

ECKERT 13

Das Bulletin

Themenschwerpunkt: Das Schulbuch der Zukunft



**GEORG ECKERT
INSTITUT**

Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

ESKEAT 13

Das Bulletin

Themenschwerpunkt: Das Schulbuch der Zukunft

INHALTSVERZEICHNIS

4 Editorial

6 **THEMENSCHWERPUNKT:**
„DAS SCHULBUCH DER ZUKUNFT“



7 The Fun They Had
Isaac Asimov

10 Das Schulbuch der Zukunft ist das Notebook?
Hendrik Kirchhof interviewt Inga Niehaus,
Rolf Maroske und Roderich Henry

14 Herausforderungen im „digitalen
Klassenzimmer“
Josefine Arnhold/Daniel Stange

18 Multimodal media design and learning
in a digitised world
Staffan Selander

22 Open Educational Resources
Sylvia Brink/Roderich Henry

26 Schule und Empire – Das neue englische
Geschichtscurriculum
Susanne Grindel/Lars Müller

30 Wie macht man es richtig und wer weiß
es besser? – Migration im Schulbuch
Barbara Christophe

34 Schulbücher in der Einwanderungsgesellschaft
Johanna Ahlrichs

38 Zukunftsfragen

40 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**



40 „Bildung für nachhaltigen Frieden“ –
Die Georg-Arnhold-Gastprofessur
Simone Lässig/Martina Schulze

44 Wie sehen arabische Länder Deutschland?
Edgar Blume

48 Ends of Empire – Postkoloniale Perspektiven
Susanne Grindel

52 Schulbuch des Jahres 2013
Daniel Stange

54 „Europe and the World“ –
Workshop des Council of Europe
Kerstin Schwedes

55 Das stereotypenfreie Schulbuch?
UNESCO-Konferenz in Rabat
Inga Niehaus

- 56 Visual History im Netz
Lucia Halder
- 58 KAICIID-Workshop „The Image of the Other“
Zrinka Štimac
- 59 „Heute studieren Studenten ‚Erinnerung‘!“
Hanna Grzempa



60 NACHWUCHSFÖRDERUNG AM GEORG-ECKERT-INSTITUT



- 60 „Nordlichter“-Doktorandenforum am GEI
Lucia Halder
- 62 Neu am GEI
Sabrina Keit interviewt Patrick Mielke und
Roman Richtera

64 AUS DER BIBLIOTHEK

- 64 „Das surfende Klassenzimmer“
Esther Chen/Sebastian Klaes
- 65 Kurzmeldungen

66 PERSONALIA

- 66 Institutsmitarbeiter
- 72 Wissenschaftliche und Studentische
Hilfskräfte
- 74 Die Stipendiaten stellen (sich) vor
- 84 Nachruf für Natalija Basic
Inga Niehaus
- 85 Romain Faure erhält Fellowship

86 DAS GEI IM DIALOG

- 86 Kurz gefasst
- 88 „Ein bisschen wie die Sesamstraße“ –
Das neue Erscheinungsbild
Christoph Bebermeier/Susanne von Gersdorff

90 ANKÜNDIGUNGEN

92 FUNDSTÜCKE

92 IMPRESSUM



LIEBE LESERINNEN UND LESER,

ich freue mich, Ihnen mit dieser Ausgabe unser Bulletin im neuen Gewand vorstellen zu können. Viel hat sich in den vergangenen Jahren im Georg-Eckert-Institut verändert, wie Sie als Leser unseres Bulletins mitverfolgen konnten und können: Wachstum und Neustrukturierungen, interessante Projekte und Infrastrukturangebote, ein neues Gastwissenschaftlerprogramm, das wir Ihnen in diesem Heft auch vorstellen, die Aufnahme in die Leibniz-Gemeinschaft – und damit verbunden nun auch ein neuer Name: **GEORG-ECKERT-INSTITUT – LEIBNIZ-INSTITUT FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG**. Das war uns Grund genug, diesen Entwicklungen auch durch ein neues Erscheinungsbild Ausdruck zu verleihen: frischer und transparenter, dabei aber erkennbar verankert in der Tradition unseres Hauses.

So ist ein Corporate Design entstanden, das bereits in den grafischen Elementen zum Ausdruck bringt, was wir mit unserer Arbeit erreichen möchten: Indem wir uns Schulbüchern und darauf bezogenen Bildungsmedien mit immer wieder neuen Fragen und Ansätzen nähern, verändern und erweitern wir nicht nur unseren eigenen (wissenschaftlichen) Blickwinkel oder die Sichtweisen der Forschung; vielmehr möchten wir durch unsere Leistungen und Erkenntnisse auch in anderen gesellschaftlichen Feldern zu Perspektivwechseln animieren.

Das umgedrehte **R** im **ECKERT** ist das Symbol dieses „Gegen-den-Strich-Lesens“ oder des „Neu-Fragens“ und zugleich auch eine Einladung, Dinge anders zu denken. Und wenn Ihnen im Innenteil des Bulletins Bilder oder Fußnoten auffallen sollten, die versetzt zum Text stehen, dann handelt es sich dabei nicht um einen Fehler der Druckerei, sondern um eine optische Erinnerung an unser Leitmotiv, das uns zugleich Auftrag und Ansporn sein soll: „Wir verändern Blickwinkel“. Welche weiteren Überlegungen hinter unserem neuen Erscheinungsbild stehen, erläutert Christoph Bebermeier in dieser Ausgabe (S.88).

Selbstverständlich begnügen wir uns aber nicht mit einem modernen und zukunftsfähigen „Anstrich“; unser Bulletin will und wird auch inhaltlich aktuell bleiben und über neue Entwicklungen in der Schulbuchforschung informieren. Dem entspricht der Themenschwerpunkt dieser Ausgabe: „Das Schulbuch der Zukunft“. Dabei gehen die Autorinnen und Autoren der Frage nach, wie die zunehmende Digitalisierung Schule und Unterricht prägen wird. Werden Schulbücher bald obsolet? Und wie verändert der Einsatz von Computern das Lernen und wie das Lehren? Liegt die Zukunft in Open Educational Resources? Aber auch andere Neuerungen werden beleuchtet.

So gehen Susanne Grindel und Lars Müller der Frage nach, wie die Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit Curricula und Schulbücher in Großbritannien verändert – ein Vorgeschmack auf das, was in anderen europäischen Ländern kommen wird? Barbara Christophe und Johanna Ahlrichs richten den Blick auf die Herausforderungen migrationsbedingter Vielfalt: Welche Implikationen haben zunehmend heterogene Schulklassen für die Konzipierung zeitgemäßer Schulbücher und deren Nutzung im Unterricht? Auch wenn solche Fragestellungen und daraus abgeleitete empirische Methoden (noch) nicht unmittelbar im Zentrum unseres Forschungsinteresses stehen, so sind sie uns doch so wichtig, dass wir Sie als Leser schon jetzt teilhaben lassen möchten an der Erschließung eines neuen, zweifellos interessanten Arbeitsfeldes.

Ich wünsche Ihnen einen guten Sommer und grüße Sie im Namen aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter herzlich aus Braunschweig,



Ihre Simone Lässig



THEMENSCHWERPUNKT „DAS SCHULBUCH DER ZUKUNFT“

Wie wird die Schule der Zukunft aussehen? Werden Schulbücher bald obsolet? Die Lehrer abgeschafft? Dass diese Fragen vielleicht hochaktuell, jedoch nicht neu sind, beweist die folgende Kurzgeschichte von Isaac Asimov, die vor mehr als einem halben Jahrhundert entstand. Asimovs Protagonisten, die Kinder Margie und Peter, machen im Jahr 2157 einen aufregenden Dachbodenfund: ein Schulbuch, aus Papier!

THE FUN THEY HAD

Margie even wrote about it that night in her diary. On the page headed May 17, 2157, she wrote, "Today, Tommy found a real book!"

It was a very old book. Margie's grandfather once said that when he was a little boy his grandfather told him that there was a time when all stories were printed on paper.

They turned the pages, which were yellow and crinkly, and it was awfully funny to read words that stood still instead of moving the way they were supposed to – on a screen, you know. And then, when they turned back to the page before, it had the same words on it that it had had when they read it the first time.

"Gee," said Tommy, "what a waste. When you're through with the book, you just throw it away, I guess. Our television screen must have had a million books on it and it's good for plenty more. I wouldn't throw it away."

"Same with mine," said Margie. She was eleven and hadn't seen as many telebooks as Tommy had. He was thirteen. She said, "Where did you find it?" "In my house." He pointed without looking, because he was busy reading. "In the attic." "What's it about?" "School."

Margie was scornful. "School? What's there to write about school? I hate school."

Margie always hated school, but now she hated it

ISAAC ASIMOV,

geboren 1920 in Petrowitschi bei Smolensk und im Alter von drei Jahren mit seinen jüdischen Eltern nach New York ausgewandert, war Biochemiker, Universalgelehrter und einer der ersten Science-Fiction-Schriftsteller. Seine Romane umspannen einen Zeitraum über 20 Jahrtausende. 1979 arbeitete Asimov als wissenschaftlicher Berater mit am ersten Star-Trek-Kinofilm. Er starb 1992 in New York.

more than ever. The mechanical teacher had been giving her test after test in geography and she had been doing worse and worse until her mother had shaken her head sorrowfully and sent for the County Inspector.

