quelle

Die europäische Kultur während der napoleonischen Epoche

Die Autoren ziehen eine politische, wirtschaftliche und kulturelle Bilanz der französischen Expansion in Europa während der napoleonischen Ära. Sie liefern ihre eigene Interpretation der napoleonischen Ambitionen in Bezug auf Europa und unterstreichen sowohl die guten Ansätze des Kaisers als auch die

Schulbuch« präsentiert Dokumente, Texte, Bilder und Karten aus Schulbüchern des 20. und 21. Jahrhunderts. Die Quellen werden digitalisiert und in ihrem Schulbuchkontext sichtbar gemacht, indem Doppelseiten ebenso wie Titelblätter und Inhaltsverzeichnisse recherchierbar sind. Die Quellen werden in der Originalsprache sowie in deutscher und englischer Übersetzung zur Verfügung gestellt. Kommentare in deutscher und englischer Sprache sowie ein ausführlicher Überblick über die jeweilige nationale Bildungsgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts erläutern die Quellen und ihren Entstehungszusammenhang. Alle Quellen werden zur freien Nutzung im Internet bereitgestellt.

Die Internetedition wird zurzeit im GEI als Eigenentwicklung auf der Basis des Open-Source-Systems Typo3 erstellt. Dadurch werden Synergien zu den weiteren Internet-Projekten erzielt, die eine effiziente Entwicklung und einen nachhaltigen Betrieb sicherstellen. Im Oktober 2008 ist eine erste Version fertig gestellt worden, die eine gezielte Recherche der Schulbuchquellen ermöglicht und sie im Volltext zusammen mit der Kommentierung, Schlagwörtern und weiteren Erschließungsmitteln zugänglich macht. Damit wird das Angebot dem berechtigten Wunsch vieler Nutzer gerecht, nicht nur auf Referenzdaten, sondern auch auf die digitalisierten Volltexte schnell und einfach zugreifen zu können. Auf den nutzerfreundlichen Zugang wird besonderer Wert gelegt: Für die nächsten Wochen sind um-

fangreiche Benutzertests eingeplant, auf deren Basis eine weitere Verbesserung der *Usability* vorgenommen wird. Zu Beginn des Jahres 2009 wird die Internetedition unter <http://www.eurviews.eu/> freigeschaltet. In technischer Hinsicht ist eine Erweiterung der Plattform auf weitere Länder, Sprachen und Quellenarten vorbereitet.

Die Edition speist sich aus eigenen Forschungen, die zum großen Teil drittmittelgefördert sind, und wird sich über ein internationales Netzwerk von Korrespondenzpartnern beständig erweitern. Sie ist modular aufgebaut und soll historische und aktuelle Schulbuchquellen aus allen europäischen und einer Vielzahl nichteuropäischer Länder erfassen. Auf diese Weise bereitet die Edition wissenschaftliches Quellenmaterial zu Europa in zeitgemäßer und nutzerorientierter Form für Wissenschaftler, Lehrer und Multiplikatoren im Bildungsbereich auf.

Unser Ziel ist es, nicht nur europäische Schulbücher, sondern auch Europa im Schulbuch zugänglich zu machen. Dies hat über die aktuelle Europaforschung hinaus auch gesellschaftliche Relevanz, denn die wissenschaftlich-kritische Präsentation Europas trägt selbst zur Formierung europäischer Identität bei.

Edumeres

Roderich Henrj/Andreas L. Fuchs

edumeres:net

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft fördert in den kommenden drei Jahren den Aufbau eines Informations- und Kommunikationsportals zur internationalen Bildungsmedienforschung des Georg-Eckert-Instituts

Mit dem im Aufbau befindlichen Informations- und Kommunikationsportal EDUMERES.net richtet das Georg-Eckert-Institut einen zentralen virtuellen Knoten in der internationalen Bildungsmedienforschung ein. Das Portal wird damit nicht nur strukturbildend in seinem querschnittsorientierten Forschungs- und Arbeitsfeld wirken, sondern insbesondere auch aus einem aktiven internationalen Zusammenhang heraus auf kollaborativem und transparentem Wege neues Wissen zu schulbildungsrelevanten Medien entwickeln und in die Gesellschaft hinein vermitteln.

Dazu werden in den Modulen des Portals neben klassischen Informationselementen ausgewählte zeitgemäße Werkzeuge der virtuellen Kommunikation und Publikation bereitgestellt und hinsichtlich ihres Mehrwertes in den für das Institut relevanten Forschungs- und Arbeitsfeldern kontrolliert empirisch erprobt und bewertet.

Forum und Netzwerk werden die zentralen kommunikations- und netzorientierten Arbeitsbereiche des Portals. Im Forum entstehen z.B. mit

angepassten Wiki-Funktionalitäten in fachlich moderierten Kooperationsgruppen grundlegende Beiträge zu aktuellen Fragestellungen, Konzepten und Methoden sowie Begriffen der Bildungsmedienforschung. Zur Sicherung der Qualität der Beiträge steht der Fachredaktion und –moderation auch ein Wissenschaftlicher Beirat zur Seite, in dem sowohl fachwissenschaftlich ausgewiesene als auch portalerfahrene Kolleginnen und Kollegen vertreten sind. (Bulletin 03/2008:9–10). Das Netzwerk wird eine umfassende Datenbank zu Akteuren und Institutionen sowie Informationen zu laufenden Projekten in der internationalen Bildungsmedienforschung enthalten.

Im Modul »Publikationen« werden unter verschiedenen Kategorien eine ganze Anzahl von Arbeits- und Forschungsergebnissen erscheinen, die entweder über das Portal selbst generiert (Schulbuchrezensionen/Working Papers) oder auf anderem Wege im Hause oder auch außerhalb entstanden sind (Schulbuchanalysen/Forschungs- und Tagungsberichte/Dokumente).

Nach entsprechender Freigabe durch die Kooperationsverlage Berghahn Books und Vandenhoeck&Ruprecht Unipress werden auch unsere zentralen Printpublikationen, die neue Zeitschrift *Contexts* und *Eckert. Die Schriftenreihe*, dort einzusehen sein.



Mosaik - Der Geschichte auf der Spur

J. Cornelissen, M. Ehrenfeuchter, C. Henzler, M. Tocha und H. Winter (Hrsg.), Ausgabe A, Bd. 5., Schülerband, 160 S., Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, München 2008, ISBN 978-3-486-02140-0

Rezensiert von: Prof. Dr. Thomas Martin Buck [W]
[Auch rezensiert von Gitta Sperber [L]]

Einleitung

Auf die neuen Geschichtslehrbücher für die zehnten Klassen des Gymnasiums in Baden-Württemberg durfte man gespannt sein. Denn mit der Bildungsplanreform des Jahres 2004 war für diese Klasse eine völlige Neukonzeption des Geschichtsunterrichts vorgesehen, die im Schuljahr 2009/2010 erstmals didaktisch und methodisch umgesetzt werden wird[1].



Inhalt:

Mosaik-Inhalt [pdf; 1MB]

Zugelassen in:

Baden-Württemberg

Lehrmedien im digitalen Zeitalter

Jan Hodel

[Der folgende Text kann nicht mehr als eine erste Skizze zu einem Thema sein, dass sich durch ungemaine Dynamik und Breite auszeichnet. Er bemüht sich vor allem, eine Struktur zu entwickeln, die zur Erschliessung des Themas hilfreich ist, und nimmt in keiner Weise in Anspruch, umfassend oder abschliessend zu sein.]

Ausgangslage: zur Breite des Felds

Die zunehmende Bedeutung digitaler Medien hat auch die Entwicklung, den Vertrieb und den Einsatz von Lehrmedien nachhaltig beeinflusst. Die digitalen Medien führen nicht nur zur Entwicklung gänzlich neuer

Inhalt

Ausgangslage
Gliederung nach Anbieter
Gld. nach medienpezifischer...
Gld. nach didaktischer Spezifik
Probleme
Fazit und Ausblick

Kommentare

Kommentare zum Working
Paper lesen und verfassen

Zum Autor

Personenseite bei
Edumeres

Unter den Rezensionen werden aktuelle Schulbücher aus den Fächern Geschichte/Geographie/Sozialkunde aus unterschiedlichen Perspektiven vorgestellt, d.h. nicht nur aus wissenschaftlicher (fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer), sondern auch aus schulpraktischer Perspektive, wobei nicht nur Lehrer, sondern auch Schüler und Studierende zumindest für einzelne Themen bzw. Kapitel eines Schulbuchs zuständig sind. Verknüpft werden die Rezensionen jeweils mit den entsprechenden Metadaten aus dem GBV (Recherche) sowie Angaben zur Zulassung in den

einzelnen Bundesländern (Deutschland) bzw. Nutzung und Verbreitung in anderen Ländern. Hinzu kommen Angaben zu den Rezensenten sowie in- und externe Verlinkungen zu anderen (externen) Rezensionen und zu spezifischen Verlagsinformationen. Über angestrebte Kooperationen mit einschlägigen Fachportalen wie z.B. HSozKult oder Lehreronline werden diese Rezensionen zusätzlich einem breiteren Fachpublikum zugänglich gemacht.

Das Portal befindet sich zurzeit mit Unterstützung des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft

und Kultur in der Aufbau- und Testphase und geht in wenigen Wochen mit den ersten Modulinhalt online. In den kommenden zwei bis drei Jahren werden wir auf der Grundlage der von der DFG bereitgestellten Förderung sukzessive Web 2.0-Komponenten – Diskussionsforum, Wikis etc. – in das Portal einbinden. Hinzu kommt der Ausbau des Publikationsmoduls zu einem echten ePublishing-System mit zitierfähigen (URN) nachhaltigen Absicherungen durch Dokumentenserver sowie die konsequente englischsprachige Umsetzung der Inhalte und die internationale Erweiterung der Netzwerkstrukturen mit den entsprechenden Anbindungen an komplementäre virtuelle Angebote.

Wir wollen im Sinne der eHumanities eine betriebserprobte, nutzerorientierte und -akzeptierte Infrastruktur als Informations- und Kommunikationsplattform sowie eine persönliche Arbeits- und Forschungsumgebung für unsere Forschungs- und Arbeitsbereiche bzw. die Mitglieder der international vernetzten *Community* der Bildungsmittelforschung verfügbar machen.



Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur

Deutsche
Forschungsgemeinschaft



ARBEITSBEREICH
»SCHULBUCH UND KONFLIKT«

Schulbücher – Beiträge zu Konflikten?

Georg Stöber/Marcus Otto

Dass Schulbücher zu Konflikten beitragen können, wurde häufig betont. Welche Elemente hierbei eine Rolle spielen – besonders konfliktrelevant sind – blieb dagegen im Allgemeinen oder relevante Aspekte wurden nur punktuell angesprochen. An dieser Stelle sollen aus unserer Sicht wichtige Gesichtspunkte etwas systematischer ausgeleuchtet werden. Sie reichen von der Anerziehung allgemeiner Wahrnehmungsmuster bis zu spezifischen, konfliktbezogenen Inhalten. Manches steht in einem offensichtlichen Konfliktzusammenhang, anderes wirkt eher unterschwellig.

Auf einer sehr allgemeinen Ebene vermitteln – reproduzieren – Schulbücher Prinzipien der Weltaufteilung im begrifflichen (kategoriellen) wie räumlichen Sinn. Diese sind eine – meist unhinterfragte – Grundlage unserer Weltvorstellung. Dichotome oder komplexere, für Ambivalenzen offene Weltsichten, lineare oder zyklische Zeitvorstellungen strukturieren unsere Wahrnehmung auf spezifische Weise. Begriffliche und räumliche Unterscheidungen zeichnen Grenzziehungen vor, die als Konfliktlinien relevant werden (können). Beispielsweise werden Grenzen ausgehend von Vorstellungen über Rasse, Ethnie, Religion, Kultur, Modernität etc. gezogen, wobei solche Unterscheidungen niemals neutral, sondern fast immer asymmetrisch sind, da sie mit Setzungen und Hie-

rarchisierungen einhergehen. So setzen und vermitteln sie nicht nur den Imperativ, sich überhaupt (auch) kollektiv z.B. mit der Nation zu identifizieren, sondern geben darüber hinaus bestimmte Register vor, die dann als Rahmen zur Definition von kollektiven Identitäten fungieren.

Schulbücher werden eingesetzt, um »Wissen« (Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen) weiterzugeben, das in der Gesellschaft weitgehend akzeptiert und/oder staatlich sanktioniert ist und dem daher Autorität zukommt. Sie beschreiben und setzen gesellschaftliche Normen und führen aus, was als regelgerechtes und als abweichendes Verhalten zu gelten hat. Auch hiermit werden Konfliktlinien definiert. Beispielsweise klassifizierte die Darstellung der sunnitischen Gebetspraxis in pakistanischen Schulbüchern diese als Norm, die schiitische Gebetsweise als Abweichung – eine Ausgrenzung der Schiiten des Landes und einer der Auslöser für einen langjährigen gewaltsamen Schulbuchkonflikt.

Die Bücher geben Beispiele für normgerechtes Verhalten und prägen so die Wahrnehmung. Sie stellen »Helden« vor, die als Vorbilder dienen (sollen) und die deutlich machen, welche Handlungsweisen u.a. in Konfliktsituationen geschätzt, wenn nicht erwartet werden – bis zum Opfertod für das Vaterland. Wird Gewaltausübung als normgerecht empfunden? Dies beeinflusst die Wege der Konfliktaustragung. Und welche Wertehierarchien werden vermittelt? Dies zeichnet sowohl mögliche Konflikt-

linien vor, wie es sich auch auf die Austragung auswirkt.

Die Schulbücher wollen in starkem Maß auf die Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen. Hierbei verengen sie den Blickwinkel und betonen aus einer breiten Palette möglicher Identitätsangebote ganz spezifische Identitäten – »nationale«, »religiöse« oder auch »ethnische«. Diese erhalten für die Lernenden ein spezifisches Gewicht. Entlang dieser Linien lassen sich Gruppen im Konfliktfall mobilisieren, selbst wenn die Schulbücher nicht auf eine solche Mobilisierung abzielen.

Mit der Identitätsbildung ist eine Unterscheidung zwischen »uns« und »den Anderen« verbunden. Hierbei werden häufig »die Anderen« entindividualisiert und als Masse wahrgenommen, während in der Eigengruppe in der Regel Einzelpersonen erkennbar bleiben. Der »Wir«-»Sie«-Unterscheidung ordnen die Schulbücher spezifische Selbst- und Fremdbilder zu. Diese sind oftmals geprägt von Vorurteilen, Stereotypen und Feindbildern, was die Wahrnehmung in Konfliktsituationen, ja, die Definition des Konfliktes selbst, beeinflussen kann. So sind die Deutschen in den Schulbüchern der Weimarer Zeit arbeitsam, ordentlich und Kulturbringer, während den Polen die Antonyme zugewiesen werden. Im Zuge von Kriegen verschärfen sich solche Darstellungen: Die Wir-Gruppe wird zu Opfern und Helden, die »Feinde« werden zu Aggressoren und Schurken.

Schulbücher treffen territoriale Zuordnungen. Sie machen u.a. deutlich, was Schüler und Schülerinnen als ihr »Vaterland« begreifen sollen. Dabei werden ggf. auch territoriale Ansprüche erhoben, die nur über bewaffnete Konflikte durchgesetzt werden könnten. So bezieht Indien Gebiete in seinen Bundesstaat »Jammu and Kashmir« ein, die von Pakistan kontrolliert werden, während Pakistan auf die indische Besetzung des nicht zum »Freien Kaschmir« zählenden Gebiets hinweist. In den Schulbüchern und -atlanten im Deutschland der Zwischenkriegszeit und der 1950er und 60er Jahre demonstrierten die Grenzziehungen der jeweiligen Vorkriegszeit die Nicht-Anerkennung der Gebietsverluste in der Folge der Kriege – selbst ein Konfliktstoff im zwischenstaatlichen Verhältnis.

Schulbücher stellen dar, wie sich die Gesellschaft selbst sieht (oder wie die Lernenden sie sehen sollen). Sie machen deutlich, wie diese – auch als Staatsform – funktioniert und stellen sie in der Regel als optimale Form der Vergesellschaftung dar (sei es nun ein Kaiserreich, ein Führerstaat, eine parlamentarische Demokratie oder ein sozialistisches Gemeinwesen). Ist die eigene Gesellschaftsform die bestmögliche, sind es andere nicht: Solche Formen der Vergesellschaftung werden zumindest implizit abgewertet. Mit dem Gesellschaftsbild ist außerdem eine Positionierung in Bezug auf Konflikte verbunden. Werden sie als etwas verstanden, was die gesellschaftliche Harmonie stört, die Stabilität gefährdet? Oder werden sie

als Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens begriffen, als unvermeidlich und notwendig, wobei es aber darauf ankommt, sie zu regeln und gewaltsame Formen der Austragung zu vermeiden? Gilt das, was für das innergesellschaftliche Leben gilt, auch für das zwischenstaatliche Verhältnis, oder steht innergesellschaftlicher Harmonie eine starke Feindfront nach außen zur Seite? Welche Formen von Konfliktaustragung werden bevorzugt? Ist Krieg ein Übel, das es abzuwenden gilt, oder vielleicht der »Vater aller Dinge«? Die Spannweite reicht von einer Förderung friedlicher Formen des Zusammenlebens bis zu einer Militarisierung der gesamten Gesellschaft.

Außer dass sie das Konfliktverständnis im Allgemeinen spiegeln, gehen Schulbücher schließlich auf spezifische Konflikte ein. Viele davon sind Kriege – besonders in Geschichtsbüchern. Aber welche werden behandelt? Manche werden im »Kanon der Geschichtszahlen« als zentral herausgehoben – oft mit Legitimationsfunktion im Kontext nationaler Mythen, wie die Schlacht auf dem Amsfeld oder die Schlacht von Tour und Poitiers. Solche Kämpfe der Vergangenheit markieren Konfliktlinien der Gegenwart, zwischen Serben und Albanern beispielsweise oder zwischen »Europa« und »Islamischer Welt«. Im europäischen Kontext erscheint z.B. der Dreißigjährige Krieg in vielfältiger Weise als zentral für die Geschichtserzählung. In anderen Fällen sind es Kriege der jüngeren Vergangenheit, der »große va-

terländische Krieg« oder der Kampf um die Unabhängigkeit von der Kolonialmacht, die noch in die Strukturen der Gegenwart hineinwirken. Sie gehören zur direkten Erfahrung eines Teils der (Über-)Lebenden, die diese Bedeutung an die nachwachsende Generation weitervermitteln möchten. Manchmal markieren solche Konflikte buchstäblich das Ende der Geschichte, die fast teleologisch darauf zusteuert (Unabhängigkeit, Geburt eines neuen Staates). In der jeweiligen Begründung der Kriege z.B. als strukturell wirtschaftliche, als Ausdruck einer Erbfeindschaft oder als Konsequenz der kriegerischen Natur des Feindes, zeigen sich Strategien der Legitimation und Delegitimation, die wiederum gesellschaftliche Normen und Werte widerspiegeln.

Schließlich gibt es zeitgenössische Kriege, noch nicht beigelegte Konflikte oder unbewältigte Erfahrungen, die so zentral sein können, dass sie in den Schulbüchern nicht erscheinen, weil man darüber noch nicht reden kann, ohne Wunden aufzureißen. Anderes wird ausgeklammert, da es das eigene positive Selbstbild stört. So wurde z.B. in Frankreich lange Zeit der Algerienkrieg tabuisiert und gar nicht in Schulbüchern behandelt. Oder es wird die jeweilige Geschichte im Lichte gegenwärtiger Bedürfnisse uminterpretiert. Bei den Kreuzzügen verlagert sich der Fokus vom Kampf gegen die Muslime auf den Kulturtransfer; der Kolonialismus, der zwischenzeitlich primär als gewaltsame Ausbeutung und Unterdrückung

erschien, wird zuweilen wieder als zivilisatorische Mission dargestellt. Dies rückt Schulbücher wie z.B. gegenwärtig in Frankreich immer wieder auch in den Fokus gesellschaftspolitischer Kontroversen um die Erinnerung und Darstellung der Geschichte, in diesem Fall von Kolonialismus und Dekolonisierung.

Die Schulbücher geben insgesamt allgemeine Wahrnehmungsmuster vor, können damit auch die Wahrnehmung von Konflikten und die Wahrnehmung der möglichen Widersacher steuern. Sie legen darüber hinaus Verhaltensweisen nahe, wie mit Konflikten umzugehen sei. Die verschiedenen Ebenen und aufgeführten Aspekte hängen eng miteinander zusammen: Ein dichotomes Weltbild erleichtert die dichotome, antagonistische Trennung zwischen Eigen- und Fremdgruppe, erlaubt eine leichtere Mobilisierung und zielt schließlich auf die Konstruktion kollektiver Identitäten ab. Interessant ist und bleibt in diesem Zusammenhang, ob und inwiefern die gegenwärtig vielfach wahrgenommene gesellschaftliche Heterogenität und damit verbundene Pluralisierung von Weltbildern, die mal als Vielfalt begrüßt, mal als konfliktträchtige Bedrohung dargestellt wird, im eher monologisch ausgerichteten medialen Format des Schulbuches zum Ausdruck gelangt.

Historische Bildung und Versöhnung – vergleichende Perspektiven auf Ostasien

Klaus Mäding (Witten)

Das nördliche Ostasien ist ein aktuelles politisches Spannungsfeld, das stark durch seine neuere Geschichte geprägt ist. Zu der Aufgabe, mehr Verständnis zwischen den Völkern in China, Korea und Japan aufzubauen, leistete das Georg-Eckert-Institut einen produktiven, gut organisierten Beitrag mit einer Konferenz, die vom 13.–15. Oktober im Institut stattfand. Außer dem Land Niedersachsen und dem Auswärtigen Amt hatte die staatlich finanzierte koreanische *Northeast Asian History Foundation* zur Finanzierung beigetragen. Der größere Teil der teilnehmenden 35 Wissenschaftler kam aus den drei asiatischen Ländern. Ein aufwendiges Dolmetscherangebot erlaubte es, dass jeder Teilnehmer in seiner eigenen Sprache sprechen konnte.

Der erste Teil der Konferenz war dem Thema »Schulbücher und Curricula« gewidmet. Hier standen besonders Beiträge koreanischer Wissenschaftler im Vordergrund. Korea ist deshalb besonders betroffen, weil die Auseinandersetzungen zwischen den beiden Großmächten China und Japan in neuerer Zeit mit dem Konflikt über Korea 1895 begannen, Korea anschließend japanische Kolonie wurde und noch heute als Folge des Kalten Krieges unter seiner Teilung leidet. Es wurde berichtet, dass 2002 mit Regierungsunterstützung

ein chinesisch-koreanisch-japanisches *Komitee über gemeinsame Geschichtslehrmaterialien* gegründet worden ist. Als Ergebnis seiner Arbeit wurde 2005 »Geschichte, die sich der Zukunft öffnet« veröffentlicht, ein Geschichtsbuch über nordostasiatische Geschichte, das sich besonders an Lehrer richtet und zur Hälfte die besonders konfliktreiche Zeit 1931 – 1960 betrifft. Nach zwei Jahren waren in den drei Ländern 280.000 Exemplare verkauft worden.

Der zweite Konferenztag stand unter der Fragestellung, »Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg«. Es wurde festgestellt, dass alle drei Länder durch selektive Erinnerungskulturen und eigenzentrierte historische Perspektiven geprägt sind, eine Folge des weiterhin in der Region vorherrschenden Nationalismus. So dienen Geschichtsdenkmäler und Ausstellungen dem Ziel, den Einzelnen zu Opfern für den eigenen Staat zu motivieren. Die japanische Regierung und wichtige Teil der Öffentlichkeit vermeiden seit 1982, eine Schuld für den Angriffskrieg gegen China anzuerkennen, während die Volksrepublik China landesweit mehr und mehr Erinnerungsstätten für die Opfer des Zweiten Weltkriegs errichtet hat. Seit den 1990er Jahren hat sich die »Patriotische Erziehung« in China verstärkt. Es wurde ausgeführt, dass das chinesische »Museum über den Widerstand des chinesischen Volkes gegen Japan« von 1987 darauf ausgerichtet sei, starke anti-japanische Emotionen zu erzeugen (ähnliches gilt für die »Unabhängigkeitshalle«

Koreas, die im gleichen Jahr eröffnet wurde). Von chinesischer Seite wurde dieser Bewertung entgegengehalten, dass im letzten Abschnitt des Museums der Blick auf eine Zukunft in Freundschaft gerichtet werde. Nicht die Museen förderten den Hass der chinesischen Bevölkerung (wie z. B. bei den Demonstrationen von 2005), sondern das falsche Verhalten der japanischen Politiker.

Aus der neueren koreanischen Geschichte wurde die Auseinandersetzung mit zwei wichtigen Problemen dargestellt, nämlich der Rolle der pro-japanischen Kollaborateure der Kolonialzeit, einer Gruppe, die nach 1945 unter Präsident Syngman Rhee beträchtliche Macht in Südkorea ausübte und die Aufarbeitung der Phase der Militärdiktatur, wie sie 1987 einsetzte.

Ein japanischer Wissenschaftler stellte Interviews mit Chinesen über ihr Leben unter japanischer Herrschaft vor und zog daraus den Schluss, dass es bei derartigen Konflikten keine »gemeinsame« Geschichte gebe, aber möglicherweise ein Verstehen der Erfahrungen der Anderen.