He was a round little man with a red face and a whole box of tools with dials and wires. He smiled at Margie and gave her an apple, then took the teacher apart. Margie had hoped he wouldn't know how to put it together again, but he knew how all right, and, after an hour or so, there it was again, large and black and ugly, with a big screen on which all the lessons were shown and the questions were asked. That wasn't so bad. The part Margie hated most was the slot where she had to put homework and test papers. She always had to write them out in a punch code they made her learn when she was six years old, and the mechanical teacher calculated the mark in no time.

The Inspector had smiled after he was finished and patted Margie's head. He said to her mother, "It's not the little girl's fault, Mrs. Jones. I think the geography sector was geared a little too quick. Those things happen sometimes. I've slowed it up to an average ten-year level. Actually, the overall pattern of her progress is quite satisfactory." And he patted Margie's head again.

Margie was disappointed. She had been hoping they would take the teacher away altogether. They had once taken Tommy's teacher away for nearly a month because the history sector had blanked out completely.

So she said to Tommy, "Why would anyone write about school?"

Tommy looked at her with very superior eyes. "Because it's not our kind of school, stupid. This is the old kind of school that they had hundreds

and hundreds of years ago." He added loftily, pronouncing the word carefully, "Centuries ago." Margie was hurt. "Well, I don't know what kind of school they had all that time ago." She read the book over his shoulder for a while, then said, "Anyway, they had a teacher."

"Sure they had a teacher, but it wasn't a regular teacher. It was a man."

"A man? How could a man be a teacher?"

"Well, he just told the boys and girls things and gave them homework and asked them questions."

"A man isn't smart enough."

"Sure he is. My father knows as much as my teacher."

"He can't. A man can't know as much as a teacher."

"He knows almost as much, I betcha."

Margie wasn't prepared to dispute that. She said, "I wouldn't want a strange man in my house to teach me."

Tommy screamed with laughter. "You don't know much, Margie. The teachers didn't live in the house. They had a special building and all the kids went there."

"And all the kids learned the same thing?"

"Sure, if they were the same age."

"But my mother says a teacher has to be adjusted to fit the mind of each boy and girl it teaches and that each kid has to be taught differently."

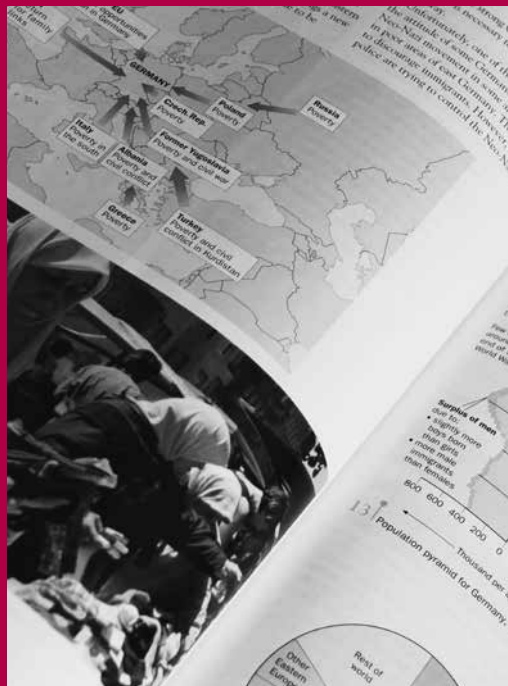
"Just the same they didn't do it that way then. If you don't like it, you don't have to read the book."

"I didn't say I didn't like it," Margie said quickly. She wanted to read about those funny schools.

They weren't even half-finished when Margie's mother called, "Margie! School!"

Margie looked up. "Not yet, Mamma."

"Now!" said Mrs. Jones. "And it's probably time for Tommy, too."



Margie said to Tommy, "Can I read the book some more with you after school?"

"Maybe," he said nonchalantly. He walked away whistling, the dusty old book tucked beneath his arm.

Margie went into the schoolroom. It was right next to her bedroom, and the mechanical teacher was on and waiting for her. It was always on at the same time every day except Saturday and Sunday, because her mother said little girls learned better if they learned at regular hours.

The screen was lit up, and it said: "Today's arithmetic lesson is on the addition of proper fractions. Please insert yesterday's homework in the proper slot."

Margie did so with a sigh. She was thinking about the old schools they had when her grandfather's grandfather was a little boy. All the kids from the whole neighborhood came, laughing and shouting in the schoolyard, sitting together in the schoolroom, going home together at the end of the day.

They learned the same things, so they could help one another on the homework and talk about it. And the teachers were people...

The mechanical teacher was flashing on the screen: "When we add the fractions $\frac{1}{2}$ and $\frac{1}{4}$..." Margie was thinking about how the kids must have loved it in the old days. She was thinking about the fun they had. *Isaac Asimov*

„THE FUN THEY HAD“,

copyright © 1957 by Isaac Asimov, from ISAAC ASIMOV: THE COMPLETE STORIES VOL.I by Isaac Asimov. Used by permission of Doubleday, a division of Random House, Inc. Any third party use of this material, outside of this publication, is prohibited. Interested parties must apply directly to Random House, Inc. for permission.



DAS
SCHULBUCH
DER
ZUKUNFT
IST DAS
NOTEBOOK?



Etwa 300 Braunschweiger Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulen und Klassenstufen haben zum letzten Schuljahresbeginn je einen eigenen Laptop bekommen. Und zwar nicht zum Daddeln, sondern für den Unterricht. Eingesetzt werden sollen sie möglichst in allen Fächern. Über einen Schulserver können die Lehrerinnen und Lehrer ihnen Aufgaben und Lösungen bereitstellen und ihre Lernfortschritte beobachten. Zusätzlich lässt sich die Arbeit einzelner Schüler drahtlos von dem Klassenzimmer an ein Smartboard – eine Art intelligenter Tafel – projizieren. Wissenschaftler vom Georg-Eckert-Institut begleiten das Projekt. Sie untersuchen, ob und wie sich Notebooks in den Unterricht integrieren lassen und welche Rolle digitale Bildungsmedien spielen. Profitieren die Schüler von dem Notebook-Einsatz oder überfordert sie die Fülle frei zugänglicher Informationen im Netz? Wie kommen die Lehrer mit den Geräten zurecht und wie verändert sich der Unterricht?

Hendrik Kirchhof sprach mit Inga Niehaus und Roderich Henry vom Georg-Eckert-Institut und dem Gymnasiallehrer Rolf Maroske.¹

300 SCHÜLER IN BRAUNSCHWEIG SIND MIT HILFE EINES NAMHAFTEN COMPUTERHERSTELLERS MIT NEUEN LAPTOPS FÜR DEN UNTERRICHT AUSGESTATTET WORDEN. WAS GENAU VERSPRECHEN SIE SICH VON DIESEM PROJEKT?

Inga Niehaus: Im Prinzip wollen wir herausfinden, inwiefern sich der Einsatz von digitalen Lehrmitteln im Unterricht durchsetzt und welche Rolle überhaupt noch das klassische, gedruckte Schulbuch spielt. Die beteiligten Schulen konnten darüber entscheiden, welche Klassen teilnehmen sollten und sie haben sehr unterschiedlich gewählt: Wir haben ein Gymnasium, das gesagt hat, wir

machen das gleich ab Klasse 5, dann wachsen die jungen Schülerinnen und Schüler damit auf und lernen sozusagen von der Pike auf den richtigen Umgang mit diesen Geräten. Es gibt eine Realschule, die die Notebooks in der 7. Klasse eingeführt hat, und eine integrierte Gesamtschule, die gesagt hat, wir setzen die Laptops erst in der Oberstufe in Klasse 12 und 13 ein.

WELCHE COMPUTER WERDEN IN DEN KLASSEN VERWENDET?

Roderich Henry: Die Notebooks sind gewöhnliche Windows-Geräte. Über den Einsatz von Tablet-Computern haben wir nachgedacht, uns aber dagegen entschieden. Vielleicht werden wir in Zukunft aber doch noch Tablets verwenden, denn der Bedarf oder die Gewohnheiten der Schüler gehen schon in diese Richtung – aufgrund der Smartphones, die heute fast alle in ihrer Hosen- oder Jackentasche haben.

Inga Niehaus: Bevor wir mit dem Projekt begonnen haben, haben wir die Lehrer befragt, nach ihren Vorerfahrungen mit Computer-Unterricht, ihren persönlichen Erwartungen und möglichen Bedenken. Größtenteils waren sie positiv eingestellt, aber in manchen Fächern gab es auch Vorbehalte. Ich erinnere mich an ein Interview, das ich mit

¹ Der Text beruht auf einem Beitrag für die Sendung „Forschungsquartett“ des Internetradios detektor.fm. Den vollständigen Beitrag finden Sie unter: <http://detektor.fm/kultur/forschungsquartett-laptop-statt-lehrbuch-die-schule-der-zukunft>



einer Lehrerin für Werte und Normen geführt habe, die ganz klar sagte, wenn es um brisante ethische Themen geht, sagen wir Organspende oder Tod, dann bietet sich natürlich ein digitales Gerät wie das Notebook nicht an, um Unterricht zu gestalten, sondern dann ist wirklich der direkte Austausch miteinander sehr viel wichtiger.