Am Nachmittag besuchten die Konferenzteilnehmer die Gedenkstätte des ehemaligen KZ Drütte auf dem Gelände der Stahlwerke Salzgitter, wo bis zu 3.000 Häftlinge unter äußerst brutalen Bedingungen Granaten herstellen mussten und viele von ihnen umkamen. Die Gäste zeigten sich sehr beeindruckt von diesem Beispiel deutscher Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit

Am dritten Konferenztag zum Thema »Neue Zugänge zur Lösung



von Schulbuchkonflikten in Ostasien« sprachen die chinesischen Teilnehmer sowohl über japanischen wie chinesischen Geschichtsunterricht und über aktuelle Lehrbücher. Es wurde aufgezeigt, dass im japanischen Curriculum für Weltgeschichte eine japanozentrische Perspektive vorherrschend und die Darstellung Chinas mehr Umfang für das Altertum als für die Neuzeit habe. In der japanischen Öffentlichkeit würden nur 68 % der Befragten die unzweifelhafte Tatsache anerkennen, dass der japanische Angriff auf China einen Aggressionskrieg darstellte.

Es wurde deutlich, dass in China ebenfalls und zwar in noch direkterer Form nationale Interessen den Geschichtsunterricht beeinflussen. Im gegenwärtigen chinesischen Mittelschulcurriculum wird verlangt, die »patriotischen Gefühle zu kultivieren«, wozu auch das Singen der Nationalhymne im Unterricht gehört. Bei der Darstellung des Zweiten Weltkriegs solle »der Geist gefördert werden, dass die eigene Nation immer zuerst komme, man nicht vor persönlichen Opfern zurückschrecken dürfe und man das eigene Land bis zur letzten Minute verteidigen solle«. Von deutscher Seite wurde im Einklang damit festgestellt, dass chinesische Schulbücher der Militärgeschichte sehr viel Raum widmen. Dagegen fehle in dem am weitesten verbreiteten chinesischen Schulbuch für die Oberstufe der Mittelschule der Vietnamkrieg. Der Sieg eines Nachbarstaates Chinas, der allerdings von der Sowjetunion unterstützt wurde, über

die Weltmacht USA wäre für das weltpolitische Verständnis chinesischer Schüler nützlich gewesen.

Chinesische Teilnehmer verteidigten die anklagende Haltung gegenüber Japan in chinesischen Schulbüchern. Grund sei, dass sich die Positionen von Regierung und Öffentlichkeit in Japan seit den 1980er Jahren verhärtet hätten. Trotz der offiziellen japanischen Entschuldigung von 1995 werde auch heute noch häufig der Aggressionskrieg gerechtfertigt. Dagegen wurde eingewandt, dass das hierbei am meisten kritisierte japanische Schulbuch nur von 0,4 % der japanischen Schüler genutzt werde. Die chinesische Seite wies darauf hin, dass die Geschichtserziehung in China patriotisch, aber nicht anti-japanisch sei. Seit 2006 entwickle sich das politische Umfeld zwischen China und Japan günstig. Die chinesischen Curricula und Schulbücher befänden sich gegenwärtig in intensiver Weiterentwicklung, zunächst für die Jahrgänge 6 – 9, anschließend für die Oberstufe. So lässt sich schon heute in einem in verschiedenen Provinzen verwendeten Mittelschulgeschichtsbuch der Pädagogischen Hochschule Shanghai eine bemerkenswerte Zunahme von schüleraktivierenden Arbeitsaufträgen feststellen. Außerdem werde in China für das Geschichtsbewusstsein das Internet immer wichtiger.

In der Abschlussphase standen wieder japanische und koreanische Beiträge im Vordergrund. Es wurde ausgeführt, dass in der frühen Meiji-Zeit die Schulbücher für Weltge-

schichte stark von chinesischer Geschichtsschreibung geprägt waren, nach dem chinesisch-japanischen Krieg ab 1895 vom deutschen Vorbild. Heute jedoch gebe es in weiten Teilen der japanischen Öffentlichkeit die Auffassung, Deutschland sei in seiner »Vergangenheitsbewältigung« zu weit gegangen. Ein japanischer Kenner der Schulbuchzusammenarbeit hob hervor, dass im japanischen Geschichtsbewusstsein die ausländischen Nachbarn als Bedrohung empfunden würden. Der »nationalistische Narzissmus« Koreas und Chinas fördere weniger die notwendige Konfliktbearbeitung, sondern dränge eher die japanische Bevölkerung ins rechte politische Lager. Die Historiker andererseits seien eher links orientiert.

Insgesamt zeigen sich in der Schulbuchzusammenarbeit zwischen Korea und Japan jedoch erfreuliche Fortschritte. Der koreanische Koautor eines in zehnjähriger Arbeit von koreanischen und japanischen Kollegen erstellten Schulbuchs »Geschichte der koreanisch-japanischen Beziehungen« konnte berichten, dass dieses Werk 2007 gleichzeitig auf Koreanisch und Japanisch in beiden Ländern veröffentlicht worden ist. Die Kapitel wurden auf die verschiedenen Autoren aufgeteilt. Wenn somit auch eine gemeinsame Perspektive fehle, stelle die Kommunikation zwischen den Autoren einen entscheidenden Fortschritt dar. Es wurde von koreanischen NROs berichtet, die die Revision japanischer Schulbücher fordern, somit ihre Rolle in der Ver-

stärkung der eigenen Regierungspolitik sehen und sich also deutlich von den meisten europäischen Bürgerinitiativen unterscheiden.

Mehrfach wurde in der Konferenz die Vorbildfunktion deutsch-polnischer und deutsch-französischer Zusammenarbeit in Schulbuchfragen gewürdigt. In Ostasien sind jedoch häufig die beiden dabei in Deutschland förderlichen Bedingungen, nämlich die Unterstützung der Regierung bei gleichzeitigem Verzicht auf inhaltliche Lenkung, nicht gegeben. Besonders die chinesischen Wissenschaftler stehen unter deutlicher Einflussnahme von Partei und Regierung. Aber auch die koreanische und die japanische Regierung versuchen, die Teilnehmer aus ihren Ländern zu beeinflussen.

Die Konferenz zeigte in differenzierter Weise, dass in der Region noch heute unterschiedliche historische Auffassungen in Konflikt stehen, zu gleich aber in den letzten acht Jahren konkrete Anstöße für einen Versöhnungsprozess entwickelt worden sind.

ARBEITSBEREICH

»DAS EUROPÄISCHE
(SCHUL)HAUS«

Europabilder. Ein deutsch-französisches Forschungsprojekt

Ewa Anklam

Das deutsch-französische Projekt »Konkurrenz und Konvergenz: Europabilder in den deutschen und französischen Schulbüchern von 1900 bis zur Gegenwart«, das in diesem Sommer die Pilotphase hinter sich gebracht hat, schließt an den Ansatz von Wolfgang Jacobmeyer an, der über Schulbücher befindet, sie seien für die Forschung »Indikatoren für nationale Selbstbilder und gesellschaftlichen Wandel«. Die Nation stellt eine wichtige Analysekategorie dar, so dass man von »national prädisponierten Europabildern« ausgehen kann (Eugen Kotte): In ihnen wird durch den Rückgriff auf die jeweilige Nationalgeschichte der Standort des eigenen Landes in Europa legitimiert.

Es handelt sich dabei um bestimmte Vorstellungen von Europa, die wir als Europepräsentationen bzw. Europabilder bezeichnen. Europa stellt darin wahlweise eine Vision, Option, eine Bedrohung oder einen Traum dar, der unterschiedliche Regionen ein- oder ausgrenzte, und der immer historisch definiert war. Solche Europepräsentationen in Text, Bild und Karte sollen nicht nur repräsentieren und legitimieren und dabei bestimmte Vorerwartungen erfüllen: Sie sind darüber hinaus zukunftssträchtig, weil sie Konzepte enthalten, die erst in der Zukunft eine Chance auf Verwirklichung haben.

»Victor Hugo: *Das französische Volk hat einen unzerstörbaren Granitblock gebrochen und inmitten des alten monarchischen Kontinents den Grundstein zu dem riesigen Bau gelegt, der eines Tages die ›Vereinigten Staaten von Europa‹ genannt werden wird!*

M. de Montalembert: *Die vereinigten Staaten von Europa! Das ist zuviel. Hugo ist verrückt!*

M. Molé: *Die Vereinigten Staaten von Europa! Das ist eine Idee! Wie extravagant!*

M. Quentin-Bauchard: *Ja, die Poeten...*«

(Anschreiben an die gesetzgebende Versammlung, 17.07.1851, aus: Pastoureau/Schmitt, S. 85)

Auf dem letzten Arbeitstreffen der beiden Projektgruppen, das am 7.–8. Juli 2008 in Braunschweig stattfand, wurden Ergebnisse der Pilotstudien präsentiert. Die Leitfragen lauteten, wie Nationalgeschichten in eine europäische Geschichte überführt werden, welche emblematischen Europabilder es gibt, die europaweit immer wieder aufgegriffen werden und welche Begriffe jene Stellen markieren, aus denen Europa nur implizit, anhand der Sachgeschichte, erschließbar ist. Der Fokus lag auf den nach dem II. Weltkrieg erschienenen Geschichtsbüchern der gymnasialen Oberstufe bzw. dem Lycée.

Auf französischer Seite hat Magulone Nouvel Geschichtsbücher der französischen Gymnasialstufe (Première, Seconde, Terminale) auf der Basis der CEDRHE-Bestände systematisch untersucht und ihre Auswahl der Europabilder aus konfessionellen

und staatlichen Geschichtsbüchern erläutert, die unterschiedliche Repräsentationen Europas widerspiegeln:

- a) das Europa der Heiligen Allianz als die »von innen« gewollte Einheit,
- b) das durch religiöse und politische Spaltungen gekennzeichnete Europa des 17. Jahrhunderts,
- c) das napoleonische, »von oben« durch Gewalt und unter französischer Führung vereinte Europa,
- d) die wirtschaftliche und kulturelle Expansion Europas in der Welt im 19. Jahrhundert,
- e) das ideologisch und politisch gesplante Europa vor dem II. Weltkrieg.

Den roten Faden der Quellenerhebung von Frau Nouvel bildeten die Kategorien »Einheit« und Fragmentierung Europas. Erhoben wurden Quellen mit ausschließlich expliziten Europabezügen, die die »großen Themen« der europäischen Geschichte wiedergaben.

Die auf deutscher Seite in der Pilotphase untersuchten Europabilder waren Themen, die europäische Gemeinsamkeiten und Konkurrenzen gleichermaßen betrafen. Hier stellte die »Vielfalt« der Europabezüge die zentrale Suchkategorie dar:

- a) europäischer Fernhandel im Spätmittelalter,
- b) die Expansion Europas in der Frühen Neuzeit,
- c) die Friedenskonferenz in Münster (1648),
- d) Europa aus der Sicht eines Muslims (frühes 19. Jahrhundert),
- e) Europa nach 1945 und
- f) europäische und nationale Identitäten heute.

Neben den repräsentativen Europabildern wurden die impliziten Europabezüge problematisiert. Es stellte sich die Frage, was in solchen Fällen unter Europa subsumiert werden sollte, wie z.B. die Ereignisse, bei denen europäische Staaten, Institutionen,



Das deutsch-französische Team von Konkurrenz und Konvergenz

Personen gemeinsam auf transnationalen und transterritorialer Ebene handeln.

Das zusammengetragene Bilderrepertoire vermittelt Einsichten in national prädisponierte, vornehmlich zukunftsgerichtete Europabilder. Es sind Ereignisse in Europa und weniger die Zusammenhänge einer europäischen Geschichte, die Eingang sowohl in die historischen als auch in die aktuellen Geschichtslehrbücher finden. Kriege und Krisen werden darin zwar explizit »europäisch« abgehandelt, doch die Erzählung fokussiert die Entwicklungen in den jeweiligen Ländern, ist also nationalgeschichtlich ausgerichtet. Eine »europäische Dimension« auf der Ebene der Machtpolitik eröffnet in aktuellen Schulbüchern beider Länder erst Napoleon Bonaparte. Dieser Sachverhalt wird aber durch die Infragestellung der Person Napoleons für die europäische Entwicklung abgeschwächt. Eine beträchtliche Anzahl der Europarepräsentationen geht auf die Geschichte gesamteuropäischer Ordnungs- und Friedenskonzeptionen zurück (Westfälischer Friede, Wiener Kongress, Versailler Friedenskonferenz, Jalta etc.). Breit ausgeführt werden deren europaweite Folgen. Beachtung findet in diesem Zusammenhang die Gleichgewichtspolitik, die mit der Aufteilung des Kontinents in Einfluss- und Wirkungssphären einherging.

Die ersten Zwischenergebnisse entsprechen dem Ziel des Projekts, das Annäherungen an eine europäische Geschichtsschreibung anbietet,

indem es die Konstruktionen der Erinnerung an Europa analysiert, aber nicht die Frage nach der »Realität Europas« beantwortet. Spricht man von »geteilten Erinnerungsorten« in Deutschland und Frankreich, so ist dabei zu berücksichtigen, welche Verständigungsprozesse es über zentrale historische Ereignisse und Perioden in »Erinnerung Europas« gegeben hat. Erinnerungskulturen wandeln sich, überlappen sich regional und national, wirken integrativ oder desintegrativ. Schließlich besteht der Anspruch aber gerade nicht darin, eine nationale oder europäische Ebene von zwei konkurrierenden Kulturmodellen zu fixieren, sondern zu erfassen, wie die Akteure in ihren jeweiligen Situationen mit diesen Modellen umgegangen sind.

Literatur

Jacobmeyer, Wolfgang: Konditionierung von Geschichtsbewusstsein: Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien, in: Topolski, Jerzy (Hg.): Historisches Bewusstsein und politisches Handeln in der Geschichte, Poznan 1994, S. 21–34.

Kotte, Eugen: »In Räume geschriebene Zeiten«: nationale Europabilder im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. (Schriften zur Geschichtsdidaktik, 20), Idstein 2007.

Pastoureau, Michel/Jean-Claude Schmitt: Europe. Mémoire & emblèmes, Paris 1990.

Europäische Kulturhauptstädte als Kaleidoskop der Europäischen Geschichte

Eva Dorner-Müller

»Städteschicksale eröffnen durch ihre Vielfalt, Vielschichtigkeit, Vernetzung und Gemeinsamkeiten europäischer Kultur und Geschichte eine besonders interessante Form der Annäherung an die Geschichte Europas« (siehe dazu Bulletin 02, S. 25–27).

Können auf der Grundlage dieses Gedankens ein Geschichtslehrwerk oder ergänzende Unterrichtsmaterialien so konzipiert werden, dass sie einen neuen Zugang – und damit möglicherweise ein besseres Verständnis – für Schülerinnen und Schüler zu historischen Abläufen, Verknüpfungen und Konsequenzen bieten? Dies ist eine Frage, mit der sich das Georg-Eckert-Institut schon seit einigen Jahren beschäftigt.



Die Förderung der »Geschichtswerkstatt Europa« durch die Stiftung »Erinnerung, Verantwortung und Zukunft« ermöglichte es mir und meinen Mitarbeitern, den studentischen Hilfskräften Monika Wrobel, Lars Müller und Hanna Grzempa, diese Idee in ein konkretes Projekt »Schwarze Stunden« und »Goldene

Zeiten« – europäische Städteschicksale« umzusetzen. Das Pilotprojekt wird in diesem Jahr durchgeführt und konzentriert sich zunächst auf die drei europäischen Kulturhauptstädte Krakau (Polen), Vilnius (Litauen) und Essen/Ruhrgebiet. Schnell ergaben sich die Kontakte zum Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (MCDN), einem Aus- und Weiterbildungszentrum für Lehrerinnen und Lehrer in Krakau, sowie zur Geschichtsfakultät der Universität Vilnius. Die polnischen Projektleiterinnen Krystyna Zaufal und Halina Wesołowska arbeiten mit jeweils zwei jungen Lehrerinnen und zwei Studentinnen zusammen, Herr Dr. Vyšniauskas von der Universität Vilnius erhält Unterstützung von drei Studenten. Die Zusammensetzung der Projektgruppe aus Wissenschaftlern, jungen Lehrenden und Studierenden macht es möglich, dass neben wissenschaftlichen Aspekten in hohem Maße sowohl die Perspektive junger Menschen als auch innovative und praxisnahe didaktisch-methodische Ansätze berücksichtigt werden können. Diese Voraussetzungen sind wie geschaffen für eine angemessene Auswahl interessanter und ansprechender Materialien sowie deren Didaktisierung für eine internationale Schülerklientel.

Als Ergebnis dieser Arbeit soll Ende 2008 eine Website zur Verfügung stehen: www.urban-kaleidoscope.eu. Das dort dargestellte »Städtekaleidoskop« wird in Form von Unterrichtseinheiten insgesamt sechs Themen der europäischen Geschich-

te behandeln (auf Englisch und in der jeweiligen Landessprache), die als ergänzendes Unterrichtsmaterial direkt und unkompliziert genutzt werden können.

Um den Kontrast innerhalb der Städte deutlich zu machen, wird jede Kulturhauptstadt in zwei Situationen dargestellt: in einer ihrer »dunkelsten Stunden« und in ihrer »höchsten Blüte/goldenen Zeit«. Diese Darstellungen beziehen sich jeweils auf zehn historische Themen (z. B. Alltagsgeschichte, Erinnerungskultur, Gender Studies), die wiederum anhand von einleitenden Informationstexten, Quellenmaterialien und passenden Aufgabenstellungen präsentiert werden.

Eine große Herausforderung bei der gemeinsamen Arbeit und eine wichtige Erkenntnis war und ist es, dass der Blick auf die historischen »Glanzzeiten« bzw. »dunklen Stunden« von den an der Projektgruppe Teilnehmenden in großem Maße national beeinflusst wird. Diesen Aspekt der kontroversen Perspektiven versuchen wir in der Durchführung des Projektes jedoch positiv für uns zu nutzen, bietet er doch die Möglichkeit, die Themen authentisch und mehrperspektivisch darstellen und auch miteinander verknüpfen zu können.

Ziel des ersten gemeinsamen Workshops im Januar 2008 war die länderübergreifende Koordination. Wir tauschten uns über Inhalte, die Art der Präsentation und die Struktur der Website aus. »Krakaus Glanz in der Renaissance«, das »goldene

Thema« der polnischen Gruppe, wurde uns außerdem anhand von historischen Erkundungsgängen näher gebracht.

In der Folgezeit begannen alle Gruppen mit ihrer Arbeit in der jeweiligen Kulturhauptstadt. Für die Gruppe des GEI bedeutete das u. a. eine Recherchereise nach Essen, von der wir vielseitige, z. T. unveröffentlichte Materialien mitbrachten. Ganz besonders hilfreich war das Stadtarchiv in Essen sowie der »Regionalverband Ruhr«, aber auch das »Amt für Geoinformation, Vermessung und Kataster« unterstützte uns mit historischen Karten und Luftbildern, die wir für die Umsetzung unserer Themen »Industrialisierung 1870« und »Battle of the Ruhr 1943« didaktisieren und umsetzen konnten. Auch Fotos von bedeutenden Erinnerungsstätten oder »Stolpersteinen der Geschichte« sollen als Materialien dienen.

Der zweite Workshop in Vilnius hatte das Ziel, Inhalte abzugleichen, sich über die Art der Didaktisierung und die Umsetzung der Website zu einigen. Er bot uns auch die Möglichkeit, den litauischen Themen, z. B. den Glanzzeiten »Litauen als multikulturelles Zentrum im 16. Jahrhundert« näher zu kommen und eine zweite interessante Stadt samt ihren kulturellen und kulinarischen Besonderheiten kennen zu lernen.

Was die »schwarzen Stunden« anbelangt, so beeindruckten uns aus deutscher Sicht besonders die Spuren der Geschichte, die in der nahen Vergangenheit liegen – wie das ehema-

lige Gefängnis des KGB und der litauische Fernsehturm, an dem sich 1991 bekanntlich Tragödien abspielten. Die litauischen Studenten bevorzugten hier jedoch das 17. Jahrhundert, denn sie empfanden die Phase der »russischen Invasion 1655« als noch »schwärzer« für die Stadt Vilnius. Ähnliches gilt für die Auswahl des Themas »schwarze Stunden« bei der polnischen Gruppe. Sie entschied sich nämlich – ganz entgegen unserer Annahme, dass hier die deutsche Besatzung und Ermordung der jüdischen Einwohner Krakaus naheliegender wäre – für die Phase des Kommunismus von 1945 bis 1956.

Zurzeit ist die Website im Entstehen; einige Materialien sind bereits abrufbar.

Das abschließende Treffen der Projektgruppe fand im November in Braunschweig statt – mit Exkursionen nach Göttingen, Goslar und Berlin. Ziel dieses letzten Workshops war es, Feinheiten inhaltlicher, formaler und didaktischer Art abzugleichen und eine Ergebnissicherung zu gewährleisten.

Um die Website öffentlich zu machen, soll im Dezember die Präsentation der Ergebnisse in Form einer Lehrerfortbildung stattfinden. Die zunächst wissenschaftliche Idee soll in der Schulpraxis verankert werden. Ich hoffe, dass ich dazu in meiner »Doppelfunktion« als Mitarbeiterin am GEI und Studienrätin am Gymnasium beides fachkundig miteinander verbinden kann. Aufgrund unserer

Erfahrungen in diesem Jahr ist eine Machbarkeitsstudie zur Erweiterung des Projekts auf bis zu 25 Kulturhauptstädte geplant.

Ohne der Evaluation vorgreifen zu wollen, möchte ich bereits an dieser Stelle mein persönliches Fazit unserer Projektarbeit formulieren: Die Auseinandersetzung mit europäischer Geschichte verschiedener nationaler Gruppen ist so interessant, vielfältig und vielschichtig wie die Menschen, die sich mit ihnen beschäftigen.



v.l.: Krystyna Zaufal, Norbertas Černiauskas, Barbara Węglarz, Beata Poręba, Anita Stinia, Lars Müller, Hanna Grzempa, Małgorzata Kmak, Mindaugas Šapoka, Vytautas Volungevičius, Arūnas Vyšniauskas

1. Reihe v.l.: Monika Wrobel, Eva Dorner-Müller

»1938–1949 – Dekade der Gewalt« in der Erinnerung Europas

Hania Grzempa

Im Rahmen des Programms »Geschichtswerkstatt Europa« fand vom 12. bis 17.10.2008 ein Internationales Forum in Leipzig statt; sein Titel lautete »1938–1949 – Dekade der Gewalt«. Die Veranstaltung wurde durch die Stiftung »Erinnerung, Verantwortung und Zukunft« und das *Global and European Studies Institute i.G.* der Universität Leipzig organisiert. Zu den zahlreichen Partnereinrichtungen des Forums gehörte auch das Georg-Eckert-Institut.

Der Eröffnungsvortrag, der der Frage: »Europäisches Gedächtnis oder geteilte Erinnerung?« nachging und die anschließend von Prof. Gesine Schwan moderierte Podiumsdiskussion zum Thema: »Krieg-Holocaust-Zwangsmigrationen. Wandelt sich die europäische Erinnerung an die Dekade der Gewalt 1938–49?« nahmen die thematische Linie des weiteren Programms voraus. Dieses bestand aus einem reichen Angebot an Seminaren, Vorträgen, Podiumsdiskussionen und bot auch Gelegenheit an einer Führung durch die Alte Messe Leipzigs und der Ausstellung »Totalitär. Städtebau und Architektur im Nationalsozialismus – Leipzig 1933–1945« teilzunehmen. Täglich wurden von den Organisatoren zwei parallele Seminarblöcke veranstaltet. Die Dozenten der Leipziger Universität leiteten den Block unter dem Titel: »Die Dekade der Gewalt in der

Forschung und den Medien der Erinnerungskultur«. Im zweiten Block halfen Prof. Waltraud Schreiber und Jacob Ackermann den Stipendiaten die Aufgabe »Geschichtete Geschichte(n) de-konstruieren« zu erfüllen. Der Fokus der Tagung lag insbesondere auf der Rolle der Museen und Ausstellungen, der Geschichtswissenschaft, des Schulbuches und des Schulunterrichts in der Prägung der Erinnerung an die Dekade der Gewalt.

An der Mitgestaltung des sich mit dem Lehrbuch beschäftigenden Panels waren die Mitarbeiter des Georg-Eckert-Instituts Eckhardt Fuchs und Thomas Strobel beteiligt. Die didaktischen Erläuterungen von Prof. Fuchs und Prof. Kühberger zur Präsentation der Gewalt in Schulbüchern wie auch die Darstellung der Vor- und Nachteile der im Geschichtsunterricht angewendeten Methoden gaben den Stipendiaten die Möglichkeit, ihre persönlichen Erfahrungen und Meinungen zu diesem Thema auszutauschen. Der Sinn der »Betroffenheitsdidaktik« wurde breiter diskutiert. Am folgenden Tag machten Prof. Kühberger und Dr. Augusta Dimou die Stipendiaten mit den Schritten der Schulbücheranalyse vertraut. Zunächst fanden zwei Veranstaltungen statt, deren Gegenstand einmal das geplante deutsch-polnische und zum anderen das auf dem Markt erhältliche deutsch-französische Geschichtsschulbuch waren. Somit wurde das Schulbuch zum Hauptakteur des Forumstages. In der dem deutsch-polnischen Schulbuch

gewidmeten Veranstaltung wurden die Ergänzungsmaterialien für den Geschichtsunterricht präsentiert, die bis jetzt erschienen sind. Die Erfahrungen der Autoren können als wesentliche Hilfe bei den Arbeiten über ein reguläres Lehrwerk dienen. Darüber hinaus brachten die Diskutierenden die in diesem Zusammenhang entstandenen Befürchtungen zum Ausdruck. Diese bezogen sich mehr auf methodisch-didaktische Lösungen und die praktische Umsetzung des Vorhabens als auf das Inhaltliche selber. Dass eben jene Befürchtungen nicht grundlos sind, bestätigte der Vortrag zur Entstehungsgeschichte des deutsch-französischen Lehrwerks, der die sich ergebenden Probleme erläuterte und gleichzeitig Lösungen präsentierte.

Die Veranstaltungen ermöglichten den aus Leipzig stammenden und in Leipzig anreisenden prominenten Wissenschaftlern, Studenten, Doktoranden und am Thema Interessierten aus verschiedenen Ländern Europas, ihre Erfahrungen zur Frage des Umgangs mit dem dunkelsten Kapitel des 20. Jahrhunderts auszutauschen. Die Präsentation des aktuellen Forschungsstands und Hinweise auf die offenen, nicht ausreichend untersuchten Fragen sollte die jungen Wissenschaftler zur Kreation von neuen Projektideen anregen. Das Forum bildete nicht ausschließlich den Anlass zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Dekade der Gewalt im europäischen Gedächtnis; es war eine Gelegenheit zur Beratung der neu konzipierten Projekte, wie auch

eine Chance Partner aus verschiedenen europäischen Ländern für diese zu finden. Dass eben jene für viele Projektkonzepte notwendig und förderlich sind, beweist der nach der Tagung erfolgte rege Austausch von E-Mails, in denen nach Kooperationspartnern gesucht wurde.

Akustisches Gedächtnis und Zweiter Weltkrieg – deutsch-russische Konferenz in Wolgograd

Robert Maier

Dass es neben dem ikonographischen Gedächtnis auch ein »akustisches Gedächtnis« gibt, klingt einleuchtend. Aber was ist darunter zu verstehen? Sind akustische historische Erinnerungen in einer Bevölkerung relativ einheitlich, sodass man von einem kollektiven akustischen Gedächtnis sprechen kann? Oder sind es eher die individuellen Hörerlebnisse, die das akustische Gedächtnis des Menschen prägen? Gibt es Tonikonen, die jedem geläufig sind? Wie werden sie kanonisiert? Welche Rolle spielen sie für Identitätsfindungs- und Abgrenzungprozesse? Wie ist ein akustisches Gedächtnis strukturiert? Wie »funktioniert« es? Wie beziehen sich Bild und Ton aufeinander? Was sind die spezifischen Eigenschaften akustischer Reize? Ist die akustische Erinnerung vielleicht sogar der stärkere Träger von Emotionen – stärker als es Bilder sind? Gibt es auch gruppenspezifische Prägungen des akustischen Gedächtnisses? Wie wandelt sich dieses akustische Gedächtnis in der Generationenfolge? Wie wurde, wie wird akustische Erinnerung weitergegeben? Welche akustischen Elemente können im Geschichtsunterricht sinnvoll eingesetzt werden, und was gilt es dabei zu beachten?

Diese Fragen wurden am GEI jüngst aufgeworfen und der Beschluss, im Rahmen eines größeren

Projekts Antworten zu versuchen, war von den entsprechenden Gremien bereits gefasst. In dieser Situation erreichte uns eine Anfrage unseres Partners in Wolgograd: Ob wir nicht bereit wären, aus Anlass des 65. Jubiläums der Schlacht von Stalingrad eine deutsch-russische Konferenz auf die Beine zu stellen. Die Finanzierung sei durch die Gebietsadministration gesichert, nur müsse alles sehr schnell gehen. Die Konferenz müsse in drei Wochen »stehen«, denn sonst gelänge die Visabeschaffung nicht mehr rechtzeitig. Wir reagierten kopfschüttelnd auf diesen Aktionismus. Das Thema »Stalingrad« erschien uns zudem wenig innovativ, die Vorbereitungszeit viel zu knapp; relevante Forschungsergebnisse waren bei einem derartigen Vorgehen kaum zu erwarten, eher kam der Verdacht auf, hier solle nur einem ritualisierten politischen Ereignis akademische Würde und internationale Aura verliehen werden. Unsere Entscheidung schien klar, da wendete ein Gedanke unseres Forschungskordinators das Blatt und wir antworteten, dass wir gerne bereit seien, ein Panel zum Thema »Stalingrad und akustisches Gedächtnis« mitzugestalten. Es folgten die Rückfragen: »Was ist ein Panel? Was ist ein akustisches Gedächtnis?« Nachdem dies geklärt war, kam es zum virtuellen Handschlag. Selbst der Zeitfaktor schien beherrschbar, hatten wir doch die außergewöhnliche Organisationskraft unseres Partners, der Wolgograder Verwaltungsakademie (VAGS), schon einmal kennengelernt.

Die zunächst vergebliche Suche nach deutschen Referenten machte uns plötzlich deutlich – noch viel stärker als wir dies vermutet hatten, dass wir uns mit unseren Forschungsfragen auf jungfräulichem Terrain bewegten. Selbst am Institut für Geschichte und Biographie in Hagen und am Militärgeschichtlichen Forschungsamt in Potsdam musste man passen. Ein *call for papers* auf HSozKult war unsere letzte Hoffnung. Und es gelang tatsächlich. Zwar war keiner der Interessierten ein Spezialist bezüglich des »akustischen Gedächtnisses«, aber jeder konnte, aufbauend auf sein Spezialgebiet, einen interessanten Beitrag in Aussicht stellen. Alle waren von der Fragestellung angetan, ja geradezu begeistert. Manchem fiel es wie Schuppen von den Augen. »Da zeichne ich seit Jahren Interviews mit Kriegsteilnehmerinnen auf, analysiere diese und habe auf diesen Aspekt noch nie gesondert geachtet. Dabei erzählen die Probanden gar nicht selten von akustischen Eindrücken.«

Als eine disziplinär bunte und altersmäßig relativ junge Gruppe von 7 Wissenschaftlern landeten wir am 31. Januar im verschneiten Wolgograd, das ganz im Zeichen der feierlichen Kriegserinnerung stand. Die russische Seite hatte sich mit den Referaten noch schwerer getan als wir. In Ermangelung einer *mailing list*, durch die die einschlägige *scientific community* schnell ansprechbar gewesen wäre, konnten meist nur Spezialisten aufgebeten werden, die den akustischen Aspekt an die Bearbei-

tung traditioneller Themen mehr oder weniger gelungen anbanden. Empirische Umfragen, auf die wir besonders erpicht waren, konnte die russische Seite nicht mehr aufbieten. Das Programm war nichts desto trotz imposant und so ungewöhnlich, dass es – wie uns unser russischer Ko-Organisator nicht vorenthielt – bei den politisch Verantwortlichen, die eher »gewöhnliche Kost« gewöhnt waren, schon Argwohn erweckte.

Für die meisten russischen Wissenschaftler indes war die Konferenz durchaus elektrisierend. Sie berichteten, dass der Zweite Weltkrieg in der Tat eine Stimme habe, die jeder Russe sofort erkenne. Es sei die einschneidende, unverkennbare Stimme Isaak Levitans, des legendären Sprechers von Radio Moskau, der den damaligen Sowjetbürgern alle entscheidenden Ereignisse des Krieges verkündete. Eingebaut in zahllose Spielfilme über den »Großen Vaterländischen Krieg« sei sie bis heute präsent. Isaak Levitan wird zum Leidwesen der Veteranen neuerdings für Werbezwecke kommerziell ausgeschlachtet, auch als Handy-Ton sei seine Stimme populär. Auf die enge Verbindung des Geräusches eines Metronom mit der Leningrader Blockade wurde ebenso hingewiesen wie auf den assoziativen Konnex der Klänge der Mundharmonika mit deutschen Soldaten und Kriegsgefangenen. Eine Lehrerin berichtete, dass über 60 Jahre lang die sowjetischen Panzer als Gegenstände ausgestellt worden seien. In jüngster Zeit würden sie repariert und nun könne



Besuch des »Restaurants« im Museumskomplex Mamai-Hügel. Es ist organisiert als eine Art Essensausgabe, die die Verpflegung der Stalingradkämpfer nachempfindet. Eine junge Frau in sowjetischer Militärkleidung überreicht eine Ration Wodka im Blechbecher, auf dem ein Brot mit Speckstreifen liegt. Im Souvenir-Shop kann man Feldflaschen mit hochprozentigem Inhalt erwerben.

man sie auch hören – ein Quantensprung in der Museumspädagogik.

Walerij Korowuschkin präsentierte Kostproben aus seinem »Wörterbuch des russischen Kriegsjargons«, sein Lebenswerk, das er erst nach dem Ende des Sowjetregimes publizieren konnte. So wurde z.B. die gefürchtete deutsche »STUKA« von den sowjetischen Landsern despektierlich als »Muzykant« (Musikant) bezeichnet. Aufschlüsse anderer Art bot seine Antwort auf die Frage, ob er auch der Sexualisierung des Kriegsjargons nachgegangen sei, die in einer solchen typischen Männergesellschaft gerade unter Extrembedingungen vermutlich eine Rolle gespielt habe.

Er meinte: »Frauen wurde mit Achtung entgegengetreten. Da hörte man kein hässliches Wort«. Ramona Saavedra Santis knüpfte interessante linguistische Gedanken an den Ausspruch »Hitler kaputt«, der in dieser Form schließlich auch von Deutschen bei Kriegsende vielfach im Munde geführt wurde.

Ein Höhepunkt der Tagung war der fast literarisch verfasste Vortrag des Künstlers und Autors Harry Bernd Walter, der die akustischen Spuren »Stalingrads« nachzeichnete, die in der Nachkriegszeit durch mündliche Tradition sein Knabenohr erreicht hatten. Zudem ist er durch seine Familienbiographie eng mit Stalingrad verknüpft. Er hatte im Vorfeld seine Studenten an der Hochschule für Gestaltung in Karlsruhe aufgefordert, die Sonosphäre des Zweiten Weltkriegs künstlerisch zu bearbeiten. Einen der entstande-

nen sehr eindringlichen Akustik-Video-Clips führte Jonas Grawert vor. Es war alles andere als gefällig, was der Clip zum Ausdruck brachte, fast eine Zumutung, aber er durchkreuzte damit die Gewohnheit, sich dem Krieg mit heilen Bildern und Tönen zu nähern. Man mochte an Michael Moore denken, der in seinem Film »Fahrenheit 9/11« die Angriffe auf das World Trade Center bei schwarzer Leinwand nur durch die lauter werdenden Flugzeuggeräusche vorführte und somit einen der stärksten Momente dieses Filmes schuf. Die Bilder hatten die Zuschauer im Kopf. Aber funktioniert dieser Effekt auch mit dem Zweiten Weltkrieg? Trotz aufschlussreicher Vorträge zu »Psychologische(n) Aspekten des akustischen Erinnerns« (Stephan Marks) oder »Zur Funktionsstruktur des akustischen Gedächtnisses« (Rüdiger Ritter) haben sich die Fra-

gen in Verlauf der Konferenz eher vermehrt als durch Beantwortung vermindert. Für eine Einstiegskonferenz ist dies alles andere als beunruhigend.

Den Impuls, die akustische Dimension als eigenständige ernst zu nehmen, nahmen alle Forscher aus Wolgograd mit. Spontane Pläne für Seminare und Projekte wurden schon am Flughafen erörtert. So hätte auch das Plädoyer Richard Ortmanns, eines autodidaktischen Ruhrgebietsforschers, Motto unserer Tagung sein können: »Niemand achtet auf den Ton. Ich will erreichen, dass er gleichzieht mit den visuellen Eindrücken. Schließlich haben wir auch Ohren am Kopf«.

Nachtrag: Die Akustik-Clips sind auf der Homepage des GEI abhörbar <http://www.gei.de/index.php?id=548>. Der Tagungsband ist in Wolgograd in russischer Sprache erschienen.



Auf dem Mamai-Hügel

Zentralasien: Minderheiten und Schulbuchsysteme

Babodir Sidikov

Die Frage der Minderheitenpolitik im Schulbuchbereich ist ein spannendes Kapitel. Während meiner Explorationsreise nach Zentralasien im März bis Juli 2008 konnte ich erste Erkenntnisse über die Situation in Kasachstan, Kirgisien, Tadschikistan und Usbekistan gewinnen.

Die nationalistischen Tendenzen in der Schulbuchproduktion in Kasachstan haben auch Folgen für die größten ethnischen Minderheiten des Landes (Russen, Usbeken, Uiguren). Der Terminus »ethnische Minderheiten« ist allerdings tabu. Vielmehr wird der Euphemismus von »zahlenmäßig kleinen Völkern Kasachstans« weiter gepflegt. Dies schlägt sich insofern nieder, als es Schulbücher speziell für ethnische Minderheiten nicht gibt und diese offensichtlich auch nicht erwünscht sind. Die durch Schulbücher propagierte kasachische Identität ruft jedoch bei den ethnischen Minderheiten des Landes Unbehagen hervor und steht im Widerspruch zu seiner multiethnischen Zusammensetzung. Für ethnische Minderheiten werden kasachische Schulbücher einfach in die jeweilige Sprache übersetzt. Vertreter der uigurischen Minderheit beklagen seit Jahren, dass uigurischsprachige Schulen nicht ausreichend mit Schulbüchern ausgestattet sind; z.T. werde ohne Schulbücher unterrichtet.

Eine für Zentralasien einmalige Situation hinsichtlich von Schul-

büchern für ethnische Minderheiten besteht in Kirgisien: Der Schulunterricht findet auch auf Russisch, Usbekisch und Tadschikisch statt. Hier ist die Versorgung mit Schulbüchern an russischsprachigen Schulen relativ »am besten«. Während Schulbücher für Geschichte, Sozialkunde und Geographie eher schlecht als recht aus dem Kirgisischen übersetzt oder gleich auf Russisch von renommierten einheimischen russischen Wissenschaftlern geschrieben werden, dominieren in anderen Fächern Schulbücher aus Russland (Schulbücher für 24 Fächer werden im Land produziert, die übrigen werden in Russland angekauft).

Für tadschikische Schulen wurden das letzte Mal tadschikischsprachige Schulbücher von 1993 bis 94 im Rahmen eines Projekts des UNHCR produziert. Seit dieser Zeit werden sie äußerst sporadisch mit Schulbüchern versorgt: mal eine kleine Schulbücherschenkung aus Tadschikistan, mal eine kleine Neuauflage finanziert durch die Soros-Stiftung Kirgisien. Alle diese Maßnahmen decken den tatsächlichen Bedarf kaum ab. An eine eigene Entwicklung und Produktion, die den Bedürfnissen der Schüler entspreche, ist nicht zu denken. Staatliche Institutionen kümmern sich um dieses Problem weder in finanzieller noch ideeller Hinsicht. Die einzige nichtstaatliche Institution, die sich um eine Milderung des Problems bemüht, ist der Landesverband der Tadschiken Kirgisiens unter der Leitung von Prof. Dr. med. Abduchalim Raimdschanov, Direk-

tor des kirgisischen wissenschaftlichen Zentrums für Hämatologie. Der Nicht-Pädagoge gibt offen zu, dass seine Bemühungen im Schulbuchbereich wenig fruchten. Vor diesem Hintergrund wechseln immer mehr tadschikische Schüler zu kirgisischen, russischen und usbekischen Schulen. Ein letzter Funke Hoffnung des Landesverbandes der Tadschiken wird in die Republik Tadschikistan gesetzt, deren Präsident Imomali Rachmon vor kurzem einen Erlass herausgegeben hat, demzufolge alle im Ausland lebenden tadschikischen Schulkinder mit tadschikistanischen Schulbüchern versorgt werden sollen. Ob der tadschikische Staat allerdings für die Umsetzung dieser Maßnahme genügend finanzielle Ressourcen hat, ist fraglich.

Für die usbekische Minderheit zeichnet sich ein anderes Bild ab. Der Landesverband der Usbeken Kirgisiens konnte aufgrund des politischen und demographischen Gewichts der usbekischen Gemeinde, insbesondere im Süden des Landes, der Vorgängerregierung unter der Leitung von Präsident Akajev weitgehende finanzielle und politische Zugeständnisse im Bereich der Schulbuchschreibung abringen. Bis 1998 wurden usbekische Schulen mit Schulbüchern aus Usbekistan beliefert. Kirgisische Nationalisten zogen deshalb immer wieder die Loyalität der kirgisischen Usbeken dem kirgisischen Staat gegenüber in Zweifel.

Die Umstellung des Usbekischen in Usbekistan auf das lateinische Alphabet war eine harte Probe

für die Identität der Usbeken Kirgisien. Die Führung des usbekischen Landesverbandes verwarf die Idee des ethnisch geprägten Nationalismus und entschied sich zugunsten des zivilen Nationalismus, der die Loyalität der Usbeken zum kirgisischen Staat unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft propagiert. So wurde beschlossen, das Kirgisistan-Usbekische nicht auf das lateinische Alphabet umzustellen, sondern dem Kirgisischen, der offiziellen Sprache des Landes, folgend die alte Kyrilliza zu behalten. Aus diesen Gründen konnten nun die Schulbücher aus Usbekistan nicht mehr in den usbekischen Schulen in Kirgisien verwendet werden.

Als politische Reaktion wurde 1997 in der Stadt Osch – im usbekisch dominierten Süden des Landes (kirgisischer Teil des Ferghana-Tals) – die Kirgisisch-Usbekische Universität gegründet. Ein damals von der kirgisischen Regierung mit einer hohen Summe dotiertes Schulbuchzent-

rum wurde ins Leben gerufen, dessen Aufgabe es bis heute ist, Schulbücher für die usbekischen Schulen des Landes zu entwickeln. Schulbücher für »nationsbildende« Fächer – Geschichte, Sozialkunde und Geographie – werden ausschließlich aus dem Kirgisischen übersetzt. Bei der Entwicklung von Schulbüchern für andere Fächer hat das Zentrum relativ freie Hand. Für die Entwicklung von Schulbüchern für die Fächer »usbekische Sprache« und »usbekische Literatur« werden Spezialisten aus Usbekistan eingeladen. Die Drucklegung von usbekischsprachigen Schulbüchern erfolgt aus politischen Gründen entweder in Osch oder Bischkek, auch wenn die Produktionskosten in Usbekistan niedriger wären. Bei meinen Gesprächen wurde immer wieder die Notwendigkeit betont, die Geschichte Zentralasiens als die eines Großraums zu schreiben, um Konflikte bei der Identitätsbildung zu vermeiden. Als Beispiel wurde die Gestalt des Timur angeführt, der in

Usbekistan als Nationalheld glorifiziert wird, während er in der kirgisischen Historiographie als ein grausamer Eroberer gilt.

Die Schulbuchschreibung für ethnische Minderheiten in Tadschikistan weist Besonderheiten auf, die größtenteils durch die postsowjetische Entwicklung des Staates bedingt sind. Neben dem Tadschikischen findet der Schulunterricht auch in den Sprachen der vier großen Minderheiten (Usbeken, Russen, Kirgisen und Turkmenen) statt.

Wie im Falle der Usbeken in Kirgisien wurde das Tadschikistan-Usbekische nicht auf das lateinische Alphabet umgestellt. Der tadschikische Staat ist nun weitgehend in der Lage, selbst usbekischsprachige Schulbücher zu produzieren, zumal die Usbeken etwa 25% der Gesamtbevölkerung stellen und es genügend Schulbuchautoren gibt, die auf Tadschikisch und Usbekisch schreiben.

Die Versorgung mit Schulbüchern in tadschikischsprachigen Schulen hat



Bahodir Sidikov (zweiter v.l.) im Gespräch mit kirgisischen Schulbuchautoren

inzwischen ca. 60–70% des Gesamtbedarfs erreicht. Dies ist eine deutliche Verbesserung im Vergleich zur jüngsten Vergangenheit: in der unmittelbaren Nachkriegszeit konnte der tadschikische Staat lediglich 20–30% des Bedarfs an Schulbüchern decken. Die Versorgung von Schulen mit Schulbüchern in anderen Unterrichtssprachen hinkt allerdings nach: in usbekischsprachigen Schulen beträgt die Versorgungsrate max. 30%, in kirgisischsprachigen – 10–15%, in turkmenischen – 5%. Dank nicht zuletzt internationaler Bemühungen kann man aber für die Zukunft im Schulbuchbereich optimistisch sein.

Die Versorgung von russischsprachigen Schulen mit Schulbüchern wurde gemäß einem Abkommen aus der Nachkriegszeit komplett von Russland übernommen und zu 100% gesichert. An diesen Schulen wird nach russischen Lehrprogrammen unterrichtet und es werden auch deren Methoden übernommen. Die tadschikische Seite sieht ein, dass sich russischsprachige Schulen damit den nationbildenden Maßnahmen entzogen haben. Dies wird zwar als Problem wahrgenommen, aber nicht ernsthaft angegangen, was auch in nächster Zukunft angesichts des russischen Einflusses kaum vorstellbar ist.

Desolat ist die Lage bei der Versorgung von kirgisischen und turkmenischen Schulen Tadschikistans mit Schulbüchern in den jeweiligen Sprachen. Es gibt zwar zwischenstaatliche Abkommen mit Kirgisien über Austausch von Schulbüchern

(tadschikische für tadschikischsprachige Schulen in Kirgisien und kirgisische für kirgisischsprachige in Tadschikistan), der aber nicht funktioniert – z. B. wegen Inkompatibilität der Lehrprogramme – und sich in abschbarer Zeit auch nicht verbessern wird.

Angesichts einer sehr geringen Zahl von turkmenischsprachigen Schülern (2.706 Schüler, die sich auf verschiedene Jahrgänge bzw. Schulklassen und Fächer verteilen) wäre die Konzipierung, Schreibung und Drucklegung von eigenen turkmenischsprachigen Schulbüchern zu kostspielig. Da jedoch die turkmenischen Schulen keine Schulbücher aus Turkmenistan beziehen (dürfen), ist die Lage für diese vorerst aussichtslos. Eine Änderung wäre nur denkbar, wenn sich internationale (Finanz)Institutionen dieses Anliegens annehmen würden.

In Usbekistan lässt sich trotz schwerwiegender Probleme des Schulbuchsystems auf administrativer und struktureller Ebene in der Minderheitenpolitik auf dem Bildungssektor eine erfreuliche und für die zentralasiatische Region einzigartige Entwicklung erkennen. In Usbekistan kann die Unterrichtssprache frei gewählt werden. So wird die sowjetische Nationalitätenpolitik fortgesetzt, nach der alle anerkannten »Nationalitäten« das Recht auf muttersprachlichen Unterricht genießen. Demzufolge gibt es im Land durchaus Lehrangebote, die in den Sprachen der ethnischen Minderheiten (Russisch, Kasachisch, Tadschikisch,

Turkmenisch, Kirgisisch, Koreanisch) abgehalten werden. Allerdings können die Minderheiten nicht in Eigenregie Regelschulen betreiben, sondern müssen auf das Angebot der »Sonntagsschulen« (Bildungskurse) zurückgreifen. Auch wenn diese als ad hoc Angebote anzusehen und nicht fest im Bildungswesen verankert sind, unterliegen sie dem engen Netz staatlicher Kontrolle.

Die Lehrinhalte und –programme dürfen allerdings in den Schulen der Minderheiten nicht von den usbekischen Regelschulen abweichen. Dies wird auf administrativ-struktureller Ebene dadurch gewährleistet, dass die Schulbücher für Schulen mit nicht-usbekischer Unterrichtssprache nicht mehr – wie vor 1991 üblich – aus den Nachbarrepubliken, sondern aus der zentralen usbekischen Schulbuchproduktion stammen. Sie werden vom Ministerium für Volksbildung bzw. dem Ministerium für höhere und mittlere spezialisierte Ausbildung produziert, legitimiert und bereitgestellt. Dazu werden die lizenzierten Schulbücher aus dem Usbekischen in die jeweilige Minderheitensprache eins zu eins übersetzt. Allerdings wird die Übertragung der Schulbücher in die Minderheitensprachen nicht von Fachleuten vorgenommen, wodurch zusätzliche Fehlerquellen entstehen.

Aus diesem kurzen Überblick über die Lage im Schulbuchbereich wird ersichtlich, dass für das GEI ein großer möglicher Handlungs- und Gestaltungsspielraum in der Zusammenarbeit mit der Region besteht.

Das Bild des Nachbarn – polnische und deutsche Schulbücher

Thomas Strobel

An einem für deutsch-polnische Themen idealen Konferenzort, dem »Collegium Polonicum«, das nur einen Steinwurf von der Oderbrücke entfernt ist, die Frankfurt/Oder und Słubice miteinander verbindet, trafen sich Ende September 2008 etwa 70 Teilnehmer zu einer deutsch-polnischen Schulbuchkonferenz. Die Organisatoren – neben dem Georg-Eckert-Institut u.a. das brandenburgische Kultusministerium, das Polnische Institut für das Nationale Gedenken (IPN) und die Birthler-Behörde – hatten dabei in erster Linie Lehrer beider Länder eingeladen, sollte doch die Konferenz nicht bei einer bloßen Bestandsaufnahme der jeweiligen Schulbuchinhalte im Hinblick auf die deutsch-polnischen Beziehungen stehen bleiben, sondern Impulse liefern für das unlängst angelaufene deutsch-polnische Schulbuchprojekt.

Zum ersten Konferenzteil gehörten neben der Eröffnung der vom Georg-Eckert-Institut konzipierten Ausstellung über die Geschichte der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission u.a. Referate über das Projekt des deutsch-französischen Geschichtsbuchs (I. Körner-Wellershaus, Klett-Verlag), über ein sächsisch-niederschlesisches Projekt der Erstellung von Unterrichtsmaterialien (K. Hartmann, Bautzen) und über das im Cornelsen-Verlag erschie-

nene Unterrichtswerk »Polnische Geschichte und deutsch-polnische Beziehungen« (M. Mack, Darmstadt). Robert Traba, der polnische Vorsitzende des Expertenrates des deutsch-polnischen Geschichtsbuchprojektes, stellte zum einen die Planung dieses Projektes vor, zum anderen machte er klar, welche große Bedeutung das Projekt gerade für die polnische Öffentlichkeit habe, was ein hohes Maß an Sensibilität erfordere. Darüber hinaus ging er auf die Herausforderungen ein, die in den unterschiedlichen didaktischen Kulturen beider Länder begründet seien.