Rolf Maroske: Die Rechner ersetzen ja nicht auf einen Schlag Tafel, Bücher und Hefte. Bei uns an der Raabeschool (einem Gymnasium) haben wir uns zum Ziel gesetzt, zunächst rund zehn Prozent des Unterrichts damit zu gestalten. Setzt man die Notebooks geschickt ein, ermöglichen sie ganz neue Unterrichtsformen.

Roderich Henry: Die Rechner der Schüler und das Gerät des Lehrers sind über WLAN miteinander verbunden. Außerdem sind sie mit einem Smartboard vernetzt. So kann der Lehrer jederzeit die Arbeit einzelner Schüler vorne präsentieren.

Rolf Maroske: Ich kann zum Beispiel den Schülern kleine Arbeitsblätter geben oder Kurzvideos, die sie sich anschauen und dann die Aufgaben am Rechner selber lösen und ihr Ergebnis entsprechend darstellen können. Das laden sie dann bei mir hoch, somit sehe ich individuell bei jedem Schüler, was er gemacht hat, und kann schauen, wo ich ihn vielleicht in Zukunft weiter unterstützen muss. Dadurch können Lehrer auch besser auf Einzelne eingehen und sie gezielter fördern. Das war vorher schwieriger, da hätte ich erst die Unterlagen einsammeln müssen, und die Schüler hätten dann die Materialien nicht mehr verfügbar gehabt. Außerdem lassen sich die Lösungen einzelner Aufgaben vorne am Smartboard gemeinsam erarbeiten, danach kann jeder Schüler direkt darauf zugreifen, ohne sie erst abschreiben zu müssen.

BESTEHT DA NICHT DIE GEFAHR, DASS DIE SCHÜLER ZU PASSIV WERDEN?

Rolf Maroske: Ganz im Gegenteil. Wenn Schüler zum Beispiel ein kleines Video anschauen und dabei Fragen beantworten müssen, dann können sie jetzt selbst entscheiden: Wie oft muss ich mir das Video angucken? Muss ich das Video vielleicht mal kurz ausschalten, weil mir gerade ein Gedanke kam, den ich brauchte? Vorher hab ich das Video vorne gezeigt, für alle Schüler einmal im Durchlauf. Und dann mussten sie auf die Schnelle ihre Ergebnisse hinschreiben und haben vielleicht manche Information gar nicht mitbekommen. Der Laptop-Unterricht soll den herkömmlichen Unterricht nicht ersetzen, aber er bietet viele Vorteile und ist eine Möglichkeit mehr, um Schüler anzusprechen und auch mal wieder zu motivieren.

Roderich Henry: Allerdings mangelt es in Deutschland noch an guter Lernsoftware. Man muss einfach sehen, dass die Technik weiter ist als der Inhalt. Die deutschen Schulbuchverlage sind sehr zögerlich, aber sie merken jetzt, dass sie hier Aufholbedarf haben und dass sie sich beeilen müssen. Die Zukunft in den nächsten fünf Jahren, das sind die neu entwickelten Apps. Darauf müssen die Schulbuchverlage eine Antwort finden – und die sehe ich im Moment noch nicht.

DAS PROJEKT LÄUFT SEIT BEGINN DES SCHULJAHRES. WAS SIND DIE NÄCHSTEN SCHRITTE?

Inga Niehaus: Am Ende des Schuljahres wollen wir die Schüler, Lehrer und Schulleiter zu ihren Erfahrungen mit den Notebooks befragen. Um neue Lehrkonzepte wirklich sorgfältig beobachten und bewerten zu können, wäre natürlich eine Verlängerung der Untersuchung um ein oder zwei Jahre wünschenswert.



HERAUSFORDERUNGEN IM „DIGITALEN KLASSENZIMMER“

Einige Bemerkungen zum technologischen Wandel in der Schule



Was man präsentieren werde, sei nichts Geringeres als die Neuerfindung des Schulbuchs, postulierte Apple-Chef Tim Cook am 19. Januar 2012. Es war die erste Produktvorstellung nach dem Tode des als Technologie-Guru überhöhten Steve Jobs. Das Erbe des verstorbenen Firmengründers war kein geheimes, bahnbrechendes Gerät: Cook verkündete vielmehr, dass Apple künftig die Lehrbücher der wichtigsten US-amerikanischen Bildungsverlage als multimedial angereicherte eBooks für das iPad vertreiben werde.

Tatsächlich ist Apples Tablet-Computer der Inbegriff des Lifestyle-Utensils des 21. Jahrhunderts und kann bei nur 600g Eigengewicht eine Anzahl

Schulbücher fassen, unter deren Gewicht ein gut trainierter Erwachsener ächzen würde. Inhaltlich und didaktisch sind die digitalen Leichtgewichte maximal ausgestattet: Komplexe Sachverhalte werden in 3D-Animationen übersetzt und der Evolutionsbiologe Edward O. Wilson führt in Videosequenzen höchstpersönlich durch das von ihm verfasste Kursbuch *Life on Earth*. Die technikaffinen Online-Medien, aber auch die Printpresse verkündeten am Tag nach Cooks Produktvorstellung eine Revolution auf dem Schulbuchmarkt – dabei wird das „digitale Klassenzimmer“ schon seit der DotCom-Blase der Jahrtausendwende als Zukunftsmodell propagiert. Doch die vermeintliche Revolution ist in rund 15 Jahren eher in die Klassenzimmer gesickert denn gestürzt.

OFT FEHLT DIE RICHTIGE TECHNIK – UND DIE RICHTIGE WARTUNG

Der größte Hemmschuh der postulierten Revolution ist die mangelnde Verfügbarkeit und Reliabilität der technischen Ressourcen: Einerseits fehlt es dem „digitalen Klassenzimmer“ nach wie vor oft an der technischen Grundausstattung, auch wenn die öffentliche Hand und Public Private Partnerships – beispielsweise die Initiative n-21 in Niedersachsen – seit vielen Jahren Anstrengungen unternehmen, eine zukunftsfähige technische Ausstattung in die Schulen zu bringen. Weitere Probleme liegen in der meist vernachlässigten Administration und Wartung. Den nachhaltigen Betrieb gewährleisten vielerorts mehr oder minder gut geschulte Lehrkräfte – und nicht selten rekrutieren sich die heimlichen Systemadministratoren aus dem Kreis der Schülerinnen und Schüler. Als pragmatische Lösung sorgt dies effektiv für bessere Nutzung digitaler Medien im Unterricht. Ein System jedoch, das sich auf Pragmatismus verlässt, funktioniert – wenn es denn funktioniert – vorrangig aufgrund günstiger Zufälligkeiten. Es mag sein, dass Schüler in Sachen IT oft gewandter sind als ihre Lehrer. Die Administration von Computertechnik in der Schule gehört aus guten Gründen trotzdem in die Hände von ausgebildeten Fachleuten, genau wie Flugzeuge von Piloten und nicht

DANIEL STANGE

diskutierte das „Zukunftsmodell digitales Klassenzimmer“ am 23. Januar 2013 mit dem schwedischen Geschichtsdidaktiker Björn Åstrand (Universität Umeå), dem deutschen Geographiedidaktiker Dirk Felzmann, dem Verleger Dirk Wenderoth (Westermann-Verlag) und den Lehrern Maria Deldén (Umeå) und Jürgen Schuppe (Braunschweig). Die Podiumsdiskussion fand im Rahmen der internationalen Graduiertenkonferenz „Media and History Education“ am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung statt.

von der meilenstärksten Vielfliegerin aus der Business-Class geflogen werden.

NEUE TECHNOLOGIEN ERFORDERN GUT AUSGEBILDETE LEHRKRÄFTE

Die Beobachtung, dass Lehrkräfte sich gern auf „Schüleradministratoren“ verlassen, soll jedoch keinesfalls als Vorwurf an die Lehreraus- und -fortbildung verstanden werden – im digitalen Klasseraum sind die Lehrenden bereits in ihrer eigentlichen Rolle zur Genüge gefordert. Weder die zweistufige Lehrerbildung noch die fast flächendeckend etablierten, obligatorischen Fortbildungsportfolios werden Lehrkräfte auf der Höhe des technologischen Fortschritts aus- und weiterbilden können. Das „digitale Klassenzimmer“ legt in diesem Bereich sehr viel schonungsloser als traditioneller Unterricht offen, wie sehr das Wissen, die Methodik und Kompetenzen von Lehrkräften veralten. Das „digitale Klassenzimmer“ wird aktive Lehrkräfte brauchen, die sich dem technischen Fortschritt ohne Berührungsängste, sachkundig und kritisch nähern können – aber das ist keine wirklich neue These, auch vor 30 Jahren dürfte man ähnlich über die Zukunft des Lehrerberufs gedacht haben. Fortbildungen und Schulungen können zwar helfen, auf dem Stand der Dinge zu bleiben, aber sie können eine allgemeine Neugier und Lernbereitschaft nicht ersetzen. Ohne diese Charakterzüge sind Lehrkräfte keine glaubhaften Vertreter der „critical digital literacy“, die sich eher schlecht denn recht in den deutschen Begriff Medienkompetenz übersetzen lässt.