Im Detail stellten Agnieszka Jaczyńska (IPN Lublin) und Hanna Grzempa (GEI) vor, wie, in welchem Umfang und mit welchen thematischen Schwerpunkten die Geschichtslehrpläne beider Länder die deutsch-polnischen Beziehungen bzw. die Geschichte des Nachbarlandes beinhalten. Dass hierbei eine Asymmetrie konstatiert werden kann, die von wesentlich geringeren Anteilen der polnischen Geschichte in deutschen Lehrplänen geprägt ist, war eine der Hauptthesen, die sich auch schon aus der vom GEI erstellten Machbarkeitsstudie für das deutsch-polnische Geschichtsbuch ergeben hatte.

Den zentralen Bestandteil der Konferenz bildete die Arbeit in binationalen Arbeitsgruppen zu vier Themen des 20. Jahrhunderts – »Umsiedlungen und Migrationen 1919 bis 1970«, »Okkupation und Vernichtungspolitik«, »Der Herbst der Völker 1989« und »Die Grenze zwischen Polen und Deutschland 1918–1990«.

Die Gruppen entwickelten auf der Basis der Analyse der aktuellen Schulbücher Vorschläge, wie ihrer Meinung nach ihr Thema in einem gemeinsamen Geschichtsbuch dargestellt werden könnte. Die dabei entstandenen konkreten Entwürfe für die Gestaltung einzelner Schulbuchkapitel- und -seiten, können für die in einigen Jahren beginnenden Arbeiten an dem Band des deutsch-polnischen Geschichtsbuchs für das 20. Jahrhundert wichtige Impulse geben.

Dass die Erfahrungen der Schulpraktiker beider Länder für das deutsch-polnische Schulbuchprojekt unabdingbar sind, war einer der Punkte, die die Organisatoren der Konferenz am Ende unterstreichen konnten. Hoffnungsfroh stimmt dabei die Erfahrung der Słubicer Tagung, dass es, trotz sprachlicher Schwierigkeiten und unterschiedlicher historischer Erfahrungen und Wissensbestände, möglich ist, in binationalen Teams die unterschiedlichen Perspektiven auf historische Ereignisse in Schulbuchtexten zusammenzubringen.

ARBEITSBEREICH
»SELBST- UND FREMDBILDER«

**Reconfiguring the Past:
Politics of Memory in
the Middle East and North
Africa since the 1990s**

Achim Robde

In recent years, history research has increasingly focused on the ways in which historical memory is canonized, contested and transformed over time. As far as the Middle East and North Africa are concerned, such issues still remain largely understudied, in spite of their obvious importance for politics. The few existing case studies in the field clearly suggest that even within the framework of the predominantly authoritarian regimes in the contemporary Middle East and North Africa, memory and history can be fruitfully analysed as sites of contestation and bargaining processes between various political actors. This workshop (29–30 May 2008) explored the potential of concepts of collective memory, historical cultures and cultures or politics of remembrance for research on Middle Eastern and North African societies, and focused on a number of relevant developments in countries including Turkey, Iraq, Syria, Israel/Palestine, Egypt and Morocco.

Since their inception, the post-colonial nation-states in the Middle East made use of more or less clearly conceived cultural devices to advance the project of nation-building. In most cases, sponsoring a certain kind of nationalized historiography and iconography and the introduction of a national curriculum in schools

was an integral part of these strategies. During the first decades following World War II, efforts to impose more or less official representations of the nation were strongly influenced by the respective political choices of state elites. Due to international, regional as well as domestic pressures, beginning in the 1970s, most of the region's regimes experienced a phase of social as well as ideological 'disengagement' of the state. This, eventually, led to a remarkable strengthening of civil-societal activities and socio-cultural pluralism in many countries of the region despite the continuing authoritarianism of the regimes.

The workshop aimed to comparatively scrutinize the role played by the so-called soft areas of history and memory for processes of negotiating political change beyond the level of regime change. It mainly focused on the period since the 1990s when the existing regimes came under growing national and international pressure and asked the following questions: How did the politics of memory pursued by Middle Eastern states change? How do official narratives and the politics of history react to the emergence of competing versions of the past? How far are they responsive to socio-cultural change and related politics of memory 'from below'? To what extent is the cultural, ethnic and religious diversity of each society taken into account and what political meaning is attached to these diversities? How are external or internal 'others' represent-

ed? To what degree is the often painful political history of inter-community domestic strife being accounted for in official as well as oppositional historical narratives in the respective countries? Can reform efforts in the areas of historiography and politics of memory be considered more than just decorative measures designed to re-stabilize the existing authoritarian order?

The workshop was organized by the Asia-Africa-Institute at Hamburg University in cooperation with the GEI and the Centre for Modern Oriental Studies (ZMO), Berlin. The topics raised here will be further explored in a follow-up conference to be held at the ZMO in 2009.

ARBEITSBEREICH
»SCHULISCHE BILDUNGS-
MEDIEN IM ZEITALTER DER
GLOBALISIERUNG«

»Parallelgesellschaften: Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz«

Werner Schiffauer spricht mit Susanne Schwalgin über sein neues Buch

—**Schwalgin:** Mit diesem Buch richtest du dich dezidiert gegen Vertreter, die vor der Entstehung bzw. Verfestigung von Parallelgesellschaften warnen und außerdem eine neue Leitkultur fordern, die ja sehr stark national grundiert ist. Andererseits forderst du in dem Essay eine kluge Politik der Differenz. Was ist damit genau gemeint?

—**Schiffauer:** Also das Problem mit dem Begriff Parallelgesellschaft scheint mir zu sein, dass wir uns da von Bildern leiten lassen, die unser



Prof. Dr. Werner Schiffauer hat den Lehrstuhl für Vergleichende Kultur- und Sozialanthropologie an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder inne. Er ist Autor und Herausgeber von Büchern zur ländlichen und städtischen Türkei, zu türkischen Migranten in Deutschland und zur Anthropologie der Stadt.



Dr. Susanne Schwalgin ist Ethnologin mit Forschungsschwerpunkten auf Fragen von Migrations- und Bildungsforschung. In diesem Bereich hat sie bis Oktober 2008 am Georg-Eckert-Institut gearbeitet. Für die Zukunft will sich Susanne Schwalgin freiberuflich neuen Herausforderungen stellen.

Denken und unsere Wahrnehmung strukturieren, die aber der empirischen Überprüfung nicht standhalten. Parallelgesellschaft suggeriert das Nebeneinander von zwei gesellschaftlichen Gruppen zwischen denen es kaum Kontakt gibt. Es suggeriert die Existenz von abgeschotteten Welten, die ihre eigenen Institutionen, Spielregeln usw. haben. Empirisch kann man das zunächst mal nicht nachvollziehen. Also wenn man in das Feld geht, trifft man – und das haben schon mehrere Leute festgestellt, da bin ich nicht der Erste – nicht zwei abgeschottete Welten. Sondern man trifft auf eine Welt von Übergängen. An dem einen Ende des Spektrums gibt es auch Individuen, die, wenn man so will, in ihrer eigenen Sprache, ihrer eigenen Denkwelt leben und kaum die Mehrheitsgesellschaft zur Kenntnis nehmen. Und auf der anderen Seite des Spektrums findet man völlig integrierte Leute. Aber was man auch findet, ist, dass diese Individuen, die sehr in ihren eigenen Welten leben, nicht isoliert sind. Sie haben alle Verwandte und Bekannte, die mit einem Fuß mehr oder weniger in der Mehrheitsgesellschaft stehen. Sie haben Kinder, die die Ausbildung hier machen. Sie haben Verwandte, die hier studieren, die Geschäfte haben usw. Das heißt, sie sind nicht abgeschottet, sondern mehr oder weniger mit der Mehrheitsgesellschaft verflochten und integriert. Und mein Plädoyer ist es, genau diesen Übergang stark zu machen. Der Punkt bei der Rede von Parallelgesellschaft scheint mir auch

zu sein, dass sie nicht unbedingt empirisch trägt, sondern ein Angstbild ist. Also das Bild ist deshalb so suggestiv, weil es tief verwurzelte Ängste über den Auseinanderfall der Gesellschaft evoziert. Eine Gesellschaft mit Parallelgesellschaften, so die Angst, fällt auseinander. Das heißt, es gibt keine gemeinsame Sprache, wie man Konflikte lösen kann. Die Folge davon wird früher oder später Gewalt sein. Also wenn man Konflikte nicht mehr lösen kann, dann greift man zu nicht verbalen Mitteln der Auseinandersetzung.

Ich glaube, diese Angst kann man verstehen. Sie resultiert aus gesellschaftlichen Umbruchsituationen und gleichzeitig ist sie eben nicht gerechtfertigt. Man kann durchaus argumentieren, dass kulturelle Distanz nicht unbedingt konfliktrichter ist als kulturelle Nähe. Die bittersten Konflikte sind die zwischen nahen Verwandten und zwar genau deshalb, weil da Emotionalität eine Rolle spielt, der Vorwurf von Verrat, von Abfall von irgendwelchen Sachen und Wut auf den Anderen. Während Distanz es ermöglicht, dass Menschen sich oft relativ neutral begegnen. Kulturelle Nähe ist kein Garant für friedliches Zusammenleben. Und umgekehrt bedeutet kulturelle Distanz nicht notwendigerweise kriegerische oder gewalttätige Auseinandersetzungen. Also hier werden zwei Bereiche miteinander verbunden und deswegen plädiere ich eigentlich für eine Idee von Gesellschaft, die die Vernetzung stark macht. Die Idee ist, wenn wir die Gesellschaft offen hal-

ten, wenn wir diese Kommunikationswege offen halten und zwar über das ganze Spektrum, dann wird eine Situation entstehen, in der man wechselnde Partnerschaften, wechselnde Allianzen bildet. Über diese Allianzen wird punktuell immer wieder Vertrauen erwachsen und entstehen können. Und das wird für den gesellschaftlichen Zusammenhalt viel wichtiger und entscheidender sein, als wenn wir versuchen, sozusagen mit Gewalt, verschiedene Gruppen und Personen auf eine Gemeinsamkeit zu verpflichten. Das konkrete Bild, das ich im Auge habe, ist zum Beispiel der Moscheeverband, der mit den Christdemokraten eine Gemeinsamkeit in konservativer Familienpolitik hat, mit den Sozialdemokraten eine Gemeinsamkeit in Bezug auf den Sozialstaat, mit den Grünen in Bezug auf Einwanderungsgesetze, mit der Linken in Bezug auf soziale Gerechtigkeit und mit den christlichen Kirchen eine Gemeinsamkeit in Bezug auf die Wertschätzung von Religion. Das sind punktuelle Gemeinsamkeiten, die man haben kann. Aber dadurch, dass man zu verschiedenen Kreisen punktuelle Gemeinsamkeiten hat, bedeutet das auch, dass man keine punktuellen Gemeinsamkeiten überreizt, weil man sonst andere Koalitionspartner verprellen würde. Man würde beispielsweise mit der katholischen Kirche nicht allzu stark den Punkt Homophobie machen oder gegen Homosexuellen-Ehe auftreten, obwohl man da Gemeinsamkeiten hätte, weil man dann wieder andere Gesprächspartner ver-

prellen würde. Zum Beispiel die Grünen, die man wiederum braucht, in Bezug auf andere Sachen.

Durch ein solches Netzwerk der unterschiedlichen Koalitionen und Interessen kann Gemeinsamkeit wachsen. Und das reicht, um ein friedliches Zusammenleben zu gewährleisten. Man braucht dann keine gemeinsame Leitkultur. Dieses Netz hält die Gesellschaft zusammen, nicht die Leitkultur.

—**Schwalgin:** Nun sieht man auch tagtäglich Konfliktsituationen, in denen man als Außenstehender durchaus gemeinsame Interessen sieht, in denen aber Interaktionen eben nicht mehr auf gemeinsame Interessen zielen und sich die Konfliktparteien die Köpfe einschlagen. Wo sie ihre eigenen Interessen im Hinblick auf Regelungen ihres Alltags nicht mehr unbedingt im Kopf haben, sondern wo es um Projekte geht, die sehr stark ideologisch grundiert sind oder politisch. Wie geht man damit um?

—**Schiffauer:** Ja, das ist genau der Grenzpunkt, den wir versuchen müssen zu vermeiden. Und die Frage ist, wie kommen wir am besten dahin, dass genau das nicht passiert. Wir müssen die Situation vermeiden, dass sich die Konfliktparteien in Ecken manövrieren und Feindbilder aufbauen, so dass sie überlappende Interessen nicht mehr wahrnehmen können, sondern aus partiellen Interessengegensätzen absolute Gegensätze machen. Solange wir die Gesellschaft offen halten, also den Austausch mit den anderen suchen, haben wir größere Chancen Polarisierungen zu

vermeiden. Wenn man umgekehrt beginnt Lager zu bilden, Kontaktverbote auszusprechen, oder Vorleistungen abverlangt, wächst genau diese Wahrscheinlichkeit, dass es zu Feindbildkonstruktionen kommt. Dann kommt es leicht zu Situationen, wo die Einzelnen auch wohl verstandenes Eigeninteresse nach hinten stellen, weil sie sich in die Ecke gestellt sehen. Und das Problem etwa mit der Leitkulturdefinition ist, dass sie genau in diese Richtung geht. Sie definiert eine gemeinsame Basis, auf die sich die Anderen verpflichten sollen, und wenn sie das nicht tun, werden sie ausgegrenzt und der Kontakt abgebrochen usw.. Und genau das gibt den Skeptikern auf der anderen Seite Recht, die ohnehin einen Dialog für illusorisch gehalten haben. Und dann haben wir tatsächlich die Situation, wo wir auf einen Clash of Cultures zusteuern, bei dem die einen den anderen gegenüberstehen und diese Brücken abgebrochen werden, die de facto existieren. Und das meine ich eigentlich mit »klugem Umgang mit Differenz«.

Wir haben im Augenblick Brücken, die etwa in den Bereich der islamischen Gemeinden hineinragen. Wir haben ein Netz, das noch trägt. Aber es gibt keine Garantie, dass dieses Netz nicht irgendwann zerrissen wird und wir dann nicht tatsächlich einen Kampf der Kulturen herbei reden und so dann auch produzieren. Und das ist dann der Fall, wenn wir beispielsweise Eindeutigkeitszwänge herstellen, wenn wir diejenigen, die zwischen den Welten sind, immer

wieder dazu auffordern, sich doch endlich zu bekennen, klar Sache zu reden und Position zu beziehen. Und – wie heißt es – man kann nicht ein bisschen schwanger sein, man kann nicht ein bisschen verfassungstreu sein. Also mit solchen fundamentalistischen Redeweisen versucht man etwas zu erzwingen, was dann die Leute, die in der Mitte stehen, die die Brücken bilden, zwingt, entweder die eigene Herkunft zu verraten oder die positiven Kontakte, die sie zur Mehrheitsgesellschaft haben, aufzukündigen.

—**Schwalgin:** Nun haben wir ja auch tatsächlich schon Situationen, in denen fundamentalistische Redeweisen sehr dominant sind. Dies ist zum Beispiel in Bezug auf die Milli Görüs der Fall, sowohl von Seiten des Verfassungsschutzes, von Politikern und Akteuren der Zivilgesellschaft auf der einen Seite als auch von Milli Görüs-Mitgliedern auf der anderen Seite. Was kann man denn jetzt konkret tun, um das zu ändern? Ich finde die Idee der Gesellschaft als Netz sehr reizvoll, aber was kann man jetzt tun, damit dies kein utopisches Projekt bleibt? Wo siehst du konkrete Anknüpfungspunkte und was kann man darüber hinaus tun, um diese fundamentalistischen Redeweisen in beiden Lagern, hinter denen ja auch Haltungen stehen, zu unterlaufen und das Abreißen von Kommunikation zu verhindern?

—**Schiffauer:** Also wenn wir die Milli Görüs als Beispiel nehmen, da ist es ganz faszinierend, dass sich dort, wie auch übrigens in den meis-

ten Gemeinden, im ehemals stramm islamistischen Lager ein Flügel der zweiten Generation gebildet hat, der mit Nachdruck für Integration eintritt und der den demokratischen Rechtsstaat bejaht. Dieser Flügel hat nun ein lebensgeschichtliches Projekt; sie sind zwischen Elternhaus und Moschee aufgewachsen, sie sind in der Gemeinde gebunden, sie fühlen, dass sie zur Gemeinde gehören, haben aber gleichzeitig über die Schule ein positives Verhältnis zur Mehrheitsgesellschaft gewonnen. Sie schätzen dort den weiteren Horizont, die rationale Auseinandersetzung, die Diskussionsfähigkeit und die größere Freiheit. Und diese Generation ist in einer Situation aufgewachsen, die ist wie ein Spagat. Das Problem ist, dass sie das Gefühl haben, dass keine der beiden Seiten dies anerkennt. Für die Eltern und die Gemeinde, aber auch für die deutsche Mehrheitsgesellschaft ist es schwer vorstellbar, dass man in der Gemeinde bleiben kann und gleichzeitig die Verfassung innerlich bejahen kann. Diese Generation bildet einen Integrationsflügel, weil sie damit ein eigenes Problem lösen kann: Sie sind für ein Recht auf Differenz in dieser Gesellschaft, so akzeptiert zu werden. Wenn man nun die zweite Generation, die de facto Gesprächspartner darstellt, anschaut, dann wäre politisch geboten, diesen Flügel zu stärken. Auch weil man damit den Islamismus von innen und damit nachhaltig überwinden kann. Was aber stattfindet, ist ein ausgesprochener Misstrauensdiskurs. Man akzeptiert in der Mehrheitsgesellschaft

durchaus die Existenz solcher Positionen, aber man wertet sie systematisch ab, und zwar, indem man sagt: Das ist eine liberale Fassade, die nach außen getragen wird und nach innen ganz anders aussieht. Es ist ein Wolf im Schafspelz etc. Das heißt, mit diesen Argumentationen wird dieses Lager der Integrierten in den Gemeinden systematisch entwertet. Innerhalb der Gemeinden erscheinen sie dann als Illusionisten, letztendlich als Traumtänzer, die meinen, man könnte den Islam in Europa etablieren, aber letztendlich zum Scheitern verurteilt sind. Die Integrationsposition wird durch die Haltung der Mehrheitsgesellschaft systematisch geschwächt. Ich plädiere deshalb für eine Kultur des genauen Hinsehens und nicht für eine Kultur, die sich von vorgefassten Meinungen leiten lässt. Denn wenn man genau hinsieht, dann sieht man eben, dass die Gemeinden keine homogenen Einheiten sind, sondern dass es dort unterschiedliche Fraktionen gibt. Dass man mit einigen Fraktionen durchaus kooperieren kann. Dass man, indem man mit diesen Fraktionen kooperiert, sie wiederum stärkt gegenüber den tatsächlich vorhandenen islamistischen Lagern in diesen Gemeinden. Dass man sie damit aufwertet und Wandlungsprozesse unterstützt.

Wenn man dagegen in der bisherigen Position verharrt, zum Beispiel wie Hendryk Broder: »Islamisten bleiben Islamisten!« argumentiert, dann erwertet man diese Positionen und wirft die potentiellen Brückenbauer

zurück in ihre Gemeinden. Und man schafft damit die Fraktionierung der Gesellschaft und überwindet sie nicht.

—**Schwalgin:** Hast Du Ansatzpunkte, wie das praktisch läuft, und die man umgekehrt auch nutzen könnte, um eine Kultur des genauen Hinsehens auf beiden Seiten zu etablieren?

—**Schiffauer:** Was die islamischen Gemeinden betrifft, so gibt es im Umkreis der Milli Görüs beispielsweise das Zentrum für Islamische Frauenforschung und Frauenförderung, die die fortschrittlichsten Curricula für den Islamunterricht erstellt haben, die gegenwärtig auf dem Markt sind. Das Zentrum hat unter anderem eine Untersuchung zu dem bekannten Kroatener 4:34 herausgegeben, der oft als Legitimierung für Gewalt gegen Frauen zitiert wird, weil er häufig so übersetzt wird: »Und jene, deren Widerspenstigkeit ihr fürchtet, ermahnt sie, meidet sie im Ehebett und schlägt sie.« In der Broschüre wird sehr sorgfältig nachgewiesen, dass diese Übersetzung nicht gedeckt ist. Sie zeigen anhand einschlägiger Verse, dass die Offenbarung von der Gleichwertigkeit von Mann und Frau ausgeht.

Ich bin kein Islamwissenschaftler und kann diese Arbeit deshalb nicht beurteilen. Als Sozialwissenschaftler finde ich es aber extrem spannend, wenn im Umkreis der Milli Görüs Positionen vertreten werden, die die Rechte der Frauen stärken und die eine Islaminterpretation stark machen, die individuellem Denken Platz einräumt und die damit im Gegen-

satz zu dem Dogmatismus der ersten Generation steht. Wichtig finde ich auch, dass derartige Positionen nicht isoliert sind, sondern von der gegenwärtigen Führungsspitze der Milli Görüs in Deutschland mehrheitlich vertreten werden. Was die Seite der Mehrheitsgesellschaft betrifft, habe ich den Eindruck, dass immer dann, wenn es zu einer praktischen Zusammenarbeit kommt, die Fronten aufbrechen, die vorher aus dogmatischen Gründen errichtet worden sind. Und das gibt mir Mut. Es ist im Augenblick sehr schwierig dahin zu kommen, aber meine Hoffnung wäre auch, Projekte anzustoßen, bei denen die Kooperation mit Gemeinden gesucht wird. Ich plane gegenwärtig ein Schulprojekt, bei dem Schulen, Moscheevereine und muslimische Eltern miteinander vernetzt werden sollen. Durch derartige Projekte kann Vertrauen geschaffen werden. Wir müssen von einer Kultur des Misstrauens wegkommen und zu einer Kultur des Vertrauens zurückfinden. Man kann dahin kommen, wenn man sich den Blick nicht mehr von vorgefassten Meinungen verstellen lässt, sondern beginnt einfach genau hinzuschauen und zuzuhören.

Die Zukunft der Vergangenheit

Peter Carrier

Am 5. September 2008 lud das Niedersächsische Kultusministerium Vertreter aus Verbänden der Geschichtslehrer, der politischen Bildung und der Lehrerbildung sowie der Stiftung niedersächsische Gedenkstätten und dem Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge zu einer gemeinsamen Fachtagung ein: »Die Zukunft der Vergangenheit. Geschichts- und Politikunterricht vor neuen Herausforderungen« mit über hundert Lehrern aus Niedersachsen. Zur Debatte standen vor allem auch aktuelle Fragen an die historische und politische Didaktik.

Die Veranstaltung hatte pädagogische und politische Ziele: Die Lehrer wünschten praktische Vorschläge für ihren Unterricht und neue Ideen sowie theoretische Anregungen aus der wissenschaftlichen Forschung; auf politischer Ebene bot die Tagung den Vertretern der verschiedenen Einrichtungen Gelegenheit, Möglichkeiten zur Zusammenarbeit in der außerschulischen Bildung auszuloten.

Charakteristisch war das Plädoyer Rolf Wernstedts (Volksbund Niedersachsen) für eine differenzierte, erkenntnisgeleitete und reflektierte Verarbeitung der neueren Vergangenheit jenseits von Betroffenheit. Offensiv und wortgewandt argumentierte Wernstedt gegen die geläufige Selbststilisierung als Opfer: »Achtzehn Millionen Deutsche verfügten damals über eine Waffe [...] über drei Milli-

onen sowjetische Soldaten kamen in deutscher Gefangenschaft um; in der sowjetischen Gefangenschaft dagegen waren es nur eine Million deutsche Soldaten.«

Das Interesse für außerschulische Gedenkprojekte und Erinnerungsarbeit war stark. Entgegen der politisch bedingten Konkurrenz zwischen scharf getrennten Erinnerungsgemeinschaften untersuchten manche Redner interkulturelle Wechselwirkungen, die im Laufe historischer Gedenkveranstaltungen entstehen. Dabei fragte z.B. ein Teilnehmer, wie deutsche Jugendliche der dritten und vierten Generation der jüdischen Opfer gedenken und jüdische bzw. israelische Jugendliche der nichtjüdischen Opfer.

Eine Antwort auf diese Frage hatte Stefanie Lachmann, Lehrerin an der Leibnizschule in Hannover, die ein Schülerprojekt zur Erforschung von Opferbiographien und die Entwicklung neuer »Stolpersteine« in der hannoverschen Stadtlandschaft leitet – Stolpersteine, die den ehemaligen Wohnsitz deportierter Menschen mit einer Messingplatte im Bürgersteig markieren. Durch eigene Recherchen und Gruppenarbeit machen sich Schüler mit Leben und Tod von einzelnen Menschen vertraut. Dennoch ist diese Mischung schulischer und außerschulischer Erinnerungsarbeit nicht unumstritten. Andreas Kraft (Universität Konstanz) warnte vor einer Fetischisierung der Vergangenheit, ein Prozess der der bewussten Vergegenwärtigung des Vergangenen entgegenwirken könnte.

Im Unterschied zum Gedenken der Opfer des nationalsozialistischen Regimes unterstützt der Volksbund (neben der Pflege von Kriegsgräbern) friedenspädagogische Bildungsarbeit im Sinne zwischenstaatlicher Versöhnung. Ein weiteres Beispiel für pädagogisches Erinnern schilderte Niels Köhler von der Jugendbegegnungsstätte auf dem Golm in Mecklenburg-Vorpommern. Hier an der Grenze zu Polen treffen sich Jugendliche aus Deutschland und Polen. Welche Wirkung diese Begegnungen auf die jungen Besucher haben, konnte allerdings nicht geklärt werden. Einige Kilometer entfernt, in der polnischen Stadt Świnoujście (Swinemünde), erinnern Denkmäler nicht an den Krieg Deutschlands gegen Polen, sondern an den sowjetischen Angriff 1939 und die Umsiedlung aus dem Osten Polens im Jahre 1945. Der Grenzbereich spiegelt daher eine gesplante Erinnerung wider: einen »sinnvollen« Krieg mit Widerstand und Opferbereitschaft in Świnoujście und einen sinnlosen Krieg auf der gegenüberliegenden Gedenkstätte auf dem Golm.

Zu kurz kamen die Leitfragen »Wie sieht dauerhafte Erinnerung ohne Zeitzeugen aus?« und »Wie verhalten sich Kinder aus Familien »nichtdeutscher Herkunft« zur deutschen Geschichte?«. Hier muss man sich fragen, ob eine Fachtagung ohne Beteiligung von Migranten- und Opferverbänden mehr als Spekulation hervorrufen kann. Manche Lehrer behaupteten zudem, dass Erinnerungsprojekte dieser Art zwar effektiv seien, die Einführung des Zen-

tralabiturs mit der Halbierung der verfügbaren Unterrichtseinheiten für Zeitgeschichte solche prozesshaften Projekte jedoch praktisch unmöglich gemacht habe.

Während der Tagung machten sich manche Spannungen zwischen dem wissenschaftlichen Podium und den Lehrern im Publikum bemerkbar. Das letzte Wort hatten jedoch indirekt die Schüler: Es mag sein, meinte ein Lehrer, dass in Deutschland der öffentliche Diskurs zunehmend von einem passiven Selbstbild als Opfer des Nationalsozialismus geprägt sei, wie man auch der Forschung entnehmen könne. Den anderen als »Opfer« zu beschimpfen sei jedoch unter Jugendlichen einer der radikalsten Akte rhetorischer Selbstermächtigung. Da Schüler letztlich dem öffentlichen Diskurs voraus seien, könne »die Zukunft der Vergangenheit« deshalb nicht darin bestehen, selbsternannte Opfer zu sein. Um zukunftsfähig zu sein, so Rolf Wernstedt, habe für einen Lehrer die Fähigkeit Priorität, sich in die Lage eines Schülers zu versetzen und diese als Folie für eine kritische Pädagogik zu nutzen.

**Second European Congress
of World and Global History
in Dresden
vom 3.–5. Juli 2008***Susanne Grindel*

Ein Geschichtsbuch für Europa?

Europa ist kein feststehender Begriff. Was Europa ist, wo seine Grenzen verlaufen, was als europäisch gilt – all das wurde und wird immer wieder neu definiert und mit verschiedenen Bedeutungen aufgeladen. Ist »Europa« also nur ein Konstrukt? Ein gefährliches sogar, weil es die Gemeinsamkeiten Einiger auf Kosten Anderer suggeriert? Ist ein europäisches Geschichtsbuch demnach weder möglich noch sinnvoll? Kann man Geschichtsschulbücher überhaupt jenseits nationaler Narrative entwickeln? Können gemeinsame Geschichtsbücher mehr bieten als eine harmonisierende – und damit belanglose – Sichtweise auf geteilte Vergangenheit?

Diese und ähnliche Fragen standen im Zentrum einer Sektion, die sich mit dem Verhältnis von Multiperspektivität und Transnationalität in Schulbüchern befasste. Die Planung der Sektion ging auf Eckardt Fuchs (GEI; Braunschweig) zurück, der an der Tagung jedoch nicht selbst teilnehmen konnte. In drei Vorträgen wurde das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet: Urte Kocka (Berlin) ging in ihrem Beitrag »Die ›Welt‹ im Schulgeschichtsbuch. Zur Diskussion unterschiedlicher Denkmodelle« auf theoretische und didaktische Fragen der Darstellung

von Multiperspektivität ein. Susanne Grindel (Braunschweig) widmete sich den »Perspektiven eines europäischen Geschichtsbuchs« anhand des Kolonialismus und Rainer Riemenschneider (Montpellier) brachte seine Erfahrungen aus der Zusammenarbeit der bilateralen Kommission zur Erstellung des deutsch-französischen Schulbuchs ein.

In der anschließenden, von Urte Kocka moderierten Diskussion kristallisierten sich zwei grundlegende Aspekte heraus: die Möglichkeit und die Wünschbarkeit eines europäischen Geschichtsbuchs. Dabei wurde deutlich, wie unterschiedlich die Bewertungen ausfallen können, je nach nationalem Standpunkt.

Während sich die Teilnehmer weitgehend darin einig waren, dass ein europäisches Geschichtsbuch kaum möglich sei, gingen die Ansichten über dessen Wünschbarkeit durchaus auseinander. Kazimierz Woycicki (Warschau) sprach die Gefahr von Deutungshoheiten im Hinblick auf Europa an, die sich am Beispiel des deutsch-französischen Geschichtsbuchs zeige. Luigi Cajani (Rom) verwies auf die implizite und explizite Homogenisierung der nationalen Narrative und Erinnerungen durch gemeinsame Geschichtsschulbücher. Geneviève Warland (Brüssel) machte auf die besondere Schwierigkeit transnationaler Schulbücher am Beispiel der flämischen und wallonischen Bevölkerungsanteile in Belgien aufmerksam. Ähnliche Probleme wie die Überlegungen zu einem europäischen Geschichtsbuch ergeben

sich auch angesichts des jüngst vorgelegten japanisch-chinesisch-koreanischen Geschichtsschulbuchs, wie Nicola Spakowski (Bremen) ausführte. Für Multiperspektivität im Sinne eines Nebeneinander unterschiedlicher Sichtweisen und nationaler Narrative plädierte Christian Kühberger (Salzburg). Er verband damit die Forderung, dass weniger die nationalen Narrative als die Kompetenzvermittlung an die Schüler im Vordergrund zu stehen habe.

Schulbücher, so zeigte sich auch in anderen Sektionen, die sich nicht ausschließlich mit diesem Medium befassen, sind für globalgeschichtliche und transnationale Ansätze äußerst fruchtbar zu machen. So spielt das Schulbuch in der transnationalen Konstruktion der Region Asien eine ähnlich bedeutsame Rolle wie in Europa.

Gerade auf dem Gebiet des Schulbuchs scheinen sich die Auseinandersetzungen um die Deutungshoheit über die Erinnerung zu verstärken. Sei es, indem Geschichtsgesetze wie in Frankreich in vermeintlich bester Absicht vorschreiben, welche Deutung von Ereignissen die richtige und für den Schulunterricht verbindliche ist (Matthias Midell, Leipzig). Sei es, indem sie, wie in Japan, eine Arena bieten, in der die standardisierte Meistererzählung und die neueren Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft immer häufiger konfrontativ aufeinander treffen (Steffi Richter, Leipzig).

Bilder in Schulbüchern

Ewa Anklam/Ines Rülling

Die Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V. fand in diesem Jahr vom 25. bis 27. September in der vertrauten Umgebung des Bayerischen Schulbuchmuseums in Ichenhausen statt. In diesem eindrucksvollen Barockbau fanden Lehrer und Wissenschaftler verschiedener Disziplinen zusammen, um gemeinsam über das »Bild im Schulbuch« zu debattieren. Eva Matthes und Carsten Heinze zeichneten für die Organisation verantwortlich.

Der Fokus lag auf den allgemeinen Fragen der Bebilderung, Verbilderung bzw. Bildlitalität in unterschiedlichen Schullehrwerken. Peter Menck stellte »Bilder von der Welt« vor, didaktisch aufbereitet jeweils in zwei Buchdarstellungen: dem »Orbis Sensualium Pictus« von J. A. Comenius und dem »Elementarwerk« von J. B. Basedow. Bei Letzterem gelänge die Vermittlung der Bedeutung der Bilder nur im Zusammenhang mit belehrendem Text. Diesen Gedanken führte dann Nikola von Merveldt am Beispiel des illustrierten Buches von G. Ch. Raff »Naturgeschichte für Kinder« am Ende des 18. Jahrhunderts fort. Darin ergänze der Text die Kupfertafel, die nur als »Wegweiser der Natur« aufzufassen sei. Der Frage, inwiefern »darstellende Geometrie« die Wirklichkeit abbildet, untersuchte Kerrin Klinger in Mathematiklehrbüchern der Jenaer Universität, des Weimarer Gymnasiums und der Zeichenschule

um 1800. Ihr Ziel war es, erste Analyse Kriterien zur Auswertung von Abbildungen im naturwissenschaftlichen Unterricht für Kinder zu entwickeln. Als eine pädagogische Herausforderung sah Walter Müller die Verbilderung unserer Lebenswelt an. Mit seiner Kritik an der Bildüberflutung und -gläubigkeit plädierte er dafür, sich auf die »besondere Seinsweise der Bilder einzulassen«, womit er zukünftig die Berücksichtigung des ästhetischen Wertes der Bilder in der Schulpraxis verstärkt wissen wollte. Im Anschluss stellte Marion Pollmanns ihre »didaktische Reflexion zum Verhältnis von Text und Bild« vor. Bilder in Schulbüchern – so ihre These – seien oft nur »illustrierend untergeordnet« und dienten daher den Schülern nicht selbst als Erkenntnis. Abbildungen sollten jedoch als eigenständige Materialien eingesetzt werden, um den Lern- und Bildungsprozess anzuregen. Wie dies zu realisieren sei, zeigte Pollmanns exemplarisch an mehreren Bildern aus dem Werk Oskar Negts und Alexander Kluges »Geschichte und Eigensinn« (1993). Die Autoren evozierten durch einen starken Kontrast zwischen Text und Bild ein »Verständnisproblem«. Bilder fungierten somit als eigenständiges Medium und erzeugten, laut Pollmanns, auch bei Schülern einen intensiveren Beschäftigungsprozess mit dem Bild. Auch die letzte Referentin des Tages, Gabriele Lieber, bemängelte, dass besonders in den reich illustrierten Grundschulbüchern die Bilder nur der Dekoration dienten. Liebers Schulbuchanalyse

ergab, dass Kinder häufig »ungefiltert mit Bildern konfrontiert« und durch eine eindimensionale Perspektive auf die Welt manipuliert würden.

Am Freitag referierten und diskutierten die Teilnehmer in parallelen Arbeitsgruppen, die sich jeweils den Geschichts- und Geographiebüchern bzw. Fibeln und Sprachbüchern widmeten. Im ersten Beitrag der Gruppe der Geschichts- und Geographiebücher beschäftigte sich Christoph Kühberger mit einem bisher vernachlässigten Thema der Schulbuchforschung: dem Schulbuch als multimodaler Gesamttext. Heutige Schulbücher seien »designed«. Ihre Wirkung hänge über den geschriebenen Text hinaus von Layout, Raumnutzung usw. ab. Graphisch-gestalterische Momente nähmen – so Kühberger – »(un)gewollt auf die Narration Einfluss« und müssten beim Erstellen der Schulbücher viel mehr berücksichtigt werden. In dem Beitrag des GEI »Europa im Bild – Bilder von Europa: Deutsche, französische und polnische Geschichtsbücher im Vergleich« gingen Susanne Grindel und Ewa Anklam den Fragen nach, welches Bild von Europa in Schulbüchern präsentiert wird und welche Bilder dazu verwendet werden. Dabei stützten sie sich auf zwei Beispiele aus ihrer empirischen Arbeit: die Vorstellung von Europa als christlicher Glaubensgemeinschaft und als Zivilisationsgemeinschaft. Die mittelalterliche Darstellung Kaiser Ottos III. postulierte die Einheit des christlichen Glaubens und begründete von daher Europäizität. In

der Abwehr andersgläubiger Mongolen und Türken wurde diese Vorstellung dann gefestigt.

In der Moderne verband sich mit dem imperialistischen Kolonialismus dagegen die europäische Zivilisierungsmission, mit der die Ausdehnung Europas nach Übersee ihre Rechtfertigung und (scheinbare) Bestätigung erhielt.

Charlotte Bühl-Gramer präsentierte ihre Untersuchung nationaler und transnationaler Deutungs- und Wahrnehmungsmuster der Staufer in italienischen und deutschen Geschichtsbüchern. Für diesen Zeitraum »gemeinsamer Geschichte« fragte sie

nach Kon- und Divergenzen der nationalen Geschichtserfahrung, Erinnerung und geschichtlichen Identitäten. Im Anschluss stellte Hans-Jörg Biener die drei häufigsten Bildquellen zu den Kreuzzügen in bayerischen Hauptschulgeschichtsbüchern seit dem 2. Weltkrieg dar. Er diskutierte die Einbindung und Erschließung dieser Bilder und schloss mit Überlegungen zu einer besseren Praxis in aktuellen Schulbüchern. Miriam Sénécheau zeigte Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Illustrationen zu Germanen und Kelten in Schulbüchern Deutschlands und Frankreichs. Durch eine qualitative Inhaltsanalyse



Vier Provinzen des Reiches huldigen dem Kaiser Otto III. Miniatur um 1000

der Motive und Themen von Bildern erhoffte sie sich Einblicke in die »Gesellschaft [...], die jeweils hinter den Schulbuchproduktionen steht«. Die letzten beiden Beiträge bezogen sich auf Geographiebücher. Anne Marie Lane (*American Heritage Center*, Wyoming) beschäftigte sich mit Illustrationen von Menschen in amerikanischen Schulbüchern des 19. Jahrhunderts. Lane stellte fest, dass die Autoren – wie auch die Leser – weiß, christlich und, wie sie es selbst formulierten, »zivilisiert« waren. Im Kontrast dazu wurden die Afrikaner, Asiaten sowie Menschen aus dem Nahen Osten und die Ureinwohner Amerikas als »untergeordnet« dargestellt. Der abschließende Vortrag von Friedrich Schmithüsen über »Subjektivität und Bild« regte eine intensive Diskussion an. Seine These war, dass ein gewisser Grad von Subjektivität im Zusammenhang mit dem Schulbuch normal sei, solange dieser nicht zur Manipulation genutzt werde. Ein Schutz vor einer solchen unsachgemäßen Einflussnahme durch Bilder sei durch »eine Reihe von Sicherungsmechanismen« gewährleistet, wie z.B. unabhängige Autorenteam und die Verknüpfung der Bilder mit Lehrtexten und Schüleraufgaben.

Das Schulbuch: politisch überschätzt, pädagogisch unterschätzt, wissenschaftlich vernachlässigt?

Eckhardt Fuchs

Die öffentlichen Diskussionen der letzten Jahre über Bildungspolitik und -reform zeigen, dass das Schulbuch in der bildungspolitischen Wahrnehmung nach wie vor einen bedeutenden Raum einnimmt. Dies bezieht sich auf den Großteil aller Schulfächer, gewinnt in Bezug auf Geschichts- und Sozialkunde-Schulbücher aber zusätzliche Brisanz. In ihnen geht es nämlich nicht allein um die Korrektheit und didaktische Umsetzung von Lehr- und Lerninhalten; von ihnen wird darüber hinaus angenommen, sie trügen zur Entwicklung individueller Wertausprägungen und zu kollektiven Identifikationsprozessen bei Jugendlichen bei. Diese Annahme steht allerdings in eigenartigem Widerspruch zu der Tatsache, dass sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Schulbuchforschung die Frage, wie Schulbücher in ihren konkreten, unterrichtsbezogenen Kontexten wirken, lange sehr stiefmütterlich behandelt haben. Erst seit einigen Jahren zeichnet sich eine Hinwendung zur Wirkungsforschung von Schulbüchern ab, allerdings erfolgt sie vornehmlich innerhalb der Fachdidaktiken und hat noch kaum Eingang in die Erziehungswissenschaft und damit in die Lehrerbildung gefunden.

Die am 29. und 30. September am Georg-Eckert-Institut unter Leitung

von Eckhardt Fuchs (Braunschweig), Joachim Kahlert (München) und Uwe Sandfuchs (Dresden) durchgeführte und vom VdS Bildungsmedien e.V. unterstützte Konferenz brachte unter dem Thema »Das Schulbuch: politisch überschätzt, pädagogisch unterschätzt, wissenschaftlich vernachlässigt?« erstmals seit vielen Jahren eine Vielzahl von Schulbuchexperten zusammen, um zu diskutieren, welche gesellschaftlichen, politischen und fachwissenschaftlichen Anforderungen und Erwartungen heute an Schulbücher gestellt werden. In seinem Auftaktvortrag wies Joachim Kahlert anhand der Auswertung wichtiger erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften nach, dass das Schulbuch nach wie vor ein »Stiefkind der Erziehungswissenschaft« ist. Die Analyse pädagogischer Handbücher und erziehungswissenschaftlicher Fachkongresse bestätigt dieses Urteil. Dies stehe, so Kahlert, in Kontrast zur Rolle des Schulbuches als »Großmacht« in der Schule, unterstütze es doch die Umsetzung von Lehrplänen und Erziehungszielen, strukturiere Sach- und Wissensgebiete und biete Handlungs- und Rechtssicherheit für den Lehrer. Das Schulbuch gewinne seine Bedeutung allerdings nicht allein aus seiner Funktion als Bildungsmedium im Unterricht. Seine Anwendung setze darüber hinaus eine Reihe spezifischer Expertisen und Kompetenzen in verschiedenen Bereichen voraus. Dies betrifft u.a., wie Cornelia Gräsel (Wuppertal) in ihrem Vortrag »Lehren und Lernen mit Schulbüchern«

zeigte, empirische Kenntnisse zu Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen des Lernens in verschiedenen Institutionen, die bei der Gestaltung von Schulbüchern bislang zu wenig Berücksichtigung finden. Dieser Befund wurde von Volkmar Dietrich (Potsdam) bestätigt, der den häufig einseitigen Einsatz des Schulbuches und die teilweise unzureichenden Arbeitsweisen mit diesem Medium bemängelte.

Die zweite Sektion behandelte die generellen gesellschaftspolitischen Kontexte von Schulbüchern. Peter Uhlig vom niedersächsischen Kultusministerium verwies mit Blick auf die veränderten Rahmenbedingungen von Bildung in der Folge von PISA auf die neuen Herausforderungen auch für Schulbücher, die sich an Kerncurricula, überprüfbaren Kompetenzen und neuen Richtlinien für die Unterrichtsqualität zu orientieren haben. Während sich Simone Lässig (Braunschweig) der Frage zuwandte,

wie Schulbuchwissen definiert und interpretiert und welche neuen Perspektiven für die Erforschung von Bildungsmedien sich aus den veränderten gesellschaftlichen Kontexten ergeben, erörterte Eckhardt Fuchs (Braunschweig), in welchem Maße Schulbücher – sowohl im Hinblick auf ihren Inhalt als auch in Bezug auf die Effekte internationaler Vorgaben – eine internationale Dimension aufweisen.

Qualitätssicherung, Evaluation und Auswahlkriterien von Schulbüchern bildeten den Gegenstand der dritten Sektion. Karl Heinrich Pohl (Kiel) verwies mit Blick auf die Komplexität der Anforderungen, die an das Geschichtsschulbuch gestellt werden, auf die Problematik einer Schulbuchevaluation, deren Kriterienkatalog ganz verschiedene Perspektiven umfassen muss. Während Schulbücher von staatlichen Stellen einer eingehenden Prüfung unterzogen werden und gegenwärtig neue Lern-

mittelkonzepte für die Schule erarbeitet werden (Paul Eschbach, Düsseldorf), verdeutlichte Karin Hechler (Frankfurt), dass Schulbücher und der Umgang mit ihnen bisher nicht als Teil der Schulkultur und damit als Qualitätskriterium in der Schule angesehen werden.

Die letzte Sitzung befasste sich aus Sicht eines Schulbuchautors (Wolfgang Menzel, Hildesheim) und der Vertreterin eines Schulbuchverlages (Ulrike Jürgens, Braunschweig) mit der Entwicklung und Produktion von Schulbüchern. Bodo von Borries (Hamburg) zeigte im Rückgriff auf die PISA-Studie, dass die geringe Lesekompetenz das Verständnis von Geschichtsschulbüchern in hohem Maße beeinträchtigt. Die Tatsache, dass zwischen Primar- und Sekundarstufe keine Lerngewinne feststellbar sei, müsse bei der Erarbeitung von Schulbüchern berücksichtigt werden.

Die Konferenz ermöglichte einen äußerst produktiven Austausch zwischen den verschiedenen an der Schulbuchproduktion, -anwendung und -erforschung beteiligten Akteuren und relativierte durchaus die im Tagungstitel aufgeworfenen Fragen. Die geplante Herausgabe eines Handbuchs zum Schulbuch und in der Zukunft angestrebte Expertentreffen sollen dazu beitragen, die gesellschaftliche Relevanz des Schulbuches noch stärker ins öffentliche Bewusstsein zu rücken und es als Gegenstand in die erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehrerbildung zu integrieren.



»Zeit« und »Raum« als Dimensionen der Geschichtsvermittlung – wider die Atrophie der räumlichen Imagination

Verena Radkau



Karl Schlögel

Das vom Georg-Eckert-Institut in Zusammenarbeit mit dem Historischen Seminar der TU Braunschweig durchgeführte Kolloquium widmet sich im Wintersemester 2008/2009 den Dimensionen Zeit und Raum. Vier Historiker und drei Geographen denken über diese Kategorien nach und überschreiten dabei disziplinäre Grenzen.

Zum Auftakt sprach der Osteuropahistoriker Karl Schlögel, Europa-Universität Viadrina (Frankfurt/Oder). Sein Vortrag war ein vehementes Plädoyer für »die Rehabilitation der Erzählung in der Geschichtsschreibung«. Ausgehend von seinem gerade erschienenen Buch

»Terror und Traum. Moskau 1937« erläuterte Schlögel sein Verständnis von Geschichtswissenschaft und von einer »raumbewussten Historiografie«, die im Nacheinander historischer Abläufe wie im Nebeneinander ihrer Schauplätze gleichermaßen zu Hause ist. Er will der Vorherrschaft der Chronologie, der »Atrophie der räumlichen Imagination« entgegenarbeiten. Dabei grenzt er sich jedoch von den in der Zunft so angesagten *turns*, wie hier dem *spatial turn*, ab; er will keine »aparte Raumgeschichte, sondern eine weitere kategoriale Ausdifferenzierung der geschichtlichen Wahrnehmung«. Bedenken von Kollegen, der Raumbegriff sei gerade in Deutschland belastet, räumt Karl Schlögel mit dem Hinweis aus, man dürfe sich seine Kategorien nicht durch den nationalsozialistischen Diskurs wegreden lassen.

Für Schlögel lassen sich Geschichtswissenschaft, die Erschließung eines Gegenstandes und seine Darstellung/Vermittlung nicht trennen. Dies wird in der seine Arbeit als Historiker bestimmenden Fragestellung deutlich: In welcher Form lässt sich das erzählen? Dabei gehe es nicht um literarische Qualität – das Lob »der Schlögel schreibt schön« sei für ihn ein vernichtendes Urteil –, sondern die Frage sei eine epistemologische.

Wie man eine »Erzählung findet« und was für Risiken man dabei eingeht, schilderte der Historiker sehr anschaulich anhand des Entstehens von »Terror und Traum«. Ein erster Versuch, Moskau im Jahre 1937, einer

Hochzeit stalinistischer Säuberungen, durch das Abschreiten von Schauplätzen zu »finden«, schlug fehl: die »Flanerie« eines Walter Benjamin, dessen Beispiel er folgen wollte, war anachronistisch geworden, zu langsam, um den Amoklauf der Zerstörung in jenem Jahr auch nur annäherungsweise zu erfassen. Auch die Montage-technik eines Sergej Eisenstein oder Walter Kempowski wurde verworfen – sie sei zu »unterdifferenziert«. Schließlich fand Schlögel die geeignete Bewegungsform in dem 1929/30 verfassten Roman »Der Meister und Margarita« von Michail Bulgakow, einer Satire auf das stalinistische Moskau, die erst in den 1960er Jahren veröffentlicht wurde. In der Geschichte fliegt die Hexe Margarita über Moskau hinweg. Dies war für Karl Schlögel der Schlüssel zu seiner Erzählung: Einzig der Flug ermöglicht das Erzählen einer gleichzeitigen Geschichte, d.h. ein Narrativ der Gleichzeitigkeit und Gleichräumigkeit. Oberflächlich betrachtet, wird eine chronologische, also eher konventionelle, Geschichte erzählt, aber bei genauerem Lesen erkennt man die Kombination aus Schauplätzen und zeitlichen Stationen.

Wer in seinem Werk den »knackigen Schluss«, den geordneten, systematischen Unterbau vermisst, dem hält Schlögel entgegen, dass Systematisierung und Reduktion die gerade erst durch die Erzählung aufgebaute Komplexität wieder zerstörten. Keine Formel, kein archimedisches Punkt könnten die Offenheit und Ratlosigkeit einer Situation ersetzen, in

die der Leser mit einbezogen werde. Schlögel will sich und seinen Lesern die »Offenheit einer heillosen Situation zumuten«. Er will, dass sie sich für höchst unterschiedliche, aber gleichzeitig entstandene Dinge interessieren: Wer sich für die stalinistische Geheimpolizei und ihre Wirkungsstätten interessiert, soll sich auch für den Jazz interessieren, der zur gleichen Zeit in Moskau gespielt wird. Auf diese Weise wird die Logik der Ereignisse wieder hergestellt. Aus diesem Grunde beginnt Karl Schlögel seine Bücher mit Karten, nicht mit Sequenzen. Die Karte ist das einzige Medium, auf dem man alles gleichzeitig sehen kann.

Zur Beschreibung seiner Explorationen vor Ort benutzt er bewusst Metaphern aus Geologie und Bergbau: er tastet Schichten ab und dringt in Stollen ein. Diese Wirklichkeit habe mehr Würde als ein Text. Und da man nur sehe, was man wisse, müsse man die Bibliothek eben im Kopf haben.

Die so verstandene Arbeit des Historikers ist keine Exkursion, die an einem aufbereiteten Parcours entlang führt, der wenig Überraschendes zu bieten hat. Sie ist ein Aufbruch ins Unbekannte, bei dem man auch scheitern kann, weil man nichts findet, was man erzählen könnte. Und sie ist eigentlich etwas für Einzelgänger. Wem könnte man es zumuten, drei Stunden auf der Suche nach einem Friedhof an einer Moskauer Autobahn entlang zu laufen, um am Ende statt des gesuchten Ortes eine Autobahnunterführung zu finden?