DIGITALE TRENDS SIND BEI DEN VERLAGEN NOCH NICHT ANGEKOMMEN

Bei allen Herausforderungen, die digitale Lehrmedien mit sich bringen, bieten sie aber natürlich auch große Chancen, das Lernen zu verändern (auch wenn die These von der „digitalen Demenz“ mahnend im Raum steht). Längst ist erwiesen, dass Lernerfolg in erheblichem Maße durch die „Nähe“ zum Lernenden bestimmt wird und die

Verwendung mobiler Endgeräte wie Smartphones und Tablet-Computer knüpft an Erfahrungen und Vorwissen der Schüler an und bietet somit beste Voraussetzungen zur Steigerung des Lernerfolgs. Der boomende Markt für Apps belegt das Interesse. Bildungssoftware spielt allerdings bislang kaum eine Rolle und dies ist nicht allein aus ihrem oft als unattraktiv empfundenen Gegenstand zu erklären. Man hat vielmehr den Eindruck, dass der Boom der mobilen Apps die Schulbuchbranche unvorbereitet erwischt – es fehlt vielerorts ganz grundlegend an mediengerechten Konzepten.

DIGITALEN SCHULBÜCHERN FEHLT ES AN MEHRWERT

Es fällt auf, dass besonders erfolgreiche Techniken von Apps wie Bestenlisten und Belohnungssysteme, das Teilen von Inhalten unter „Freunden“ und zusätzliche Informationen z. B. durch „Geofencing“, bei dem Nutzer z. B. am passenden Ort an zu erledigenden Aufgaben erinnert werden können, bislang nicht ausgenutzt werden. Vielmehr verharren die Verlage angesichts der Neuerungen in einer zögerlichen Haltung, was beim Blick auf das Angebot und den Vertrieb digitaler Schulbücher deutlich wird: Die digitalen Schulbücher der Verlage können über die Plattform www.digitale-schulbuecher.de verwaltet und genutzt werden. Diese Software für die Nutzung funktioniert unabhängig vom Endgerät, läuft also sowohl auf Mac als auch auf Windows-Computern. Allerdings können die gewünschten Bücher nicht direkt über die Plattform, sondern nur über die jeweiligen Verlags-Homepages erworben werden. Per E-Mail bekommt der Kunde einen Freischaltcode zugeschickt, der dann wiederum auf der Plattform eingegeben wird. Hier wird das digitale Schulbuch ins virtuelle Bücherregal geladen. Die Handhabung ist umständlich und auch die digitalen Schulbücher selbst sind bislang noch wenig innovativ – von einer Revolution im Schulbuchbereich kann keine Rede sein: Meist handelt es sich um bloße Eins-zu-Eins-Kopien der analogen Schulbücher. Die Bearbeitungs-

funktionen belaufen sich auf grundlegende Instrumente wie Umblättern, Markieren, Notizen machen und Umrahmen. Interaktive Aufgabenstellungen, Integration von Lernvideos o.ä. sind in den digitalen Schulbüchern nicht zu finden. Die digitalen Schulbücher bleiben also bislang hinter dem technologischen Potential zurück, statt neue Trends im Bildungswesen zu setzen.

ZUGANG ZU DIGITALEN LEHRMEDIEN IST NICHT ZULETZT EINE KOSTENFRAGE

Da sich das „digitale Klassenzimmer“ als mobiles Lernen heute verstärkt in den außerschulischen Raum bewegt, wird die Frage der Teilhabe umso wichtiger. Natürlich haben auch Schulbücher, Kopiervorlagen und Fotokopien ihren Preis, aber betriebssichere, moderne Hard- und Software stellen eine ungleich größere Investition dar und ihre Lebenszyklen sind kürzer als die Nutzungsdauer herkömmlicher Schulbücher. Noch gravierender ist der Wandel der Nutzungsbedingungen, denn das digitale Schulbuch wird nicht mehr gekauft, sondern lizenziert, d. h. es ist geräte- oder personengebunden oder steht nur für einen begrenzten Zeitraum zur Verfügung. Das digitale Rechtemanagement hegt zudem effektiver als Urheberrecht und Kopierschutz vergangener Tage ein, welche Art der Nutzung welchem Benutzer erlaubt sein soll. Das Schulbuch wandelt sich daher vom Kulturgut zum Immaterialgut – mit allen Vor- und Nachteilen.

Wer die Kosten der Ausstattung mit zukünftigen Bildungsmedien und Endgeräten trägt, ist also eine entscheidende Frage. Das eingangs erwähnte iPad, das besonders in den Massenmedien paradigmatisch für den technologischen Fortschritt der Bildung steht, ist mit einem Einstiegspreis von 499 Euro (bzw. 329 Euro für das kleinere iPad mini) sowohl ein Luxusartikel als auch eine Ikone der Wohlstands- und Konsumgesellschaft. Es macht daher Sinn, sich dem „digitalen Klassenzimmer“ zu nähern, indem man über seine Vor-

bedingungen spricht – und das betrifft nicht zuletzt sozioökonomische Zugangshürden. Es wird das Primat einer modernen Bildungspolitik werden müssen, allen Schülern gleiche Chancen auf Teilhabe an modernen Technologien zu ermöglichen, denn je stärker digitale Medien den Lernprozess ebenso wie den Alltag außerhalb der Schule durchdringen, desto weniger darf sich ein Bildungssystem „Offliner“ leisten. Um allen Schülern unabhängig von der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Eltern eine digitale Partizipation zu ermöglichen, setzen Länder wie Uruguay und Südkorea, wo eBooks, Tablets oder das preisgünstige XO-Laptop zur Standardausstattung im Unterricht gehören, auf staatliche Subventionierung und Public Private Partnerships.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Nutzung moderner Medien ist mitnichten eine Revolution, eher eine Ablösung oder Erweiterung bekannter Technik und Methoden. So wie der Overheadprojektor Schaubilder und Wandkarten ablöste, musste er seinerseits dem Videobeamer weichen. Welche neue Technik auch immer in das Klassenzimmer der Zukunft einzieht – und vielleicht sind die Tablets des Jahres 2013 ja nur eine Wegmarke oder gar ein Irrweg –, wird die elementare Frage doch weiterhin bleiben, zu welchem Zweck man welches Medium im Unterricht einsetzt. Es war möglicherweise nicht die „Neuerfindung des Schulbuchs“, die Apple vor rund eineinhalb Jahren angestoßen hatte, aber immerhin hat die weltweite Bekanntheit des Konzerns und Apples Image als ebenso visionärem wie rigorosem Innovationstreiber dazu geführt, dass die Debatte um das Lernen im 21. Jahrhundert nun breit geführt wird. Keine Revolution, eher ein Impuls – Konzepte für das schulische Lernen der Zukunft müssen solche Anstöße aber aufnehmen und ernsthaft weiterdenken, ohne sich völlig der Logik und den rasanten wie kurzen Zyklen des Technologiemarktes zu ergeben.

Josefine Arnhold/Daniel Stange

JOSEFINE ARNHOLD

hat an der Bauhaus-Universität Weimar Medienkultur studiert. In ihrer Abschlussarbeit untersuchte sie die derzeitigen Digitalisierungstendenzen im Bildungswesen, mit besonderem Blick auf den deutschen Schulbuchmarkt.

MULTIMODAL MEDIA DESIGN AND LEARNING IN A DIGITISED WORLD

Teaching and learning are not in themselves new phenomena; they once took place within the routines of daily life. During the early industrialised era, however, these practices came to be increasingly confined to a separate and specialised institution, whose features evolved to encompass, among others, a specific teaching profession, school textbooks aimed at particular stages of the schooling process, weekly teaching schedules and standardised tests.

Industrialisation dismantled what had been viewed as social coherence; the “new” sociologies of Weber, Durkheim and Marx were concerned with attempting to understand the consequences for society of the profound changes in the economy, morality, religion, and in the distribution of social wealth which emerged in industrialisation’s wake. These changes did not pass the field of education by. In Germany, Herbart, and later Nohl and Weniger, tried to formulate a philosophy for a reform-oriented education, while in the US Dewey, followed by Kilpatrick and Counts, tried to address this issue. Their work offers us insights into the tension between principles promulgated by and centred around state, national or federal authorities and progressivist ideas focusing on the individual, as well as that between more general ideas of “Bildung”, education as an aim in and of itself, and concepts of a more specific nature revolving around education for the labour market and for trades and professions.

We now appear to find ourselves facing a new kind of social revolution, whose core manifestation appears in the changes sweeping the world with the advance of globalisation, multimedia and digitised communication, which once again appear to be changing the social structures as well as, among other things, relationships between producers and consumers of information. These changes have profound implications for teaching and learning in schools and for the ways in which we respond to the new challenges they bring. This article will outline a potential multimodal approach to these issues, drawing on design theory.

CHANGING VIEWS ON LEARNING

The last 60 years have seen the emergence of a number of different “grand theories” in the field of education, from behaviourism (Skinner) and constructionism (Piaget) to social constructivism (Vygotsky). Each of these theories rests on substantial empirical findings, even though the objects of knowledge they construct are radically different. They also seem to have served to socially legitimise the educational policies of various states, in terms of such issues as the roles of teachers and students and the organisation and testing of curricular content.