Ungarisches Handbuch für europäische und arabische politische Begriffe

Sarhan Dhouib

Vom 6. bis 8. September nahm unser Mitarbeiter Dr. des Sarhan Dhouib an einem Workshop über *Parallel Comparative Dictionary of European and Arabic political words and notions* in Matrahaza (Ungarn) teil. Der Workshop wurde vom Lehrstuhl für orientalische Studien an der Katholischen Universität Pázmány Péter (geleitet von Prof. Dr. Miklós Maróth) in Zusammenarbeit mit der Ungarischen Akademie der Wissenschaften, der Ungarischen UNESCO-Kommission (geleitet von Prof. Dr. Péter Gresiczki) sowie dem Pariser Sekretariat der UNESCO organisiert. Die Veranstaltung befasste sich mit politischen Begriffen in einer vergleichenden europäisch-arabischen Perspektive.

In seinem Gastvortrag sprach Prof. Dr. M. Arkoun über den Islam, dessen Geschichte und Entwicklung sowie Beziehung zu den anderen monotheistischen Religionen und zu anderen Kulturen; in anderen Beiträgen wurden unterschiedliche politische Begriffe in historischer und interkultureller Perspektive von den Kollegen der Katholischen Universität Pázmány Péter und der Universität Eötvös Lorand (Budapest) vorgestellt, wie z.B. Demokratie, Fundamentalismus, Feminismus etc.; in der Diskussion über die dargestellten Begriffe setzten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Veranstaltung u.a. mit den po-

litischen, theologischen, historischen und philosophischen Hintergründen auseinander.

Die lebendige und konstruktive Diskussion zwischen den arabischen und ungarischen Teilnehmern sollte dazu dienen, das *Handbuch für europäische und arabische politische Worte und Begriffe* inhaltlich auf ein hohes internationales Niveau zu heben. Das Handbuch wird in den kommenden Monaten in ungarischer Sprache erscheinen. Eine Übersetzung in andere europäische Sprachen ist aufgrund der wissenschaftlichen Qualität der Arbeit sehr erwünscht.

Bildung und Konflikt: Das Janus-Gesicht von Bildung in Konflikt- und Transformationsgesellschaften

Thomas Strobel

Zu diesem Thema veranstaltete das Georg-Eckert-Institut seine erste internationale Sommerschule im Juni 2008. Organisiert wurde sie von den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern und vom Forschungs koordinator des Instituts, die Finanzierung ermöglichte die Volkswagen-Stiftung. Zwölf Doktoranden und Habilitanden aus Europa und Afrika kamen für eine Woche nach Braunschweig, um ihre Projekte vorzustellen und das Forschungsfeld »Bildung und Konflikt« weiterzuentwickeln. Die traditionelle Konfliktforschung hat sich bislang erst unzureichend der Evaluation und Wirkungsgeschichte von Bildungsmaßnahmen in Konfliktkonstellationen zugewandt. Bildungsmaßnahmen können, so die Ausgangsthese der Organisatoren der Sommerschule, sowohl zur Entstehung und Ver-

schärfung von Konflikten als auch zu deren Prävention und Bearbeitung beitragen.

Die Teilnehmer der Sommerschule illustrierten dies etwa anhand der Fallbeispiele des griechisch-türkischen Schulbuchkonflikts, der Entwicklung mosambikanischer Schulbücher seit der Unabhängigkeit des Landes oder der Darstellung der Nürnberger Prozesse in bundesdeutschen Geschichtsbüchern.

Exemplarisch zeigte Ulla Schwienbacher (Bologna) das »Janus-Gesicht« von Bildung anhand der Entwicklung des Bildungssystems in Bosnien-Herzegowina seit 1995 auf. Dort bewirkt die ethnische Separierung des Bildungssystems die Desintegration des Staates und eine Auseinanderentwicklung der Erinnerungskulturen, während Maßnahmen des Schulbuchdialogs zur Integration beitragen.

Eine Reihe von Fallbeispielen konnten die Teilnehmer auch während ihres Besuches im »Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung« in Berlin diskutieren. Die Forschungen des



Zentrums haben Bildungsaktivitäten bislang nur am Rande berührt. Dies könnte sich durch zukünftige Kooperationen mit dem Georg-Eckert-Institut ändern.

Zentraler Bestandteil der Sommerschule war die Arbeit in Workshops. Moderiert von den Doktoranden des Instituts, setzten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den Fragestellungen »Schulbücher in Konfliktkonstellationen«, »Bildung und ihr Beitrag zur Entstehung gewaltsamer Konflikte«, »Konfliktprävention und -lösung durch Bildung« und »Religion und Bildung in Konfliktkonstellationen« auseinander. Zugute kamen den Workshops sowohl die im Institut vorhandene Expertise – gerade auch im Arbeitsbereich »Schulbuch und Konflikt« – als auch die Forschungsbibliothek des

GEI. So konnten die Fragestellungen der Workshops auf der Grundlage von Schulbüchern und anderen Lehrmaterialien international vergleichend diskutiert werden.

Die Sommerschule hat den Forschungsvorhaben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und dem Forschungsfeld »Bildung und Konflikt« wichtige Impulse gegeben. Das Georg-Eckert-Institut hat sich als Standort für eine Sommerschule dieses Profils bewährt. Es beabsichtigt, aufbauend auf den diesjährigen Erfahrungen, eine jährliche Sommerschule zu etablieren. Diese soll in internationalem Rahmen aktuelle und relevante Fragen der Schulbuch- und Bildungsmedienforschung aufgreifen und weiterentwickeln.



PERSONALIA

INSTITUTS- MITARBEITER



Sarhan Dhouib studierte Philosophie an der Universität Sfax in Tunesien (1992–1996) sowie Geschichte der Philosophie an der Universität Paris I – Panthéon-Sorbonne (1998–2000). Von 1996 bis 2002 war er Gymnasiallehrer für Philosophie in Sfax und Djerba und von 2000 bis 2002 Philosophielehrer in Medenine. 2004–2007 arbeitete Sarhan Dhouib als DAAD-Stipendiat an seiner Dissertation über Schellings Identitätsphilosophie.

Seit 2003 ist er Mitglied des UNESCO-Lehrstuhls für Philosophie für die arabische Welt (Prof. Dr. Fathi Triki) an der Universität Tunis und seit 2005 Mitglied der Deutschen Abteilung »Wissenskulturen, Transkulturalität, Menschenrechte« des europäischen UNESCO-Lehrstuhls für Philosophie (Prof. Dr. Hans Jörg Sandkühler) an der Universität Bremen. In Bremen ist Dhouib auch Lehrbeauftragter am Institut für Philosophie, wo er sich u.a. mit interkultureller Philosophie beschäftigt.

Seit September 2008 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut. Er arbeitet an der Analyse von Schulbüchern und Curricula im Fach Geschichte/Politik in den Golfstaaten. Zu seinen Aufgaben gehört auch die Pflege und Ausweitung des Bildungsnetzwerkes im Nahen Osten. Das Projekt befasst sich mit der Frage, wie Eigen- und Fremdbilder im Unterricht vermittelt werden, wobei zunächst die Selbstbilder arabischer Länder und das Bild Europas in den 8. bis 12. Klassen untersucht werden.



Romain Faure ist 1983 in Rodez (Frankreich) geboren. Er hat in Toulouse, Berlin und Paris Geschichtswissenschaft und Soziologie studiert. Schwerpunkt seiner Forschung ist die europäische Sozial- und Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts.

Romain Faure hat bisher vorwiegend über deutsche und französische Zeitgeschichte gearbeitet. Während eines Studienjahres an der Humboldt Universität zu Berlin hat er die Rolle der Betriebsfrauenausschüsse in der DDR erforscht. Als Masterstudent an der Pariser Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) untersuchte er den symbolischen Status deutscher und französischer Veteranen des Ersten Weltkrieges nach 1918.

Am Georg-Eckert-Institut ist Romain Faure an dem Projekt »History Beyond Borders« beteiligt. Als Stipendiat des Swedish Research Council promoviert er zur Geschichte der europäischen Schulbuchrevision nach 1945. Die Dissertation wird von Prof. Dr. Eckhardt Fuchs und von Prof. Dr. Simone Lässig betreut.



Andreas Fülberth studierte Osteuropäische Geschichte, Neuere und Neueste Geschichte, Nordistik und Baltische Philologie in Münster. Von 1999 bis 2001 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter in einem Forschungsprojekt über »Hauptstadt-Planung im autoritären Staat«. Thema seiner 2001 vorgelegten Dissertation ist die bauliche Anpassung Rigas, Tallinns sowie der litauischen Ersatzhauptstadt Kaunas an die für sie jeweils neue Rolle als Hauptstadt eines souveränen Staates während der Zwischenkriegszeit. 2002 war er Lehrbeauftragter am Institut für interdisziplinäre baltische Studien der Universität Münster. An der Universität Kiel, an die er 2003 wechselte, gehörte er als Postdoktorand dem Graduiertenkolleg »Imaginatio borealis. Perception, Rezeption und Konstruktion des Nordens« an. Neben einem seit 2004 bestehenden Lehrauftrag am dortigen Historischen Seminar nimmt er inzwischen auch Tätigkeiten als freier Mitarbeiter der »Academia Baltica« in Lübeck wahr. Seit September 2008 ist Andreas Fülberth wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut. Er wirkt hier an der Erstellung eines Internet-Portals zur Geschichte der baltischen Hauptstädte mit, das zurzeit als Beitrag des Georg-Eckert-Instituts im Rahmen des EU-Projekts »History On Line« entsteht.



Marcus Otto studierte Geschichtswissenschaft, Soziologie und Moderne Geschichte an der Universität Bielefeld. Danach arbeitete er drei Jahre als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt »Krisen politischer Inklusion. Zur Form des modernen Staates in Deutschland, Großbritannien und Frankreich« des Sonderforschungsbereichs »Das Politische als Kommunikationsraum in der Geschichte« der Fakultät für Geschichtswissenschaft und Philosophie der Universität Bielefeld. Daneben war er zwischen 2003 und 2005 Mitglied einer internationalen Forschungsgruppe zum Thema »Islamische Kultur und moderne Gesellschaft« am Kulturwissenschaftlichen Institut (KWI) des Landes Nordrhein-Westfalen in Essen. Von 2005 bis 2006 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt »Macht und kulturelle Selbstbehauptung in der interreligiösen Kommunikation. Konflikt im Dialog? Eine empirische Analyse christlich-islamischen Dialogs in Deutschland« am IKG der Universität Bielefeld. Außerdem ist er seit 2001 an der Universität Bielefeld in der universitären Lehre tätig. Seit Juli 2008 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut im Arbeitsbereich »Schulbuch und Konflikt«.



Ines Rülling studierte von 2002 bis 2008 Geschichtswissenschaft und Romanistik an den Universitäten Bielefeld und Paris VII-Denis Diderot. Ihre Magisterarbeit schrieb sie zum Thema »Wiederaufbau von Museen und Denkmälern im Nachkriegsdeutschland. Ein Vergleich zwischen der Französischen und der Amerikanischen Besatzungszone«. Seit Juli 2008 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Georg-Eckert-Institut im Arbeitsbereich »Selbst- und Fremdbilder: Muslimische Gesellschaften und Europa«. Im Rahmen des Projekts erforscht Ines Rülling die Bedeutung und den Wandel von Kreuzzugsnarrativen für französische und deutsche Nationalstaatsdiskurse in der Historiographie und in Schulbüchern.



Maja Razmadze, M. A., erlangte an der Technischen Universität Georgien einen Abschluss als Übersetzerin (Deutsch-Georgisch). Sie studierte an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg Ethnologie, Literaturwissenschaft und Öffentliches Recht. Während ihres Studiums in Heidelberg absolvierte sie einen Praktikumsaufenthalt an der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e. V., Institut für interdisziplinäre Forschung Heidelberg, wo sie an dem Projekt »Religion und Konflikt« im Arbeitsbereich Friedens- und Konfliktforschung mitarbeitete. Im Rahmen eines Praktikums forschte sie im Jahr 2007 an der Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung (HSFK). Sie befasste sich hauptsächlich mit internationalen Organisationen, insbesondere mit den Aktivitäten der UNO in Georgien. Neben ihrem Studium war Frau Razmadze als freiberufliche Übersetzerin und Dolmetscherin (Deutsch-Georgisch) tätig und arbeitete ehrenamtlich am Internationalen Kaukasischen Institut Tbilisi.

Seit Oktober 2008 ist Maja Razmadze Doktorandin am Georg-Eckert-Institut Braunschweig in dem von der VW-Stiftung geförderten Projekt »Die Institutionalisierung von kulturellen Deutungsmustern: Geschichtslehrer als Schnittstelle zwischen kollektivem und individuellem Gedächtnis in Georgien, Kirgizstan und Litauen«.



Lange mussten wir, nachdem unser früherer Hausmeister Herr Heuer in Altersteilzeit gegangen war, auf die Neubesetzung seiner Stelle warten. Seit dem 15. Oktober, gerade noch rechtzeitig vor der Begehung des Instituts durch die Gutachtergruppe des Wissenschaftsrates, haben wir nun einen neuen Kollegen für diesen Bereich. **Peter Jung** ist als gelernter Elektroinstallateur bestens dafür ausgewiesen. Zusätzlich bringt er auch noch berufliche Erfahrungen als Haustechniker, in der Gebäudewartung und im IT-Bereich mit. Besser hätten wir es gar nicht treffen können. Die große Leidenschaft von Peter Jung ist der Motorsport. Bergrennen fährt er allerdings nicht mehr, wohl aber ein BMW-Motorrad.

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



Gabor Albert wurde in Baja, Ungarn geboren. Er studierte Geschichte in Szeged und begann seine berufliche Laufbahn als Geschichtslehrer. Nach einem Promotionsstudium an der Eötvös Loránd Universität verteidigte er 2003 seine Dissertation zum Thema »Focuses and Shifting of Stress. Secondary School History Textbooks in the Horthy-era«. Herr Albert ist auch in der Lehreraus- und -fortbildung tätig. Im Jahre 2007 war er bereits auf eigene Kosten im Georg-Eckert-Institut, um sein Projekt zur transnationalen Schulbuchforschung vorzubereiten. In diesem Jahr war er vom 5. bis 30. Mai im Institut und arbeitete an einem Vergleich britischer und ungarischer Geschichtsschulbücher von 1950 bis 1960.

British and Hungarian History Textbooks of the 1950s and 1960s

Gabor Albert

I conducted textbook research at the GEI from 5th May to 30th May, 2008. The aim of my work was to compare British and Hungarian history textbooks of the 1950s and 1960s. While analyzing and comparing the relevant books, I tried to find answers to the following questions: Do the English textbooks feature any overemphasized topics, missing facts, events or persons? Are there any distortions? Are there any changes, beside methodological modernization, influencing content and thinking? Are the Hungarian historical events of the 19th and 20th centuries presented in the English textbooks, and how are they interpreted? Textbooks are considered not only pedagogical tools, but first and foremost contemporary documents mediating information. I study them as historical sources with a formative power in accordance with the changing political forces.

After specifying the textbook literature I had to restrict the material to be examined and make a selection of topics. I examined only English secondary textbooks of history. In the database I found approximately 90 textbooks and, of these, I examined between 20 and 24 works that interpreted the events of the 19th and 20th centuries. I studied the following topics:

- Revolution in Europe in 1848–49
- Colonization or Commonwealth?
- The Great War and the Peace Treaties
- Democratic and authoritarian countries, in particular the appeasement policy and the aggression of Fascism/Nazism
- The Second World War
- The Cold War and the Present

My conclusions drawn from the content- and qualitative analyses demonstrated both similarities and differences in content and in volume. I drew up statistical tables and diagrams for the purpose of quantitative comparison. Generally, I examined the content of the topics from 8–12 textbooks.

I was able to collect and systematize a great deal of information on judgments of Hungary in the English history textbooks, and also to scan a large number of cartoons and images in the library. In the last week of my research I began a pedagogical examination of images, which involved measuring the extent to which they may be illustrative, informative, exact or distorted.

Results

I was able to detect several differences between the Hungarian and the English textbooks. In the English material the basic facts, views and inner proportions of the selected subject matter are standardized. In the Hungarian history

textbooks of the socialist period the selected matter is disproportionately portrayed and distorted. Even subsequent to 1956 no great change is noticeable in the Hungarian textbooks, despite methodological modernization; I was merely able to note sporadic breaks within the closed frames of the dogmatic Marxist historical view and phrases. Distorted facts are mediated to students in a manipulative form, or some important facts are simply left out of the subject matter altogether.

There were textbooks focusing on Britain's history and others with an emphasis on world history for secondary schools. Studying the topic of the 1848 Revolution I found that in several English history textbooks this topic was interpreted as part of the foreign policy of Palmerston. Most of the textbooks on world history were presented chronologically. These books focused on Metternich's policy. Several English textbooks contained insufficient information about the events and procedure of the Hungarian Revolt. Usually they mentioned only Louis Kossuth and Haynau. In particular we can read about the Haynau's road to London in 1850. I found three books which interpreted the 1848 Revolution to a large extent (C.B. Firth, Denis Richard, A.E. Acclestone). C.B. Firth emphasizes three Hungarian leaders of the Revolt: Kossuth, Széchenyi and Deák. Only A.E. Acclestone mentions Louis Batthyany and underlines the activity of Görgei (leader of the Hungarian army 1848–49).

I examined the presentation of the First World War and the peace treaties. A favorite topic of the English textbooks is the interpretation of the League of Nations. On the other hand, the peace treaty with Germany is the most important topic for the period following World War II.

The interpretation of the Second World War is a main feature of my research results. The English textbooks emphasized the battles of the western alliances. In several English textbooks the turning point of the war was Stalingrad; in many others, the turning point was the battle of Britain, or the end of 1942 (El Alamein).

In the Hungarian textbooks the turning point was Stalingrad and the most important fact was the effort of the Soviet Union in battle.

In English textbooks I read the Russian-Germany non-aggressive Pact and the penetration of Poland by Soviet Russia. In Hungarian textbooks the Soviet Union had to enter Poland for the successful battle against Hitler. The judgement of the appeasement policy was rather negative in the Hungarian textbooks and these textbooks also blame the western powers for the aggression of Hitler.

In Hungarian textbooks the favorite after the Second World War topic was that of the independence of the colonies. In the English textbooks I read not only about the empire, but also about the Commonwealth: a 'big family'. In several English textbooks, Hungary is not mentioned at all.

I managed to examine several images, maps and cartoons. Many illustra-

tions are more motivating than the Hungarian ones of the fifties and sixties. These pictures help students to study but it is often difficult to connect the images and cartoons.

I was not able to complete the comparison (I have to continue my research in Hungary) and still wish to examine several aspects: frequency analysis, more qualitative analysis and depth analysis. I was delighted that the GEI provided me with this opportunity for my research, which I hope to continue in future. My aim will be to compare contemporary English and Hungarian history textbooks, and to examine the line of development of the English history textbooks in the 20th century.

Wie findet das Projekt zur Idee und die Idee zum Projekt? Forschungsprojekt zur Erinnerungskultur in der Türkei

Necaattin Arslan/Ayhan Bilgin

Folgende Situation dürfte vielen Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaftlern nicht unbekannt sein: Lange geschieht nichts, und dann mit einem Mal erscheint vor dem geistigen Auge die bahnbrechende Entdeckung. Man glaubt, das Gefundene zu haben, wonach alle suchen – die Idee zu einem innovativen Forschungsprojekt. Es beginnt eine Zeit der intensiven Auseinandersetzung mit dem Gefundenen, mit der Idee. Was folgt, ist die Verdichtung eines nicht enden wollenden Denkprozesses. Ein solches Gedankengewitter in Gang zu bringen, es zu organisieren und zu kontrollieren ist nicht etwas, das einfach nebenbei erfolgt: das ist Arbeit! Am Ende dieses Arbeitsprozesses ist die anfängliche Begeisterung oft einer bloßen Ernüchterung gewichen, und für den Außenstehenden ist statt Elan nur noch Ermüdung zu erkennen. So mancher rückt von der Idee ab, um sich wieder in sicheres und (alt)bekanntes Terrain zurückzuziehen.

Bei uns entwickelte sich der beschriebene Prozess etwas anders. Bestimmt ist das der Idee geschuldet, vielleicht spielte auch unsere Hartnäckigkeit, an ihr festzuhalten, eine Rolle, aber mit Sicherheit hatten wir auch Glück. Wir hatten vor allem damit Glück, unser Forschungsvorhaben im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig vorstellen zu können. Unterstützung fanden wir bei Dr. Robert Maier und Prof. Dr. Eckhardt Fuchs, die sich die Zeit nahmen, gemeinsam mit uns in einer Gesprächsrunde unsere Projektskizze ausführlich zu diskutieren. Es gab Lob, aber noch viel mehr Kritik. Also ein gutes Zeichen – das Gedankengewitter war auch auf andere übergesprungen. Worum geht es nun in unserem Forschungsprojekt? Zunächst geht es um die Narration des türkischen Befreiungskrieges in türkischen Geschichtslehrbüchern, uns interessiert die Bedeutung türkischer Geschichtslehrbücher für die Erinnerungspraxis an den Befreiungskrieg. Gerade gedächtnistheoretische Fragen sind für uns spannend, wie die Frage zur Wechselbeziehung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis oder die zum Verhältnis von (offizieller) Geschichte und Gedächtnis. Dabei gilt unser besonderes Interesse gleichermaßen der Erinnerungskultur in der Türkei und dem Narrativ des türkischen Befreiungskrieges wie dem Geschichtsbewusstsein.

Von Jörn Rüsen lernen wir, dass Geschichtsbewusstsein und Erinnerung miteinander in Beziehung stehen. »Erinnerung ist ›Quelle des Selbst‹ und Geschichtsbewußtsein eine kulturell ausgeprägte Verfassung dieser Quelle«. (Rüsen) Wie stehen Geschichtsbewusstsein, die *lieux de mémoire* (Pierre Nora) und das kulturelle Gedächtnis (Jan Assmann) zueinander und wie lässt sich der Bogen von diesen zu den Geschichtslehrbüchern und zur Erinnerungskultur in der Türkei schlagen?



Necaattin Arslan hat an der Leibniz Universität Hannover Geschichte und Politische Wissenschaft studiert. Seine Magisterarbeit trägt den Titel »Der griechisch-türkische Bevölkerungsaustausch 1923«.



Ayhan Bilgin hat ebenfalls Geschichte und Politische Wissenschaft an der Leibniz Universität Hannover studiert. Zurzeit promoviert er zum Thema »Das Militär in der politischen Kultur der Türkei«.

Beide hielten sich vom 1. Oktober bis zum 14. November als Stipendiaten am GEI auf.

Während unserer Arbeit in der Bibliothek des GEI sind wir diesen und anderen Fragen nachgegangen. Erst durch das einmonatige Stipendium des GEI, das während unseres Aufenthaltes um zwei Wochen verlängert werden konnte, wurde dieser für uns wichtige Forschungsaufenthalt möglich. Sehr nützlich war für uns, dass die Bibliothek des GEI einen großen Bestand an aktuellen wissenschaftlichen Publikationen zu Gedächtnistheorie und Geschichtsbewusstsein zu ihrem Bestand zählt. Ein Großteil dieser Fachliteratur befindet sich im Magazin. Sehr angenehm empfanden wir, dass wir eigenständig Bücher aus dem Magazin entnehmen durften. So mancher Geistesblitz ist dem Studium der Literatur zwischen den Magazinschränken geschuldet.

In der Bibliothek fanden wir die für unser Forschungsprojekt unverzichtbaren türkischen Geschichtslehrbücher, die wir ausführlich untersuchen konnten. Der Bestand an türkischen Geschichtslehrbüchern ist beachtlich, da er nicht nur die für uns bedeutende Zeitspanne von 1923 bis in die Gegenwart abdeckt, sondern bis in die Tanzimat-Zeit (ab 1843, Anm.d.R.) zurückreicht.

Gerade diese Mischung, das Vorhandensein von Lehrbüchern und wissenschaftlicher Fachliteratur unter dem Dach einer einzigen Bibliothek, war sehr förderlich für ein intensives Arbeiten.

Vor dem Ausblick folgt der Dank! Bedanken möchten wir uns bei den Mitarbeitern der Bibliothek des GEI nicht nur, aber auch für die Großzügigkeit bei den Öffnungszeiten, bei Mussie Habte, der nicht nur für Fragen zum Stipendium immer ein offenes Ohr hatte, bei Frau Sabine Müller und Herrn Horst Werner Müller, die uns bei formalen Fragen zum Stipendium eine große Unterstützung waren und bei Frau Irmgard Asadian, ohne deren Engagement es im Gästehaus nicht so wohnlich und gemütlich wäre.

Am Ende des Aufenthaltes am GEI kommt unweigerlich folgende Frage auf: Haben Idee und Projekt zueinander finden können? Genau genommen dienten die sechs Wochen am GEI einem wichtigen Etappenziel, nichts Geringerem als der Fertigstellung eines guten Forschungsantrages. Fertig ist dieser noch nicht, doch wir denken diesem Ziel ein gutes Stück näher gerückt zu sein. Wer sich schon einmal auf das Schreiben eines Forschungsantrages eingelassen hat, wird wissen, dass dieses nur im wissenschaftlichen Austausch gelingen kann. Wir möchten diesen Austausch mit dem GEI fortführen.

The Reinvention and Political Utilization of the Past. The Use of Medieval History in National Identity Building in Yugoslavian History Textbooks from 1945–1991

Darko Karačić

My research conducted at the GEI focused on the issue of the use and interpretation of medieval history in Communist Yugoslavian history textbooks. The library of the GEI contains the majority of Yugoslavian history textbooks produced between 1945 and 1991 for both primary and secondary schools. Though I initially planned to use all the textbooks published during this period in Bosnia-Herzegovina, Croatia, Montenegro and Serbia, I had to limit the research to secondary school textbooks.