Taking a longer view, we can identify three other types of principles on teaching and learning:

- The mimetic principle and the rhetorical tradition in pre-industrialised societies (pre-1850). Learning was organised by way of “doing as others do” and memorising by heart. The rhetorical tradition encapsulated both “good manners” and the skills or art of performing a task, enabling the learner to create something new and individualised.
- The principles of logo-centrism and behaviour control during the industrialised era (1850–2000). The former assumed that learning was based above all on literacy, on understanding script and using books. The latter, behaviourism, focused on the control of people’s actions and behaviours, and viewed the learning of content as the result of stimulus-response activities.
- Learning as communication and the multimodal turn during the post-modern era (2000–present). According to this model, teachers

RIGHT

Staffan Selander is a professor of didactic science in the Department of Computer and Systems Sciences at Stockholm University and formerly a professor in the Department of Education at the same institution. He is one of the founders of IARTEM, the International Association for Research on Textbooks and Educational Media, and has long been engaged in research on textbooks, design, multimodality, and technology-enhanced learning. Professor Selander heads the LearningDesignLab and is editor of the e-journal *Designs for Learning* (www.designsforlearning.nu).



and students alike become producers and consumers of information and “designers” of learning activities.

... AND ON THE REPRODUCTION OF SOCIAL EXISTENCE AND ARTEFACTS

When Bourdieu and Passeron (1977) published their key work *Reproduction in Education, Society and Culture*, their idea was essentially that society reproduced itself as “the same”. Today, our view is different; we might say that digital media reproduce “the same” according to logarithms, but humans never re-produce something exactly “the same”, instead creating meaning. The repetition of communicative acts entails the making of new selections, in terms of the precise manifestation of these acts, over and over again. For example, we hold certain festivals every year, and yet we never do quite the same thing twice to mark them. We establish, instead, a new system of resemblance – we “repeat the unrepeatable” (Deleuze, 2001, p. 1). The same applies to teaching and learning activities in schools: we do “the same” with successive classes, but again and again we establish a new system of resemblance.

TOWARDS A NEW PERSPECTIVE ON COMMUNICATION AND LEARNING

A traditional view of communication that appears to have had a great deal of impact in schools is the model proposed by Shannon and Weaver (1948/1998) which aims to describe and understand technical communication. This model is based on the following:

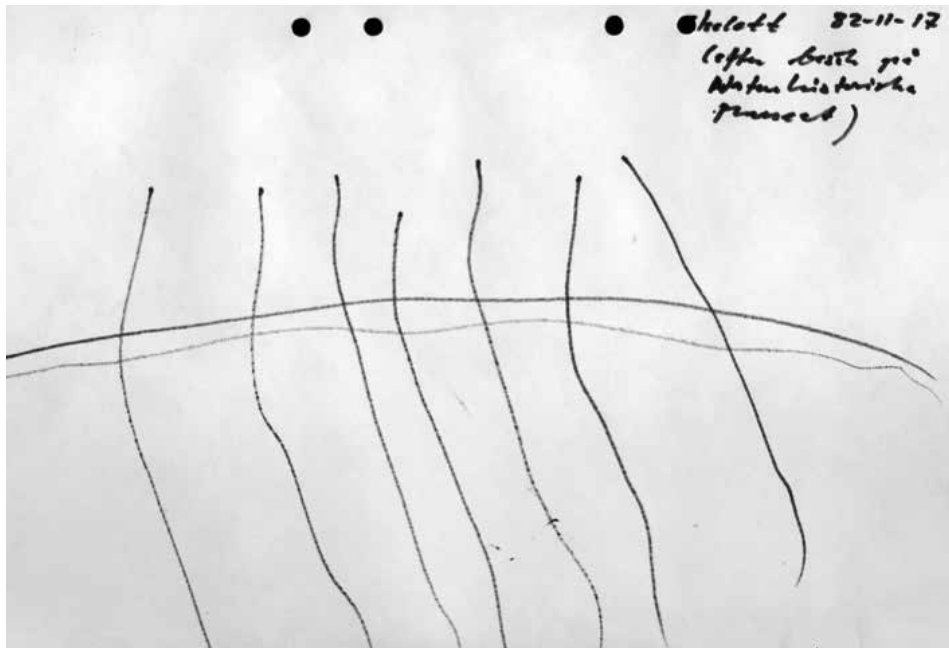
- sender
- context

- message
- contact
- code
- receiver

The underlying assumption is that if the message is clear, if there are no distortions in the channels via which it is transmitted, and if the receiver has adequate knowledge of the relevant code, the message will be understood according to its intended meaning. In the context of the classroom, this implies that the teacher’s primary, perhaps exclusive aim should be to focus on creating a clear message appropriate to the students’ level of knowledge. This model might suffice for specific items of information, but as a metaphor for human communication it is misleading, as has been widely discussed (see, for example, Sheridan and Rowsell 2010). Human communication might be described as relying on the following components (see also Selander and Kress 2010):

- setting
- context/resources
- affordance
- meaning-making
- transformation and redesign
- (new) representation

The communicative setting refers to the environment in which different people engage in different ways, selecting meaningful information to communicate and/or receive. In a specific context, they use a range of resources as appropriate to create meaning. They transform the information and design, or redesign, a representation that will never be the “same” as the original one.

**LEFT**

Drawing of a whale skeleton by 4-year-old Olivia which she made after a visit to the Swedish Museum of Natural History in Stockholm.

Considering the matter in this light, we might view design as a more adequate concept for talking about teaching and learning activities. In this context, however, “design” does not mean the process of giving form to an already existing idea. Instead, design can be defined as a combination of form and function, with form as an integral part of the message. Design is also seen as a matter of acting with the users of the designed object; examples are interactive design or design for the purpose of organisational change. It follows from this that designing an artefact is also about designing a social practice. The concept of design has the potential to enhance our view of learning as a creative act of multiple transformations and re-designs. Finally, the issue of design highlights the question of the existing “culture of recognition” – how we are to evaluate whether progress has taken place and recognise student achievement.

The drawing above by 4-year-old Olivia was made after a visit to the Swedish Museum of Natural History in Stockholm. It bears witness to emergent meaning-making and learning. Olivia had seen a huge whale skeleton, which she draws across the entire sheet of paper. The drawing could be seen as an expression of interest and as a transformation of information into a new representation. With this as a starting point, we could ask Olivia about how big animals can be, on land and in the sea. We could also ask her about the role of the skeleton and about how it is constructed so that the animal can move and swim. The signs of her learning might perhaps not be seen as knowledge in the terms of the culture of knowledge recognition as practised by schools (cf. Kress and Seland-

er 2012, Björklund Boistrup 2010). But from Olivia’s point of view, in her drawing she is representing knowledge that she did not previously have. She also, by this drawing, designs her own path to knowledge.

THE COMPUTER BOOM IN THE SWEDISH CLASSROOM

In Sweden, the number of computers increased substantially between 2008 and 2012; during the same period, the proportion of teachers with access to computers rose from 27 % to 77 % in compulsory schools, and from 77 % to 94 % in further education colleges and sixth-form institutions. At the same time, the number of pupils per computer in the school system has fallen from 6.1 to 3.1 in compulsory schools and from 2.5 to 1.3 in further education colleges and sixth-form institutions. The figures for private schools show falls from 4.5 to 2.4 and from 1.6 to 1.3 respectively.

The extent and nature of computer use in schools differs from subject to subject of the curriculum. There is greater use of computers during lessons in Swedish (language and literature), social-science subjects and English than in the sciences and mathematics. Of course, these facts do not represent a statement or judgement of any kind on the quality of the teaching and learning activities that take place using computers; if, however, we take a look at what is happening in the classroom, we will be able to observe new patterns of communication and extended use of a range of resources (Kjällander 2011). Let us look at one example concerning the resources used in a history lesson in the third year of schooling (Åkerfeldt et al. 2013):

- The teacher works with a smartboard connected to a laptop. Using Google Earth, he asks the students questions about the architecture of the Pantheon and Colosseum, among others. He also uses social science wikis which he constructed himself and the website *Proof* (to check pupils' homework).
- The pupils also work with the following resources: Liber's net-resource (publisher), SvT-play (Swedish television), tacitus.se (map), and hist.se.

EMERGING PATTERNS

The use of digital technology appears to lead to the emergence of new kinds of teaching and learning activities. In the flipped classroom, with its reversal of the traditional structuring of instruction and application, the teacher digitally records and distributes material for the pupils to work on before the lesson. When the pupils come to school, the teacher organises concept-oriented discussions, laboratory work and other active forms of learning rather than "lecturing".

Computer games appear to increase pupils' interest in learning new things and to sharpen their awareness of their own abilities. They feel more in control of the material; computers allow pupils to test things out and work at their own pace in a focused manner. The games challenge them to proceed beyond their current level of competence and increase their options in terms of exploring new situations.

However, "learning by gaming" also calls us to ask critical questions such as:

- Can you drive a real car if you have only learnt to drive a car in a game?
- Is "levelling up" based on the player's increasing skill levels, or is it just a part of the game whose purpose is to keep users playing?
- Are all participants actually learning – or are some playing and others doing the analysing?

CONCLUSION

This article has – briefly – highlighted changes in communication and learning currently taking place in society and pointed towards new patterns of communication in the classroom in rela-

tion to the spread of new technologies. Once merely an add-on, new technologies are now appearing to drive changes in teaching and learning practice. We now find ourselves facing at least three new challenges:

- The development of a new basis for the curriculum, taking these new technologies into account;
- The concomitant need for new cultures of the recognition of achievement and appropriate assessment practices;
- The development of an understanding of the role of digital media in the organisation of school work.

Staffan Selander

REFERENCES/FURTHER READING

- Björklund Boistrup, L. (2010). *Assessment Discourses in Mathematics Classrooms*. Stockholm University.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE.
- Deleuze, G. (2001). *Difference and Repetition*. New York: Continuum.
- Kjällander, S. (2011). *Designs for learning in an extended digital environment*. Stockholm University.
- Kress, G. and Selander, S. (2012). *Multimodal design, learning and cultures of recognition. The Internet and Higher Education*, 12 Dec. 2012. DOI: 10.1016/j.iheduc.2011.12.003
- Selander, S. and Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Norstedts. [In Danish (2012): *Læringsdesign*. Copenhagen: Frydenlund].
- Shannon, C. and Weaver, W. (1948/1998). *The mathematical theory of communication*. Chicago: University of Illinois.
- Sheridan, M.P. and Rowsell, J. (2010). *Design literacies. Learning and innovation in the digital age*. London: Routledge.
- Åkerfeldt, A. et al. (2013). *Lärande i en digital miljö – observation av 1:1*. DSV Report Series No. 13-007. Stockholm University.



OPEN EDUCATIONAL RESOURCES

Neues Projekt OERmap auf Edumeres.net

Im Zuge der voranschreitenden Digitalisierung schulischer Lehrmaterialien sind Open Educational Resources (OER) auch in Deutschland seit einiger Zeit verstärkt Thema in Wissenschaft und Bildungspraxis. Von der UNESCO bereits vor mehr als zehn Jahren im Zusammenhang mit der Forderung nach besseren Bildungschancen und -angeboten in benachteiligten Kontinenten und Regionen entwickelt, wurde das OER-Konzept im vergangenen Jahr noch einmal in einer umfassenden Deklaration veröffentlicht. Zur Zeit vergeht keine Woche, in der nicht bildungspolitische Diskussionen und Anhörungen sowohl auf Länder- als auch auf Bundesebene stattfinden und zu Konferenzen, Workshops und Speedlabs eingeladen wird. Die deutsche Bildungslandschaft öffnet sich hier nachholend den Entwicklungen, die sowohl die Herstellung und Verbreitung als auch die Nutzung von Lehrmedien in den kommenden Jahren in Verbindung mit neuen technischen Lösungen bei Tablets und Smartphones grundlegend verändern werden.

Das Spektrum an Modellen und Projekten ist inzwischen schon sehr breit – es reicht von lizenz- und kostenpflichtigen Zugängen zu digitalisierten Schulbüchern der etablierten Verlage bis zu Ansätzen crowd-gestützter Neuentwicklungen von Lehrenden wie den freien Schul-eBooks. Während die Angebote der Verlage eher als Erweiterung klassischer Printgeschäftsmodelle anzusehen sind, knüpfen letztere an die gerade im schulischen Bereich verbreitete Kultur des Entlehns, Neuzusammenfügens und Ergänzens vorhandener Unterlagen (*rip-mix-copy*) in Verbindung mit dem allmählich Akzeptanz findenden Wiki-Prinzip an.

DIE URHEBERRECHTSPROBLEMATIK

Als Ergänzung zum klassischen Schulbuch haben Lehrkräfte schon immer eigene oder aus vorhandenen Unterlagen entnommene Materialien genutzt, die heutzutage meist am Computer zu einem neuen Dokument zusammengeführt werden. Doch mit dieser Vorgehensweise bewegen sich die Schulen seit Jahrzehnten in einer rechtlichen Grauzone, da viele Materialien Urheberrechtsbestimmungen

unterliegen, die – häufig unwissentlich – verletzt werden. Durch die digitalen Zugangs- und Verteilungsmöglichkeiten hat sich die Situation weiter verschärft. Auf der Suche nach einer Problemlösung haben die Schulbuchverlage eine softwaregestützte Erfassung von in Schulen kopierten bzw. verteilten Lehr- und Lernmaterialien vorgeschlagen, die jedoch nach heftigen Reaktionen (Schultrojaner-Debatte) im letzten Jahr zunächst einmal zugunsten einer Abgeltungspauschale der Länder aufgegeben wurde. Als positiver Effekt ist jedoch ein wachsendes Bewusstsein unter Lehrern und Schülern hinsichtlich zu wahren Urheberrechte und zum Umgang mit Copyright-Bestimmungen und zugleich ein wachsendes Interesse an offenen Bildungsmaterialien zu verzeichnen. Die leicht verständlichen Lizenzmodelle der gemeinnützigen Organisation Creative Commons helfen dabei, die Möglichkeiten der Verbreitung und Veränderung freier Inhalte zu identifizieren. Leider enthalten viele der freien digitalen Unterrichtsmaterialien noch keine Creative-Commons-Lizenz, so dass die Nutzungsrechte oftmals im Unklaren bleiben.

Auch wenn auf absehbare Zeit der käufliche Erwerb gedruckter und digitaler Lehr- und Lernmaterialien allein schon aufgrund der Zulassungsbestimmungen der Kultusministerien der wichtigste Zugang bleibt, werden offene Bildungsmaterialien an Bedeutung gewinnen – zumal dann, wenn zum Zwecke ihrer Erstellung, Verbreitung und Nutzung neue und bessere Werkzeuge bereitgestellt werden.

PERSONALISIERTES, INTERAKTIVES LERNEN

Die Vorteile offener Bildungsressourcen gegenüber dem klassischen Schulbuch sind inzwischen hinlänglich bekannt, wenn auch noch nicht immer durch längerfristige Studien belegt. An erster Stelle stehen dabei die grundsätzlich kostenlose Nutzung und die freie Veränderung – so können Lehrkräfte z.B. die Inhalte und die Art der Präsentation selbst festlegen oder auch nach schülerbezogenen Lernständen und Fähigkeiten personalisierte Unterrichtseinheiten erstellen. Neue Lernobjekte (*learning objects*) wie Bilder und Videoaufzeichnungen



und Textpassagen können diese ergänzen. Hinzu kommen interaktive Materialtypen wie Quizfragen und GeoCaching-Apps, die den Schülern interaktive Lernformen eröffnen, falls sie ein mobiles Endgerät zur Verfügung haben. Auch die aktive Mitgestaltung des Unterrichts wird durch die Möglichkeit erweitert, selbst digitale Lehr- und Lerninhalte bzw. Lern-Apps zu erstellen. Dabei liegen in den technisch-multimedialen Vorkenntnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler die besten Voraussetzungen zur Motivation. Die im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes an der Pädagogischen Hochschule Bern betriebene Plattform LearningApps bietet zum Beispiel kostenfrei über 6000 Smartphone-Apps an, die mittels eines einfach zu bedienenden Autorenwerkzeuges erstellt wurden. Ein weiteres Beispiel ist die von Gymnasiasten entwickelte EduCaching-App zum Kaiserdom in Speyer, die zur Gestaltung eigener oder schon vorhandener Stadtführungen genutzt werden kann (<http://www.kaiserdom-app.de>). Ein wichtiger Effekt der Arbeit mit digitalen Materialien ist dabei der Aufbau und die Sicherung der Medienkompetenz von Schülern – einer Schlüsselkompetenz für das spätere Berufsleben. Offene Bildungsressourcen können aber auch in reiner Textform, zum Beispiel im PDF-Dateiformat vorliegen, die die Schüler nach dem Ausdruck dann analog bearbeiten.

MANGELHAFTE INFRASTRUKTUR

Jedoch sind die Einsatzmöglichkeiten digitaler Lehr- und Lernmaterialien, die ausschließlich interaktiv genutzt werden können, weiterhin stark durch die in den Klassenräumen oft nur spärlich vorhandene technische Infrastruktur begrenzt. War es bis vor einigen Jahren noch üblich, die Schulen mit PCs auszustatten, liegt nun der

BYOD-Ansatz (Bring Your Own Device) im Trend. Allerdings steht noch längst nicht jedem Schüler ein entsprechendes digitales Endgerät zur Verfügung, auch wenn sich aufgrund neuer Umfragen vermuten lässt, dass heute fast alle Schüler Zugang zu einem Laptop oder Computer haben. Doch sagen solche quantitativen Ergebnisse nicht viel darüber aus, inwieweit diese auch den Nutzungsmöglichkeiten der heutigen Lehr- und Lernmaterialien entsprechen. Auch die Ausstattung der einzelnen Schulen ist sehr unterschiedlich. So verfügen manche über eigene Schulserver und Internetzugänge, über WLAN sowie Notebooks in Klassensätzen – an anderen wurden bislang mangels Ressourcen, Kompetenzen und Interessen kaum Maßnahmen zur Schaffung einer grundlegenden technischen Infrastruktur vorgenommen. Auch

Links:

<http://www.digital-lernen.de>
<http://blog.collaboratory.de>
<http://www.mediendidktik.org>
<http://www.werkstatt.bpb.de>
<http://www.netzpolitik.de>
<http://www.l3t.eu>

<http://www.oercommons.org>
<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources>

Projekte:

<http://www.schulbuch-o-mat.de>
<http://www.learningapps.org>
<http://www.segu-geschichte.de>
<http://oedb.org>



die Software-Ausstattung und Pflege sowie die Datensicherheit sind an den meisten Schulen ein immer noch ungelöstes Problem.