Although there has been a lot of research conducted on the mythologization of medievalism and its use in collective identity building in Western Europe, research on this in the Balkans is still lagging behind. Thus, I attempted to research the patterns of collective identity and collective memory formation in the four Yugoslav federal republics of Bosnia and Herzegovina, Croatia, Montenegro and Serbia, each of them with autonomous textbook production. Therefore, the proportion of unifying elements brought about by the Communist ideology on the one hand, and the representation of competing narratives on the other hand were researched.

Socialist Yugoslavia, being a supranational state with Communist ideology, had a different national policy than her heirs. Macedonians and Bosniaks (referred to as Bosnian Muslims from the late 1960s to 1990s) were recognized as nations for the first time in Yugoslavia after 1945, and passed through the national identity construction projected by the Yugoslav state policy until its dissolution and the war in Yugoslavia, which intensified the whole process. The use of historical constructions with medieval themes as the basis of master narratives played a significant role in national identity building not only in these two newly constructed nations, but also among Croats, Montenegrins, and Serbs. History textbooks served as one of the main media for the above-mentioned national identity projects.

Based on the preliminary analysis of the textbooks, several outlining conclusions can be drawn. The unifying element of the textbooks lies in the fact that all of them – Croatian, Serbian, Montenegrin as well as Bosnian-Herzegovinian present similar topics in similar manners. Emphasis is put predominantly on the political history of ruling dynasties. There is also a preoccupation with event history – such as wars and border changes. Each border expansion is described in detail, especially those of South Slavic medieval states towards the non-Slavic territories. Each of the textbooks, whether issued in Croatia, Serbia, Montenegro or Bosnia- Herzegovina, presents medieval history as the common Yugoslav project, where each of the social republics



Darko Karačić wurde in Sarajevo, Bosnien und Herzegovina geboren. Er studierte Geschichte an der dortigen Universität. Es folgte ein Postgraduiertenstudium in mittelalterlicher Geschichte an derselben Universität und ein Masterstudium an der Central European University in Budapest. Dort promoviert Karačić seit 2007. Seine Forschungsarbeiten im GEI vom 1. bis 29. August konzentrierten sich auf den Gebrauch und die Interpretation mittelalterlicher Geschichte in Geschichtsschulbüchern des kommunistischen Jugoslawiens.

that Yugoslavia consisted of has its own part in the narrative. The aim of which could have been the promotion of the medieval roots of the 20th century republics and their nations.

On the other hand, however, it is necessary to emphasize that the common Yugoslav project does not exist in the textbooks; that is, the narratives provided in the textbooks are presented as competing ones. It is left to history teachers and pupils to decide which narrative to choose as their own, and which to denote as the narrative of the “others.” In this sense, South Slavs are only presented as the neighboring and never as the conflicting groups. The negative otherness was attached only to people outside of the territory of Socialist Yugoslavia and to their medieval political entities.

As the Georg Eckert Institute is the only institution where the relevant collection of the textbooks exists, this research could only have been conducted at its library. I would like to express my gratitude to the GEI for the provided scholarship and I look forward to future cooperation with the Institute.

Who is the Czechoslovak and who is the Yugoslav in Collective Identity Formation in Communist History Textbooks?

Slavka Otcenasova

The aim of my research conducted at the GEI was to analyze Czechoslovakian and Yugoslavian history textbooks for primary and secondary schools published during the period of Communism in order to discover the patterns of collective identity formation found in them. The main objective of the project was to find what patterns of historical consciousness and collective identities have been brought about and promoted through the teaching of “national” history. History text books and educational regulations were researched as the main sources.

Methodology: Based on Oakes’s and Turner’s self-categorization theory, which stresses the principle of the meta-contrast ratio (i.e. that the comparison dimension is selected or constructed in such a way as to minimize differences between people within one group (‘us’) and is compared to the differences between other groups (‘them’), it was initially thought that there was a need to present particular nationalities inhabiting the composite states as an “in-group,” a homogenous entity sharing a collective memory. Therefore, I presumed that it was necessary to erase the differences between the various ethnicities living together in one state. The extent to which this approach was adopted in the history textbooks was what was to be detected.

Another researched phenomenon was based on Tajfel’s and Turner’s social identity theory, which claims that the need for the positive perception of the in-group, or the so called in-group favoritism is rooted in the selection of dimensions which are salient, relevant, or perceived as important for the in-group and that this goes hand in hand with the creation of the negative “out-group” stereotypes.

The research at the GEI was a continuation of my previous work done on interwar history textbooks. However, the abundance of material allowed me only to analyze the textbooks and methodological outlines issued in Czechoslovakia so far. The Yugoslavian materials have been collected, yet still need to be further scrutinized.

During the Communist period, there was a shift from the interwar grouping based solely on the national principle rooted in cultural, linguistic and ethnic affinity of the Czechs and Slovaks (i.e. the unified Czechoslovakian nation versus the Germans and Hungarians as historically oppressive forces) towards a more complicated creation of in-groups and out-groups which had to take the Marxist theory of the class composition of society into consideration. This class diversification or, more precisely, the class struggle, was supposed to be the main principle in constructing the historical narrative, with newly defined in- and out-groups.



Slavka Otcenasova aus der Slowakei hat an der Universität von Presov Geschichte und Anglistik studiert. Seit 2005 promoviert sie an derselben Universität.

Im Rahmen ihres Stipendiums vom 1. bis 29. August am GEI hat sie tschechische und jugoslawische Geschichtsschulbücher sowie Lehrpläne aus kommunistischer Zeit analysiert, um herauszufinden, welche kollektiven Identifikationsangebote über den Unterricht »nationaler« Geschichte transportiert werden.

As opposed to the interwar history textbooks, the Communist textbooks did not present the Czechs and Slovaks as members of one group by employing the notion of Czechoslovakism (i.e. by presenting the Czechs and Slovaks as two branches of one tribe). Rather, they represented the history of the Czechs and Slovaks separately, although the various historical periodizations of both nations were unified.

The in-group and out-group were created in the textbook on the basis of class diversification of society. The in-group consisted of the serfs, urban poor and working class, who were seen as the vehicle of revolution against the out-group, which was composed of the ruling classes and clergy. The textbooks contain a relatively large space devoted to the history of everyday life; however, its main aim was to stress the class diversification of the society, with each chapter ending with the depiction of corporal punishment of the poor. Thus, society was clearly divided into two classes, the oppressive and the oppressed, and this categorization is elaborated upon within all the textbooks.

A new interpretative paradigm was applied in the construction of the image of Germans and Hungarians – on the one hand these nations constituted an enemy to the Slavs in general and represented an oppressive foreign rule which had been an obstacle for the self-emancipation of the Slovaks and Czechs (the reasons of the Hussite movement, characterized as the most significant anti-feudal movement in Europe during the Middle Ages, were seen in the German secular and church ruling class as oppressing and exploiting the Czech people).

On the other hand, in particular points, class membership became more important than nationality and it was precisely the foreign ruling class which became a negative stereotype, while the members of the lower classes often came to be identified within one (revolutionary-positive) in-group, regardless of nationality.

In closing, I would like to express my gratitude for the opportunity to study in the GEI library, to conduct this research and gather further valuable material. I would especially like to thank the librarians for their help with orientation within the sources and to Mussie Habte for his help with organizational matters.

Primers of European Countries

Joanna Wojdon

My doctoral dissertation examined political propaganda within Polish primary school textbooks of the Cold War era. The question as to whether the textbooks of other countries of the Soviet bloc were similar to the Polish ones with respect to their political contents remained unanswered. Information about the conferences of the textbook publishers from the “socialist” countries as well as my personal experience as a pupil of both Polish and Soviet schools brought me to this hypothesis.

Nine years after the dissertation had been completed, I have now been able to prove this hypothesis – thanks to the fellowship from the Georg Eckert Institute in Braunschweig – by analyzing the post-WWII reading primers of the European countries. Why the reading primers? First, their simplicity (simple vocabulary, numerous illustrations) makes it relatively easy to understand the textbooks written in different languages. Second, the role of a reading primer as the first (and sometimes the only) book ever read was appreciated by the state authorities long before WWII and therefore the policymakers have paid special attention to their contents. Third, the Georg Eckert Institute’s collection of reading primers is indeed impressive. During my four-week stay I examined over 600 primers, including almost a hundred from the countries of the former Soviet bloc. Time limits did not permit their analysis but even the preliminary glance during photocopying made it clear that political elements were indeed present in the textbooks of all the communist-ruled countries. The portraits of the Soviet leaders (Lenin and Stalin) disappeared at the end of 1950s, but passages about the First of May or about the struggle for peace remained present until the end of 1980s. I hope more detailed research of the material I brought from Braunschweig will allow for further observations and conclusions.

Moreover, I believe that joint research on other school textbooks of the Soviet bloc is needed. Local projects have been conducted in different countries and the results have been published in the local languages, but an exchange of findings and the comparative perspective could and should be more fruitful.

The reading primers for Western Europe were generally free of politics. Some countries (including Western Germany) refrained from placing even the national symbols or information about the national holidays in their ABC books. On the other hand, such issues appearing in the primers as the family model, the role of the man and the woman, of disabled people, tolerance, ecology, religion and tradition, can be a result of political decisions. A comparison of the consecutive editions of the same textbooks is helpful in this regard.

During my stay at the Institute I made extensive use of other literature devoted not only to the reading primers and politics in the school textbooks.



Joanna Wojdon ist Dozentin an der Universität Wrocław, Polen. Im Juni war sie Stipendiatin am Georg-Eckert-Institut. Frau Wojdon hat ihre Doktorarbeit zur polnischen Zeitgeschichte geschrieben und 2005 mit einer Arbeit zum Thema »Im Namen von sechs Millionen...« Polnisch-amerikanischer Kongress von 1944 bis 1968« habilitiert.

Books and articles on the methodology of history teaching (or history didactics) will be helpful during the university courses I teach. I will present the image of Poland in contemporary Russian history textbooks during the conference of Polish didacticians of history in Toruń in September this year.

Last but not least, I met a number of interesting people at the Georg Eckert Institute. I met Professor Elizabeth Erdmann, the president of the International Society for History Didactics, had talks with Professor Simone Lässig, the director of the Georg Eckert Institute, and with Dr. Robert Maier. I want to take this opportunity to express my special thanks to Thomas Strobel, Johannes Kaufmann and Renata Gröger-Kania who made my stay in Braunschweig very comfortable and enjoyable, regarding both the research at the Institute and the matters of accommodation and everyday problems. I do hope to come back to Braunschweig for further research in the future.

PRAKTIKANTEN

Praktika

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

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

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

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

Kontakt:

Verena Radkau-García

Haupthaus E 2.12

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

Fax: +49 (0)531 590 99 99

Schülerpraktika

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

Kontakt:

Detlef Krummel

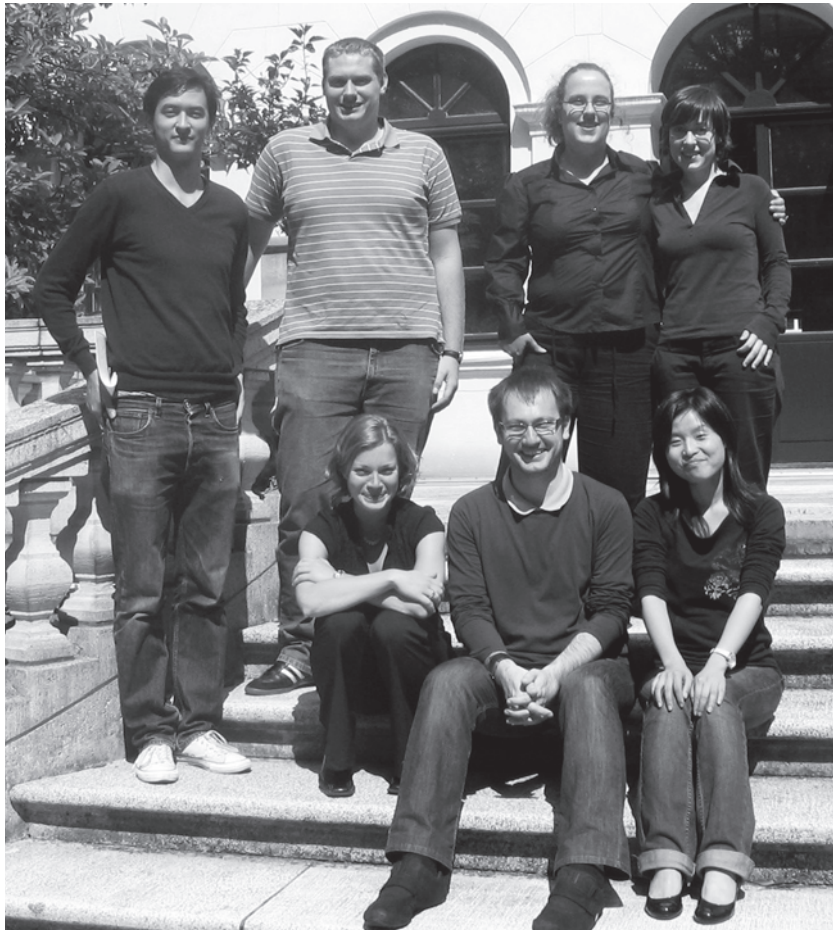
Tel.: +49 (0)531 590 99 49

Fax: +49 (0)531 590 99 99

Aussenstelle E 2.04

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

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



stehend v.l.

Masao Däumer (Sciences Po Paris, Nancy), **Lars Legath** (Universität Tübingen), **Sonja Peters** (TU Braunschweig), **Helena Zapico Barbeito** (Stipendiatin, Universidad de Santiago de Compostela)

sitzend v.l.

Ariane Hans (University of Edinburgh), **Péter Bagoly-Simó** (Stipendiat, Babes-Bolyai Universität, Cluj-Napoca, Rumänien), **Zhong Ying** (Shanghai International Studies University)

Nicht auf dem Gruppenfoto zu sehen sind die Praktikanten Viktor Karpinski (Universität Kiel), Sarah Machowski (TU Braunschweig) und Manual Spitschan (Universiteit Utrecht)

LEHRVERAN- STALTUNGEN VON INSTITUTS- MITARBEITERN

Peter Carrier

**WS 08/09 Queens University, Herstmonceux
(England), Fachbereich Geschichte**

Seminar: History and Representations of the
Holocaust

Eckhardt Fuchs

**WS 08/09 Technische Universität Braun-
schweig, Institut für Erziehungswissenschaf-
ten**

Seminar: Internationale Bildungs- und Erzie-
hungsorganisationen

**WS 08/09 Universität Mannheim, Sozialwis-
senschaftliche Fakultät**

Seminar: Bildungspolitik in Europa

Simone Lässig

**WS 08/09 Technische Universität Braun-
schweig, Historisches Seminar**

Hauptseminar: Bürger und Unternehmer – Wirt-
schaftsbürgertum im 19./20. Jahrhundert

Kolloquium: »Raum« und »Zeit« als Dimensio-
nen der Geschichtsvermittlung

(mit Heike Mätzing und Matthias Steinbach)

ERNENNUNGEN BERUFUNGEN AUSZEICHNUNGEN

Simone Lässig ist auf dem Historikertag in
Dresden im Oktober 2008 in den Vorstand des
Verbandes der Historikerinnen und Historiker
Deutschlands gewählt worden (Schriftführe-
rin).

Ebenfalls im Oktober 2008 wurde sie zum Mit-
glied des Arbeitskreises für Moderne Sozialge-
schichte gewählt.

AUS DER BIBLIOTHEK

Von der wissenschaftlichen Spezialbibliothek zur hybriden Forschungsbibliothek

Brigitte Depner/Robert Strötgen

Spätestens seit ihrem Umzug in die Villa von Bülow im Jahr 1981 hat sich die Bibliothek des GEI als Informations- und Kommunikationszentrum für die international vergleichende Schulbuchforschung einen Namen gemacht. Gefördert wurde die weltweite Nutzung vor allem durch ein internationales Forschungsprogramm des Instituts, das Ende der 1980er Jahre eingerichtet wurde. Doch die überregionale Nutzung geht weit darüber hinaus. Zwischen 2005–2007 kamen Besucher aus 53 Ländern aller Kontinente für Forschungsaufenthalte in die Bibliothek. Neben Deutschland besuchten uns dabei besonders viele Gäste aus Frankreich, den USA und Japan. Die Dauer des Aufenthaltes reicht in der Regel von einigen Tagen bis zu sechs Wochen und länger. Dem Status nach sind die meisten auswärtigen Nutzer Studenten (35%) sowie Wissenschaftler (25%) und Doktoranden (8%).

Aufgrund der klaren Forschungsorientierung sowohl im Aufbau der Sammlung als auch bei deren Erschließung und den ergänzenden Serviceleistungen hat sich die Bibliothek in den letzten Jahren zu einer modernen Forschungsbibliothek für das Fachgebiet entwickelt. Nicht zuletzt hat die enge Verzahnung der Bibliothek mit den wissenschaftlichen Arbeitsbereichen des Instituts diese Entwicklung ermöglicht.

Die Bibliothek ist aktiv eingebunden in wissenschaftliche Vorhaben des Hauses. Gegenwärtig erreicht diese Verzahnung dadurch eine neue Qualität, dass Bibliothek und Forschung über ein solides informationswissenschaftliches und informationstechnisches Fundament verfügen. Dies erlaubt es Wissenschaftlern und Bibliothekaren erstmals, bereichsübergreifende Transferprojekte wie das Informations- und Kommunikationsportal Internationale Bildungsmedienforschung Edumeres von Anfang an gemeinsam zu konzipieren und durchzuführen. Die Bibliothek bringt dafür außer den Beständen ihre Kompetenz im Bereich Inhaltserschließung und -aufbereitung ein und nutzt die Synergien aus diesen Projekten, um ihre Serviceleistungen und Produkte einem breiten Nutzerkreis in zeitgemäßer Qualität und Form anzubieten.

Durch die Erweiterung von konventionellen bibliothekarischen Leistungen um virtuelle und digitale Angebote, durch neue Dienste im Bereich der Fachinformation und durch eine verstärkte externe Vernetzung schafft die Bibliothek entscheidende Voraussetzungen, um sich mittelfristig zu einer hybriden Forschungsbibliothek zu entwickeln.

Die Erschließung gehört zu den besonderen Stärken der Bibliothek. Der Beitritt zum größten deutschen Verbundkatalog (GVK) trägt wesentlich zur Verbesserung der Sichtbarkeit der Bestände und deren leichtem Auffinden bei. Langfristig soll sie noch stärker auf internationale

Nutzergruppen ausgerichtet werden. Dazu gehört die Erweiterung der inhaltlichen Erschließung um Notationen aus der Dezimalklassifikation (DDC) sowie englische bzw. originalsprachliche Schlagwörter. Die Anreicherung der neu zu erstellenden Katalogseite mit Inhaltsverzeichnissen (als durchsuchbare PDF-Dateien), Rezensionen, Links zu weiterführenden Informationen bis hin zu Volltexten ist für die Verbesserung der Informationsversorgung über die Kataloge mittelfristig geplant. Langfristig ist die Digitalisierung aller Inhaltsverzeichnisse von Schulbüchern geplant.

Die Möglichkeiten der Vernetzung im Internet werden verstärkt genutzt, um einerseits die gleichzeitige Suche in mehreren Schulbuchdatenbanken zu ermöglichen und andererseits den breiten Zugang zu Schulbuchdaten über Fachdatenbanken und -portale zu gewährleisten. In Zusammenarbeit mit der Universität Macerata (Italien) wurde bereits ein virtueller Schulbuchkatalog MultiOpac aufgebaut, in den die Bestandsdaten zu Schulbüchern aus Braunschweig (GEI) und weiteren Bibliotheken und Ländern* einfließen sollen. Kurz- bis mittelfristig wird die Bestandsaufnahme von deutschen Schulbuchsammlungen mit Blick auf ihre Zusammenführung in einem virtuellen Katalog einen Schwerpunkt der Arbeit bilden. Nach dem geplanten Beitritt des GBV zum internationalen Verbund des worldcat steigt die Sichtbarkeit der Bibliothek weltweit weiter an.

Die Mitgliedschaft im Gemein-

samen Bibliotheksverbund ermöglicht auch die Direktbestellung von Büchern und Aufsätzen über die Online-Fernleihe, zukünftig ggf. zusätzlich über den Subito-Direktlieferdienst.

Über die Bereitstellung und Vermittlung von Literatur hinaus wird sich die Bibliothek vermehrt der Versorgung mit Primärinformation zuwenden. Die Grundlagen sind mit dem Aufbau des Portals Edumeres, des Virtuellen Daten- und Methodenhandbuchs Edudata sowie der Internetedition EurViews. »Europa im Schulbuch« gelegt. Damit wird ihre Funktion als Zentrum für Information, Dokumentation und Kommunikation für die Schulbuch- und schulrelevante Bildungsmedienforschung weiter ausgebaut.

Zentrale Bedeutung wird entsprechend den Nutzerbedürfnissen der digitalen Volltextversorgung zukommen. Langfristig plant das GEI seinen rechtfreien Bestand (ohne Mehrfachauflagen) auch im Volltext anzubieten. 2009 soll mit dem Vorhaben GEI-Digital die Digitalisierung der historischen Schulbuchbestände des GEI und weiterer Bibliotheken begonnen werden. Dieses langfristig angelegte Projekt zielt auf den Aufbau einer virtuellen Sammlung von deutschen historischen Schulbüchern ausgewählter Fächer. In der ersten geplanten Phase (2009–2011) werden deutsche Geschichtsschulbücher des Kaiserreichs digitalisiert; in der zweiten Phase (2012–2015) sollen die Geschichtsschulbücher bis zum Kaiserreich (17. Jhr.–1870) fol-

gen, danach die der Weimarer Republik (1919–1932). Mit den weiteren Fächern wird ebenfalls auf diese Weise begonnen. Zum Ende der letzten Projektphase sollen alle Geschichts-, Geographie- und Politikschulbücher aus dem Dritten Reich (1933–1945) digitalisiert angeboten werden.

Hauptprojektpartner ist die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin) des Deutschen Instituts für pädagogische Forschung (Frankfurt/Main), welche nicht nur die im GEI fehlenden Schulbuchausgaben ergänzen, sondern die Illustrationen aus den Schulbüchern in der Datenbank Pictura Paedagogica Online (PPO) aufnehmen wird.

Mit diesen Vorhaben verfolgt die Bibliothek das Ziel, das Medium Schulbuch für die Wissenschaft und eine interessierte Öffentlichkeit bekannt und leicht zugänglich zu machen, sodass es für vielfältige Forschungsfragen als Quelle genutzt werden kann. Übergeordnetes Ziel ist der Ausbau des GEI und seiner Bibliothek zu einem internationaler Kompetenzzentrum für schulbuchbezogene Bildungsmedien.

* die Datenbank MANES des Instituto Universitario de Investigación, Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares), Madrid/Spanien, die auch Schulbücher aus Südamerika verzeichnet, die Datenbank Emmanuelle des Institut national de recherche pédagogique (INRP), Lyon/Frankreich sowie das Projekt ResEducationis mehrerer italienischer Universitäten: <http://www.reseducationis.it/multiopac/default.aspx>

DAS GEI UND SEINE PARTNER

Kooperationsvereinbarung mit dem DIPF

Im September 2008 haben das GEI und das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a. M. eine Kooperationsvereinbarung getroffen. In Zukunft werden beide Institutionen im Bereich der Digitalisierung historischer Schulbücher zusammenarbeiten und gemeinsame Fachtagungen konzipieren und durchführen. Ihre Bibliotheken werden eng kooperieren, die Institutspublikationen austauschen sowie sich gegenseitig über relevante Forschungsprojekte und institutionelle Aktivitäten informieren.

Formalisierung der Zusammen- arbeit mit der Katholi- schen Universität Leuven

Ebenfalls im September haben das Zentrum für bildungshistorische Forschung der Katholischen Universität Leuven, Belgien, und das GEI eine Kooperationsvereinbarung unterzeichnet. Auch hier sind die Planung gemeinsamer Projekte, der akademische Austausch auf verschiedenen Ebenen und der Austausch von Publikationen Ziel der Zusammenarbeit.

Kooperationsvertrag mit der Universität Hildesheim

Die Stiftung Universität Hildesheim und das Georg-Eckert-Institut haben im Oktober 2008 einen Kooperationsvertrag geschlossen, um sich auf den Gebieten der schulbezogenen Bildungsmedienforschung und der Informationswissenschaft zu unterstützen. Ein gemeinsames Interesse

besteht dabei insbesondere an Themen der Mehrsprachigkeit, der Interkulturalität, des Information Retrievals und der Usability. Damit wird die Kompetenz des GEI insbesondere beim Aufbau der internetbasierten Transferangebote gestärkt. Zukünftig wird einmal jährlich durch Mitarbeiter des GEI eine Lehrveranstaltung an der Universität Hildesheim angeboten, in der Informationswissenschaft und Schulbuchforschung gemeinsam zum Thema gemacht werden. Studierende der Universität erhalten die Möglichkeit, im GEI Praktika zu absolvieren und Themen zu Studien- und Prüfungsarbeiten zu bearbeiten. Darüber hinaus werden weitere gemeinsame Projekte vorbereitet.