Auf verschiedenen Bildungsservern und anderen Portalen wie auf Edutags des Deutschen Bildungsservers wurden mittlerweile auch Bereiche für Offene Bildungsmaterialien eingerichtet (<http://www.edutags.de>). Eine systematische Erschließung und Bewertung der Angebote gibt es bislang aber noch nicht – abgesehen von dem derzeit an der Universität Augsburg laufenden umfangreicheren Projekt „Bildungsmedien online“ unter der Leitung von Eva Matthes und Werner Wiater, das den deutschsprachigen Markt kostenlos angebotener Lehrmaterialien u. a. nach fachlichen und thematischen, bildungstheoretischen und unterrichtspraktischen sowie anbieterrelevanten Kriterien erfasst.

NEUES PROJEKT OERmap

Das als virtuelles Kollaborationsvorhaben geplante Edumeres-Projekt OERmap wird in den kommenden Jahren die Entwicklung und Nutzung offener Bildungsmaterialien im Bereich der am Georg-Eckert-Institut vertretenen Arbeitsschwerpunkte (Geographie-Geschichte-Politik-Sozialkunde und angrenzende kulturwissenschaftlich ausgerichtete Felder) erschließen und dokumentieren. Neben der Einrichtung entsprechender Infrastrukturen steht zunächst ein grundlegendes Mapping der Forschungs- und Entwicklungsstände, aber auch der Akteure und Werkzeuge sowie der Einsatzszenarien und Nutzungserfahrungen auf der Agenda. Dabei wird auf der einen Seite nach der Qualität und Aktualität sowie der nachhaltigen Sicherung und Pflege, auf der anderen Seite aber auch nach den inhaltlichen und didak-



tischen Mehrwerten gegenüber klassischen Angeboten gefragt. Ausgewählte Referenzprojekte aus dem europäischen, nordamerikanischen und asiatischen Raum werden einbezogen, um die erfassten Angebote in ihren Entwicklungsständen auch international einzuordnen und vorbildliche Umsetzungen aufzuzeigen. Die Forschungsergebnisse werden anschließend für eine datenbankgestützte Sicherung und Pflege aufbereitet. Experten aus dem bildungsbezogenen Forschungs- und Praxisumfeld werden einbezogen, um die bestmögliche Nachnutzung zu gewährleisten.

Sylvia Brink/Roderich Henry



SCHULE UND EMPIRE

Das neue englische Geschichtscurriculum

Was sollen englische Schülerinnen und Schüler über das Empire wissen? Derzeit wird in Großbritannien der nationale Lehrplan überarbeitet und dabei ist besonders umstritten, wie der Geschichtsunterricht künftig gestaltet sein wird. Soll Geschichte wieder wie früher einen chronologischen Überblick über den Verlauf der Nationalgeschichte bieten oder soll das Fach die Vielschichtigkeit historischer Prozesse anhand thematischer Schwerpunkte vermitteln? Der Beitrag geht der Frage nach, inwiefern historisches Grundwissen und historisches Denken einander tatsächlich unvereinbar gegenüberstehen oder ob es in dieser Geschichtsdebatte nicht vielmehr darum geht, wie die Nation sich selbst beschreibt und welche Aufgabe sie der Schule dabei künftig zuweist.

Die gegenwärtige Debatte um die Reform des National Curriculum für England im Fach Geschichte ist nicht neu. Bereits in den 1980er Jah-

ren gab es eine ähnlich heftige Auseinandersetzung, ausgelöst durch die Entscheidung des Bildungsministeriums, erstmals in der englischen Bildungsgeschichte einen nationalen Lehrplan einzuführen. Der *Education Reform Act* von 1988 markierte einen bildungspolitischen Kurswechsel, der das bis dahin weitgehend dezentrale Bildungssystem zentralisierte.

Eine Generation später knüpft die Regierung Cameron nun unausgesprochen an die Bildungspolitik ihrer konservativen Vorgängerin Thatcher an. 2010 war sie mit dem Ziel angetreten, die Qualität des Unterrichts und den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Besonders das historische Wissen wurde kritisiert: Es sei lückenhaft und vermittele keine Bindung zur Nation. Die Kinder und Jugendlichen wüssten zu wenig über die nationale Vergangenheit. Daten, Personen und Ereignisse könnten sie nicht zuord-



nen oder zu einer zusammenhängenden Erzählung zusammenfügen.

„A KNOWLEDGE OF BRITAIN'S PAST, AND OUR PLACE IN THE WORLD, ...“

Ein neues Curriculum soll dem nun abhelfen und auf aktuelle Herausforderungen vorbereiten. Dies ist aus Sicht der an der Debatte Beteiligten auch notwendig, denn gut fünfzig Jahre nach Beginn der Dekolonisation ist die Interpretation der Ereignisse umstrittener denn je. Die britische Gesellschaft hat sich tiefgreifend gewandelt. Die Rolle Großbritanniens in der Welt ist nicht mehr dieselbe wie zu Zeiten des Kolonialreichs und auch das weitgehend positive Bild des Empire wird zunehmend in Frage gestellt: von schwarzen Bürgerrechtsvertretern und Repräsentanten der postkolonialen Migrationsgesellschaft in Großbritannien selbst, von Vertretern aus den ehemaligen Kolonien wie den Mau-Mau-Veteranen, die auf Wiedergutmachung für erlittene Menschenrechtsverletzungen klagen, oder auf transnationaler Ebene, wo die Aufarbeitung des kolonialen Erbes in anderen westeuropäischen Staaten auf die Situation in Großbritannien zurückwirkt.

Die Regierung antwortet auf diese Veränderungen mit einem Curriculumsentwurf, der den Unterricht

strafft und ihn stärker inhaltlich festlegt. Vor allem aber legt sie Wert auf die nationale Perspektive und deren integrative Kraft, wenn sie bei den übergreifenden Zielen an erster Stelle formuliert, die Schülerinnen und Schüler sollten wissen und verstehen „how the British people shaped this nation and how Britain influenced the world“. Es ist aber gerade diese Verbindung von bildungspolitischen mit erinnerungspolitischen Zielen, die den Entwurf so umstritten macht. Indem die Regierung den Geschichtsunterricht allein auf die Inhalte ausrichtet, die Großbritannien unmittelbar und gleichsam als Akteur betreffen, bleiben andere Kontinente und Kulturen ausgespart. Rückwirkungen in dem Sinne „how the world influenced Britain“ geraten nicht ins Blickfeld. Ein solchermaßen vermitteltes Geschichtsbild versucht den gesellschaftlichen Zusammenhalt über homogenisierende Vorstellungen von nationaler Vergangenheit und nationalen Werten zu stärken, die sich in einem festen Kanon von Personen, Ereignissen und Konzepten niederschlagen. Damit orientiert sich der Lehrplan allerdings stärker an der traditionellen Whig-Nationalgeschichte, wie sie schon in den 1930er Jahren in dem vielzitierten *1066 and All That* als überholt karikiert wurde, und nicht an den postkolonialen oder globalen Zugängen aktueller Geschichtsschreibung.

„... HELPS US UNDERSTAND THE CHALLENGES OF OUR OWN TIME.“

Die Debatte, die nach der Veröffentlichung des Entwurfs im Februar 2013 anhub, legte neben dem implizit anglozentrischen Geschichtsbild noch einen weiteren Kritikpunkt frei, nämlich den Umfang des Geschichtsunterrichts selbst. Nicht das Curriculum und seine Inhalte seien das Problem, zumal die Klagen über das Geschichtswissen der jeweiligen Schülergeneration so alt sind wie der Geschichtsunterricht an öffentlichen Schulen selber. Vielmehr müssten Schulen mehr Zeit als die weithin übliche eine Wochenstunde zur Verfügung haben, um Geschichte jenseits von Königen und Königinnen oder Daten und Taten zu unterrichten und um historische Zusammenhänge in ihrer Vielschichtigkeit zu vermitteln. Um die Komplexität des Gegenstandes angemessen zu erfassen und der zunehmenden Diversität in den Klassenzimmern zu begegnen, brauche Geschichtsunterricht mehr Zeit.

Namhafte Historiker und der Fachlehrerverband Historical Association schlagen daher vor, Geschichte zu einem Kernfach aufzuwerten und es bis zum Alter von 16 Jahren (*Key Stage 4*) durchgängig zu unterrichten. Denn anders als in vielen europäischen Ländern wird das Fach nur bis zum Alter von 14 Jahren verpflichtend unterrichtet. Bereits bei der Ausarbeitung des ersten nationalen Lehrplans, der mit dem Schuljahr 1991 in Kraft trat, hatte es Vorschläge gegeben, den Geschichtsunterricht bis zum Ende der Schulpflicht auszuweiten. Eine Generation später hat sich die Diskussionslage kaum geändert, obwohl die Situation in den Klassenräumen eher unübersichtlicher geworden ist. Gerade weil die Schulen und hier vor allem der Geschichtsunterricht die Orte sind, an denen unterschiedliche Selbstbeschreibungen aufeinandertreffen, ist es entscheidend, dass sie genügend Zeit haben, um sich mit Fragen von Zugehörigkeit und Differenz auseinanderzusetzen.