History On Line



Am 11. und 12. September fand in Katalonien im Centro Internacional de la Cultura Escolar, einer bedeutenden Forschungsstätte für Schulbücher, das zweite Partnertreffen des Projekts History On Line statt. Vertreten waren Arbeitsgruppen aus Italien, Spanien, Frankreich, Deutschland, Rumänien, der Türkei und Griechenland. Die Projektkoordinatoren aus der Universität Macerata konnten als erste Meldung verkünden, dass das Projekt

nun tatsächlich online sei und unter www.history-on-line.eu besucht werden könne. Die Datenbank *classics of history of education* nimmt schon Konturen an; die Datenbank *collection of sources* wurde abgestimmt und wird sich in Kürze entfalten können. Alle Partner können nun direkt am Aufbau mitwirken. Es wurde erläutert, wie man Quellen, Texte und auch Berichte über das Projekt ins Netz stellt. Die Quellenkonvolute, die von den einzelnen Partnern aufbereitet werden, sind in sich homogen, aber hängen nicht thematisch miteinander zusammen. Sie sind Felder, auf denen das Forschen und Schreiben über Geschichte im virtuellen Raum vorgeführt und erprobt wird. Sie beziehen sich z.B. auf die kommunistische Ideologie in volksrepublikanischen Schullehrplänen (Rumänien), auf die didaktische Präsentation der Geschichte der baltischen Hauptstädte durch das Prisma ihrer Architektur (Deutschland), auf bildungspolitische Texte, die mit dem elsässischen Pastor und Philantropen Jean Frédéric Oberlin verbunden sind (Frankreich), auf die Schulpolitik während der Metaxa-Diktatur (Griechenland), auf die exemplarische Entwicklung des nationalen Bildungsprogramms in Piemont (Italien), auf die Geschichte des Bildungsministeriums (Türkei) und auf die Digitalisierung von spanischen, portugiesischen, belgischen und lateinamerikanischen Geschichtsschulbüchern (Spanien). Bibliographien, Webliographien und Guidelines werden parallel erstellt und wahren die Kohäsion des

Gesamtprojekts. Das Treffen in Berglana markierte die »Halbzeit« bei der Realisierung des Projekts.

1001-idee

Am 2. und 3. Dezember 2008 führte das Internet-Projekt »1001-idee« im GEI einen Workshop mit der *Aga Khan University – Institute for the Study of Muslim Civilizations* durch. Ziel des Workshops war es, die jeweilige Arbeitsweise besser kennen zu lernen und Möglichkeiten einer intensiveren Kooperation zu besprechen.

Besuch aus Kasachstan



Vom 13. bis 20. November war Prof. Dr. Sattar Madschitov, Direktor des mit uns kooperierenden Tschokan-Valikhanov-Instituts für Geschichte und Ethnographie (Almaty, Kasachstan) im Institut zu Gast. Er arbeitete in der Bibliothek und führte Planungsgespräche mit der Institutsleitung und verschiedenen Mitarbeitern.

Protestbrief an den russischen Präsidenten

Robert Maier

Die Wolgograder Akademie für Verwaltung (VAGS) ist eine von zehn Elite-Ausbildungsstätten, die di-

rekt dem Präsidenten der Russischen Föderation unterstellt ist. Sie hat eine exzellente Infrastruktur, erlesenes Personal und gut funktionierende Netzwerke zu Universitäten, pädagogischen Hochschulen und NGOs. Seit dem Jahr 2000 besteht ein Arbeitszusammenhang mit dem GEI.

»Im roten Wolgograd ist die Verwaltungsakademie ein Hort des Liberalismus und der Marktwirtschaft«, konnte man in der FAZ lesen (11.5.2002). Im dort wiedergegebenen Interview erklärte Rektor Michail A. Sukiasjan, ein habilitierter Historiker, sein Dilemma: Gut ausgebildete Absolventen seien in Russland eigentlich unerwünscht. Sie kämen mit neuen Ideen und diese störten nur. Nicht Kompetenz, sondern Loyalität sei gefragt. Selbst Putin umgebe sich in erster Linie mit alten Vertrauten und KGB-Leuten – trotz allen Geredes von einer grundlegenden Reform, die auf Trennung von Politik und Verwaltung abzielt. Und so habe man in Moskau die Existenz der Akademien bereits vergessen, was – so Sukiasjan lachend – immerhin einen Vorteil mit sich bringe: »Das ist sehr gut, keiner redet uns rein ... So arbeiten wir für die Zukunft, für die Nachfrage von morgen«.

Damit ist es zumindest für den Rektor vorbei, seitdem die VAGS während des letzten Wahlkampfes der Opposition ein Forum geboten hat. Seine durch die Hochschulgremien erfolgte Wiederwahl als Rektor wurde in Moskau nicht bestätigt. Es kam zu Studentenstreiks und Protestaktionen für den beliebten Hochschul-

**GEORG-ECKERT-INSTITUT
FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG**

Dr. Robert Maier

GEORG-ECKERT-INSTITUT · CELLER STRASSE 3 · D - 38114 BRAUNSCHWEIG



**MR. VLADIMIR PUTIN
President of the Russian Federation**

Iljinka Str., No 23
103132, Moscow

Russland

Betritt: VAGS – Prof. Michail. A. Sukiasjan

Sehr geehrter Herr Präsident,

im Namen der unten angeführten Wissenschaftler erlaube ich mir, Ihnen folgende Erklärung zu übermitteln

Erklärung

Wir, die Unterzeichner, haben im Rahmen der Kooperationsbeziehung des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung mit dem VAGS in den letzten Jahren an einer von zwei bedeutenden deutsch-russischen wissenschaftlichen Konferenzen in Wolgograd teilgenommen. Es ging zum einen um „Mythen, Tabus und Erinnerungen zur Nachkriegszeit als Thema des Geschichtsunterrichts in Russland und Deutschland“, zum anderen um einen Rückblick auf die Schlacht um Stalingrad unter dem Aspekt „Zweiter Weltkrieg und akustisches Gedächtnis“. Beide Konferenzen wurden bzw. werden publiziert.

Wir haben die Wolgograder Verwaltungsakademie als einen exzellenten und kompetenten Gastgeber kennen gelernt. Mit Bewunderung haben wir feststellen können, dass man nicht nur in Moskau oder St. Petersburg, sondern auch in der russischen Provinz einen Projektpartner finden kann, der sich fachlich und technisch vollkommen auf der Höhe der Zeit befindet, der weltoffen ist und in Kenntnis internationaler wissenschaftlicher Standards in der weltweiten scientific community agieren kann.

Wer den langjährigen Rektor dieses Hauses, Prof. Dr. Michail A. Sukiasjan kennen gelernt hat, dem wurde schnell klar, dass die Akademie nicht nur unter diesem Mann, sondern in hohem Maße dank dieser Persönlichkeit ihre hohe Reputation errungen hat. Er steht für die moderne, offene und anregende Geisteshaltung, die wir an der Akademie angetroffen haben. Es ist kein Wunder, dass er unter den Studenten sehr beliebt ist.

Anstalt des Öffentlichen Rechts

Celler Straße 3
D - 38114 Braunschweig
Telefon (0531) 5 90 99 0 (Vermittlung)
Durchwahl-Nr. (0531) 5 90 99-45
Telefax (0531) 5 90 99 99
e-Mail: Maier@gei.de
http://www.gei.de
Datum 14/04/2008

Wir vermehren mit Unverständnis, dass die Verwaltungsakademie im Begriffe ist, ihren spiritus rector zu verlieren. Wir appellieren an die politisch Verantwortlichen, entsprechende Schritte noch einmal zu überdenken. Nicht nur die VAGS, Ihr ganzes Land verlore in unseren Augen viel, sollte es beim eingeschlagenen Weg bleiben. So erscheint es uns aus der Ferne. Und aus der Ferne sieht man gemäß eines Sprichworts – oftmals besser. Bestätigen Sie bitte Herrn Prof. Sukiasjan als Rektor der VAGS.

Diese Erklärung unterstützen:

Frank Biewendt, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Bad Berka

Prof. Dr. Bodo von Borries, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Dr. Jutta de Jong, Geschäftsführerin der Firma „Kompetenz- und Konfliktberatung“, Bochum

Prof. Dr. Jürgen Feldhoff, Universität Bielefeld

Kerstin Herzog, Lehrerin am Bertolt-Brecht-Gymnasium Dresden

Dr. Helga Jung-Paarmann, Historikerin und ehemalige Leiterin des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld

Prof. Dr. Christoph Kleßmann, Direktor i.R. des Zentrums für Zeithistorische Forschung Potsdam

Dr. Robert Maier, wissenschaftlicher Bereichsleiter, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig

Ingrid Mertens, Lehrerin am Gymnasium in Gerstungen

Dr. rer. soc. Stephan Marks, Leiter des Projekts „Geschichte und Erinnerung“, Pädagogische Hochschule Freiburg

Ingrid Mertens, Lehrerin am Gymnasium Gerstungen

PD Dr Frank Möller, Universität Greifswald

Prof. Dr. Alexander von Plato, Fernuniversität Hagen

Dr. Rüdiger Ritter, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, FU Berlin, Osteuropa-Institut

Dr. Heinz Timmermann, ehem. Leiter des Forschungsbereichs Russland und GUS am Bundesinstitut für ostwissenschaftliche und internationale Studien, Köln

Harry Walter, Künstler und Autor, wissenschaftlicher Mitarbeiter ETH Zürich

gezeichnet im Namen der genannten Wissenschaftler

(Dr. Robert Maier)

1

2

lehrer, die landesweit für Aufsehen sorgten. So wurde u.a. der kommissarisch ernannte neue Rektor Tjumencev von Studenten im April daran gehindert, sein Amt anzutreten. Unter den skandierten Sprüchen fanden sich für deutsche Ohren auch sehr merkwürdig klingende wie: »Stalingrad ne pustit' nemcev – ubirajsja proč' Tjumencev« [Stalingrad hat schon die Deutschen abgewehrt – Tjumencev gib auf und mach dich fort !].

Das GEI steuerte einen internationalen Protest bei, indem es den folgenden Brief an den Präsidenten der Russländischen Föderation formu-

lierte, den alle erreichbaren deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmer der letzten beiden deutsch-russischen Konferenzen unterzeichneten. Das Blatt wenden konnten die Aktionen allerdings nicht. Im Mai erhielten wir eine Antwort in schönstem Verwaltungs-Russisch, wonach es bei der Wiederwahl M. Sukiasjans zu formalen Regelverstößen gekommen sei, weswegen die Anerkennung verweigert worden sei.

Die Betroffenen haben unsere Aktion mit großer Sympathie aufgenommen und wir haben immerhin das Gefühl, ein kleines Zeichen gesetzt zu haben.



Robert von Lucius kommentiert in seinem Artikel *»Das Bild der Wirtschaft in deutschen Schulbüchern«* in der FAZ vom 23. Juni die vom GEI im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft erarbeitete Studie zu *»Unternehmer und Staat in europäischen Schulbüchern«*.

»Werden deutsche Schüler geprägt von Schulbüchern, die freies Unternehmertum, Risikobereitschaft und Wettbewerb verdammen? Zwei Untersuchungen seit Jahresbeginn deuten darauf hin. Sie lassen den nachwirkenden Einfluss wildentschlossener Altachtundsechziger vermuten. Die erste umfassende Studie indes, die jetzt vorgelegt werden soll, bestreitet solche Vorwürfe und spricht von insgesamt ausgeglichenen Darstellungen. Erstaunlich an dem Vorgang ist eines: Jahrzehntlang war das Bild der Wirtschaft für Schulbuchforscher, Kultusbürokratien, Lehrer und Eltern kaum ein Thema. Plötzlich aber beginnt eine Debatte, die in den kommenden Wochen noch an Schärfe gewinnen dürfte.«

Auch David Deissner widmet sich der Studie in einem Artikel in DIE WELT vom 24. Juni. *»Schulbücher machen Unternehmer schlecht«* titelt er seinen Beitrag, was die differenzierten Ergebnisse der Braunschweiger Analyse nicht ganz korrekt widerspiegelt. Immerhin

»Die in deutschen Schulbüchern abgebildete Arbeitswelt ist primär eine Welt der Arbeitnehmer, streckenweise des Handwerks, nur selten eine unternehmerische«, sagt Simone Lässig, Leiterin des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig.«

Ebenfalls am 24. Juni gibt Simone Lässig in der Sendung *»Profit«* des WDR ein Interview zu den Ergebnissen der Studie. In diesem Zusammenhang stellt sie fest:

»Hier werden weniger unternehmerische Tugenden als vielmehr arbeitsmarktbezogenes wirtschaftswissenschaftliches Grundwissen vermittelt.«

Lana Stille schreibt in der taz.de vom 25. Juni unter dem Titel *»Gesinnungsproduktion in Schulbüchern. Geschäftsführer in Limousine«*:

»Von ›Gesinnungs- und Dogmenproduktion‹ in Schulbüchern kann keine Rede sein, sagen jetzt die Forscher der Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung. Sie haben sich über 140 deutsche, englische und schwedische Schulbücher angeschaut und kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis: Dass Unternehmen in Schulbüchern generell ein negatives Image haben, stimmt nicht. Unternehmen und Wirtschaft würden vielmehr »erstaunlich differenziert« dargestellt. (...) Die Initiative Soziale Marktwirtschaft (ISM), der Auftraggeber der Studie, will sich allerdings nicht so richtig über dieses Ergebnis freuen. Dass deutsche Schulen die Schüler über den Sozialstaat aufklären, schön und gut, aber ISM-Geschäftsführer Dieter Rath wünscht sich noch mehr: Schüler sollten am besten aus ihren Schulbüchern lernen, wie man Unternehmer wird.«

Am 12. September titelt die spanische Tageszeitung DIARIO DE SORIA *»Siete países impulsarán una red digital de libros escolares de los dos últimos siglos«*. Der Artikel berichtet vom zweiten Treffen des von der EU finanzierten Projektes *»History On Line«* un-

ter Federführung der Universität Macerata (Italien). An dem Treffen in Berlanga de Duero nahm Robert Maier für das Georg-Eckert-Institut teil. Der Direktor des Centro Internacional de la Cultura Escolar, Agustín Escolano, unterstrich die Bedeutung des Projektes »als Quelle für die historische Bildungsforschung«. Für die Koordinatorin der spanischen Forschergruppe der Fernuniversität Madrid, Gabriela Ossenbach, trägt es dazu bei »die Gegenwart zu verstehen«.

Joachim Kahlert schreibt am 29. September in der FRANKFURTER RUNDSCHAU zum Thema »Aschenputtel-Medium. Schulbücher mit uralten Daten ärgern Didaktiker«. Der Professor an der Ludwig-Maximilians-Universität München kritisiert das fehlende Engagement für das Schulbuch an Hochschulen und Universitäten: »Diese gar nicht vornehme Zurückhaltung wird noch gefördert von einem kleinmütigen und engstirnigen Katalog von Leistungskriterien, mit denen heute Wissenschaftler an Universitäten bewertet werden. Eingeworbene Drittmittel und die Anzahl von Publikationen in hochspezialisierten Zeitschriften gelten dabei viel, die Mitwirkung an Schulbüchern gar nichts. Wer trotzdem an Schulbüchern mitarbeitet, muss sich dafür rechtfertigen. Aber wer hunderttausende von Euro für pädagogische Forschungen ausgeben kann, steht universitätsintern gut da.« Der Artikel erscheint im Vorfeld einer Konferenz im Georg-Eckert-Institut »Das Schulbuch: politisch überschätzt, pädagogisch unterschätzt, wissenschaftlich vernachlässigt?« am 29. und 30.9.2008 (siehe Bericht in diesem Heft).

Ebenfalls am 29. September gibt Simone Lässig Ulrich Biermann in der Sendung »Resonanzen« des WDR 3 ein Interview. Auch hier geht es um das Schulbuch, das – so die Direktorin des GEI – keineswegs ein »Auslaufmodell« ist. »Das Schulbuch ist als Unterrichtsmedium die Nummer eins«. Gerade in jüngster Zeit komme es ins öffentliche Bewusstsein zurück. Lässig nennt als Beispiele die Diskussion um ein gemeinsames Europäisches Geschichtsbuch, die von Bildungsministerin Schavan angestoßene Diskussion um die Vereinheitlichung von Schulbüchern und die umstrittene Untersuchung von Schulbüchern durch die Stiftung Warentest. Dabei schießt die häufig betriebene Schulbuchschelte, die Bücher seien völlig veraltet, oft über's Ziel hinaus. »Schulbücher werden neu konzipiert«, bestätigt Lässig. Gerade deutsche Geschichtsschulbücher bräuchten den internationalen Vergleich nicht zu scheuen.

Harald Duin titelt am 1. Oktober seinen Artikel in der BRAUNSCHWEIGER ZEITUNG: Schulbücher werden häufig gar nicht verstanden. Der Titel geht auf den Vortrag zurück, den Bodo von Borries auf einer Konferenz zum Schulbuch gehalten hat, die am 29. und 30. September im Georg-Eckert-Institut stattgefunden hat. Der emeritierte Geschichtsdidaktiker der Universität Hamburg muss es wissen: Er gehört zu den Pionieren der empirischen Unterrichtsforschung.

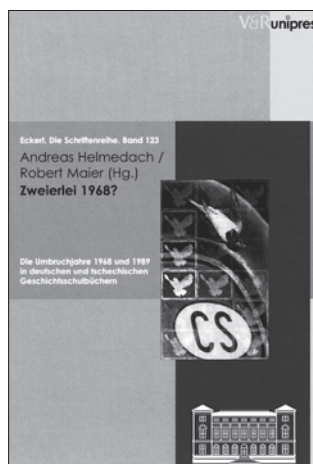
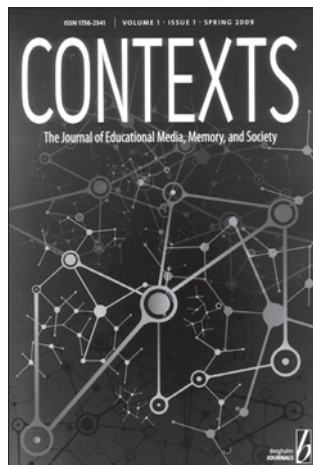
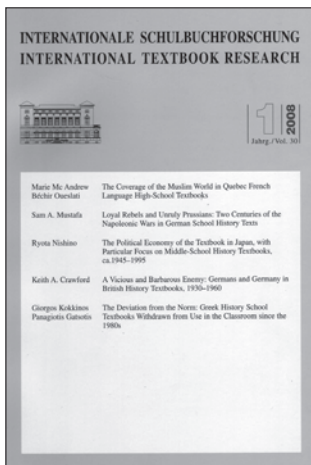
In einer Pressemitteilung vom 1. Oktober fordert der VDS BILDUNGSMEDIEN E.V.: »Qualitätsmerkmale von Schulbüchern stärker herausstellen«. Weiter heißt es darin:

»Gute Schulbücher helfen Lehrerinnen und Lehrern, gut zu unterrichten. Daher muss die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Stellenwert und mit dem sinnvollen Einsatz von Schulbüchern zum integralen und wesentlichen Bestandteil der Lehrerbildung werden.[...] Schulbücher...müssen als elementarer Teil der Schulkultur begriffen werden.«

»Geschichtsbücher müssen Mut zur Kontroversität haben«, fordert Simone Lässig in einem Interview mit Ute Kehse im BILDUNGSKLICK.DE vom 30. Oktober. Im Zusammenhang mit der Förderung von Projekten durch den »Niedersächsischen Vorab« erläutert die Direktorin des Georg-Eckert-Instituts die Umstrukturierung ihres Hauses und die Schärfung seines Profils mit Blick auf die Zukunft. Wie diese aussehen soll, umreißt Lässig mit den Worten: »Ziel ist es, unser Alleinstellungsmerkmal in Forschung und Service weiter zu festigen und noch auszubauen. Wir wollen – europa- und auch weltweit – zum wichtigsten Kompetenzzentrum in Fragen der Lehrmedienforschung werden. Unser Nabziel ist die Aufnahme in die Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz, denn dies würde den optimalen Rahmen bilden, um auf dem jetzt eingeschlagenen Weg voranzuschreiten und unsere mittel- und langfristigen Vorhaben zu realisieren.«

Im Interview mit der chilenischen Tageszeitung LA TERCERA vom 15. November hebt Simone Lässig die Schlüsselrolle von Schulbüchern für die Bildungspolitik hervor. *»Geschichtsbücher sind Werkzeuge für Versöhnung und tragen zur Annäherung früherer Gegner in Ländern mit einer traumatischen Vergangenheit bei«*, unterstreicht die Direktorin des GEI in ihrem Vortrag zur Eröffnung einer internationalen Konferenz zu Unterrichtsmaterialien für Geschichte und Sozialkunde im chilenischen Bildungsministerium.

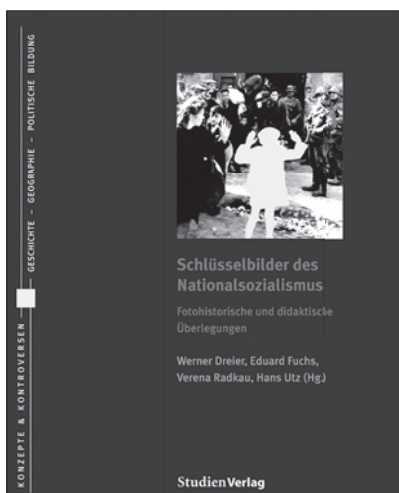
»Ein Geschichtsbuch für ganz Europa« nennt Cornelia Schneider ihren Beitrag in der BRAUNSCHWEIGER ZEITUNG vom 17. November. Die Journalistin hat mit Studierenden und Lehrern aus Litauen, Polen und Deutschland gesprochen, die an einem Workshop im Rahmen des Projekts *»Schwarze Stunden und goldene Zeiten. Europäische Städteschicksale«* teilgenommen haben. *»In Städten wie diesen konzentriert sich Geschichte, und sie hat nicht nur eine lokale oder nationale Dimension, sondern immer auch eine europäische«*, meint Projektleiterin Eva Dorner-Müller. (s. Artikel in diesem Heft)



A.O. Čubar'jan und Robert Maier (Hg.),
Deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts
in neuer Sicht: Quellen, Statistiken, Bilder.
Lehrmaterial für Schüler der Mittel- und
Oberstufe, für Studenten und Lehrer,
Moskau: Olma Press 2008

Aus Kooperationen entstandene Publikationen

Robert Maier und G.G. Slyškin (Hg.): Pamjat' o Vtoroj mirovoj vojne v sovremennykh kommunikativnykh technologijach [Die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg in modernen Kommunikationstechnologien]. Wolgograd: Izdatel'stvo FGOU VPO VAGS 2008



Weitere Publikationen von Institutsmitarbeitern

Gerdien Jonker, Narrating Islam. Perceptions of the Muslim World in European Texts (mit Shiraz Thobani), London: I.B. Tauris – academic series (März 2009)

Volker R. Berghahn & Simone Lässig (eds), Biography between Structure and Agency. Central European Lives in International Historiography, Oxford/New York: Berghahn Books Ltd 2008

Achim Rohde, State-Society Relations in Ba'athist Iraq. Facing Dictatorship, London/New York: Routledge 2008 (im Druck)

VERANSTALTUNGS- KALENDER

5. November 2008–3. Februar 2009

»Raum« und »Zeit« als Dimensionen der Geschichtsvermittlung. Gemeinsames Kolloquium des GEI und der TU Braunschweig

Kontakt: Heike Mätzing

h.maetzing@tu-bs.de

13. November 2008

Religiöser Kompetenzerwerb in säkularen Räumen. Zivilreligionen lernen in Bildungsmedien in Europa und im mediterranen Raum. Workshop im GEI

Kontakt: Peter Carrier

carrier@gei.de

20.–22. November 2008

Workshop »Textbooks and Educational Reform: Middle Eastern and European Perspectives. Part II« am GEI im Rahmen des Projektes »Europa im Spiegel von Selbst- und Fremdbild in Bildungsmedien des Nahen Ostens«

Kontakt: Achim Rohde

rohde@gei.de

28. November 2008

Studentischer Workshop im Georg-Eckert-Institut zum Thema Wandel der deutsch-polnischen Stereotype? Eine Analyse des Wandels der Stereotype anhand von deutschen und polnischen Schulbüchern seit 1990

Kontakt: Robert Maier

maier@gei.de

2.–3. Dezember 2008

The Production of Different Perceptions on Muslim Cultures and History. Workshop am GEI im Rahmen des Projekts »1001-idee für den Unterricht über muslimische Kulturen und Geschichte«, gemeinsam mit der Aga Khan University/Institute for the Study of Muslim Civilizations (London)

Kontakt: Gerdien Jonker

jonker@gei.de

8.–10. Dezember 2008

Sitzung des Expertenrates und Experten-Workshop »Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch« in Wrocław/Breslau

Kontakt: Thomas Strobel

strobel@gei.de

3.–5. Februar 2009

»Interkulturelle Kommunikation durch biographisches Erzählen«, Workshop in Channel Island, Kalifornien, USA

Kontakt: Hanna Schissler

schissler@gei.de

2.–6. Juni 2009

Konferenz der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission an der Universität in Łódź

Kontakt: Thomas Strobel

strobel@gei.de

Bildnachweise

S. 1 Luise Lass

S. 4 Heinz Gramann

S. 13 Verena Radkau

S. 16 Luise Lass

S. 19 privat

S. 22 privat

S. 23 privat

S. 25 Bahodir Sidikov

S. 29 Heide Fest, Rainer Ohliger

S. 39 Verena Radkau

S. 40 Verena Radkau

S. 42 und 43 Sebastian Klaes

S. 44 privat

S. 45 Verena Radkau, privat, privat

S. 46 privat, Verena Radkau

S. 48 privat

S. 51 Margrit Canosa, privat

S. 53 privat

S. 55 privat

S. 57 privat

S. 59 Verena Radkau

S. 63 privat

S. 64 Bahodir Sidikov

S. 65 NOVOSTIVOLGOGRADA.RU

vom 27.03.2008

S. 72 Toralf Gläb

FUNDSTÜCK



**Dieser Schnapsschuss gelang unserem Kollegen Toralf Gläß in Halle.
Er lädt geradezu dazu ein, zum Bedeutungsträger im Kontext der Evaluierung stilisiert
zu werden: Wir hoffen, den Jackpot zu knacken!**