„... THE NARROWING OF THE FOCUS OF THE CURRICULUM AWAY FROM EUROPEAN AND WORLD HISTORY“

Das Geschichtscurriculum, das das Bildungsministerium im Entwurf veröffentlicht hat, begegnet den Herausforderungen der Gegenwart mit einem fest umrissenen Kanon an historischem Wissen. Er besteht aus einer Themen-Personen-Ereignisse-Liste, die von den Lehrerinnen und Lehrern ergänzt

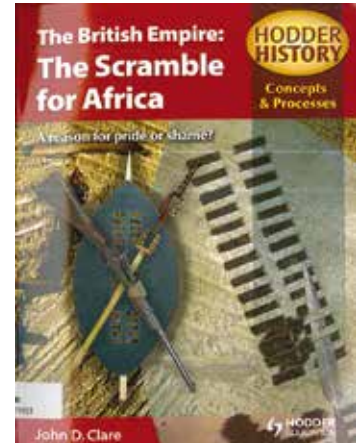
werden kann. Für zusätzliche Schwerpunkte bietet das Curriculum jedoch nach Meinung vieler, die das Fach unterrichten, studieren oder prüfen, keine Gelegenheit: Es werde kaum gelingen, neben dem vorgesehenen vollständigen Durchgang durch die britische Geschichte von der steinzeitlichen Besiedlung bis zum Ende des Kalten Krieges weitere Akzente zu setzen. Der Kanon ist auf die Nation und die Rolle Großbritanniens in der Welt konzentriert. Verflechtungen, Austauschbeziehungen und Rückwirkungen, die die britische Geschichte und Gesellschaft im Rahmen von globalen Prozessen gleichermaßen geprägt haben, berücksichtigt der Entwurf nicht. Kritisiert wurde dies ausführlich von David Cannadine im *Times Literary Supplement*, einem ausgewiesenen Kenner der Empiregeschichte und der englischen Bildungsgeschichte. Die Fokussierung auf englische Geschichte und die Abkehr von europäischer und globaler Geschichte hält er für falsch, „for Britain is no longer the nation it was then, and its place in the world is not what it was then“. Die wachsende Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die nicht auf eine weiße, angelsächsische, protestantische Herkunft blicken, sondern aus den ehemaligen Kolonien und den Staaten des Commonwealth stammen, werden dieser Form der nationalen Selbstbeschreibung wenig abgewinnen können. Anstatt den Blick zu weiten und Veränderungen, wie sie mit dem Ende des Empire einhergingen, aufzugreifen, verengt der Entwurf den Blick und versucht, die Nation durch Rückbesinnung auf die gemeinsame Vergangenheit zu stärken.

„... THE QUESTIONS THAT MATTER ARE WHAT KNOWLEDGE?“

Wie diese gemeinsame Vergangenheit aussieht und welche Wissensbestandteile dabei tradiert werden, das ist eine Frage, auf die nicht mehr allein die weiße Mehrheitsgesellschaft eine Antwort gibt. Der „Fall“ Mary Seacole illustriert dies. Die in Jamaika geborene Tochter eines britischen Soldaten und einer Kreolin war mit ihrer Arbeit als Lazarettschwester im Krimkrieg (1853–1856), dem ersten modernen Graben- und Stellungskrieg, lange in der britischen Geschichtsschreibung ignoriert worden. Die neueren Geschichtsschulbücher glichen dieses Defizit aus und inzwischen gilt Mary Seacole vielen als „schwarze Florence Nightingale“. 2004 führte sie in einer Umfrage sogar die Liste der 100 prominentesten schwarzen Briten an. Die Nachricht, dass die Reformerin in

RECHTS

In dem Themenheft zum Kolonialismus für die englische Key Stage 3 aus dem Jahre 2010 wird das britische Empire zwischen den Polen von „Stolz“ und „Schande“ interpretiert. Unter einem *National Curriculum*, das stärker auf die Nationalgeschichte und seine Errungenschaften abhebt, wäre eine solche Interpretation wahrscheinlich nicht mehr möglich.



dem neuen Geschichtscurriculum nicht mehr vorkommen sollte, verursachte heftigen Protest und eine Petition an das Bildungsministerium erreichte innerhalb kürzester Zeit über 36.000 Unterschriften. Ein Vertreter des Ministeriums versicherte schließlich, es sei niemals geplant gewesen, Seacole aus dem Geschichtscurriculum zu streichen.

In der Polemik um den Platz von Mary Seacole im nationalen Gedächtnis wurden ihre Verdienste im Lazarettwesen und der Militärkrankenpflege gegen die von Florence Nightingale ausgespielt, die in vielen Darstellungen noch immer den bedeutenderen Platz einnimmt und als das Ideal christlicher Weiblichkeit gilt, in ihrer Bekanntheit nur von Königin Victoria übertroffen. Die Auseinandersetzung darüber, ob die „schwarze Ikone“ nur aus Gründen der politischen Korrektheit in den Schulbüchern auftauche, warf ein Schlaglicht auf die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse, in denen darüber entschieden wird, welches Wissen relevant ist.

„... AND WHOSE KNOWLEDGE?“

Die Entscheidung darüber, welche Personen und welche Ereignisse im nationalen Geschichtscurriculum Berücksichtigung finden, ist also zugleich auch eine Entscheidung darüber, wessen Wissen vermittelt werden soll. Hier setzt sich die Black and Asian Studies Association (BASA), ein Netzwerk von Historikern, Lehrern, Museumspädagogen und Archivaren zur Förderung der Forschung über „Black peoples in Britain“, dafür ein, dass nicht mehr allein die weißen, protestantischen, männlichen Eliten das Geschichtsbild prägen. In ihrer Stellungnahme zu dem Entwurf des Geschichtscurriculums betont sie, dass der Geschichtsunterricht die Schülerinnen und Schüler auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen nur dann vorbereiten kann, wenn er Geschichte nicht nur

aus britischer Perspektive behandelt. So müssten die Kulturen Afrikas und Asiens schon vor der Ankunft der Europäer auf diesen Kontinenten im Lehrplan berücksichtigt werden, wenn man verhindern wolle, dass die moderne Geschichte der außereuropäischen Welt weiterhin mit dem Kolonialismus gleichgesetzt werde und wenn man rassistische Einstellungen überwinden wolle.

Ferner müsse die Diversität der britischen Gesellschaft im Geschichtsunterricht thematisiert werden, denn die britische Identität sei, angefangen bei den afrikanischen Soldaten am Hadrianswall bis hin zu den postkolonialen Migranten von heute, immer eine multikulturelle, multireligiöse und multiethnische gewesen.

Bei all diesen Diskussionen spielt die britische Kolonialgeschichte eine hervorgehobene Rolle, weil an ihr einerseits der Einfluss des weißen Englands in der Welt und andererseits die vielfältigen Verflechtungen dargestellt werden können. Der Aushandlungsprozess um relevantes Wissen über die eigene Vergangenheit und die Selbstbeschreibung der Nation ist in vollem Gang und wenn diese Debatte auch nicht neu ist, so ist vielleicht ihre Breite das Erstaunlichste an diesem Prozess.

Inzwischen hat Bildungsminister Gove einen veränderten Entwurf vorgelegt, der im Herbst vom Parlament beschlossen werden soll.

Susanne Grindel/Lars Müller

Die Zitate der Zwischenüberschriften entstammen dem Curriculumsentwurf des Bildungsministeriums vom 7.2.2013, dem Beitrag von David Cannadine im *Times Literary Supplement* vom 13.3.2013 und der Stellungnahme der BASA zu dem Curriculumsentwurf vom April 2013.

WIE MACHT MAN ES RICHTIG UND WER WEISS ES BESSER?

Deutsche Lehrerinnen und Lehrer über Migration im Schulbuch

LEHRERSCHELTE

Ein knappes Drittel aller Kinder und Jugendlichen kommt in Deutschland mittlerweile aus Familien mit Migrationshintergrund. In spätestens 15 Jahren werden Schülerinnen aus Familien nicht-deutscher Herkunft in städtischen Ballungsgebieten erstmals eine knappe Mehrheit stellen. Darauf wird sich das Bildungssystem einstellen müssen. Rezepte, was man im deutschen Schulalltag wie ändern müsste, gibt es aber kaum. Stattdessen werden immer wieder Lehrerinnen und Lehrer zu Adressaten von Schuldzuweisungen. Man attestiert ihnen, die eigenen Wahrnehmungsmuster viel zu wenig in Frage zu stellen. Man sagt ihnen kulturalistische Vorurteile nach und wirft ihnen vor, gerade im Umgang mit islamischen Jugendlichen viel zu schnell und pauschalisierend mit dem Fundamentalismusverdacht bei der Hand zu sein.

Auffällig ist bei der verbreiteten Lehrerschelte allerdings, dass sie in sich widersprüchlich ist. Manch einer bezichtigt Lehrkräfte nämlich in ein und demselben Atemzug der Blindheit gegenüber Differenz, der ausgrenzenden Toleranz und des starrsinnigen Beharrens auf Assimilation. Aber wie genau soll sich eine Lehrerin eigentlich verhalten, der angelastet wird, blind zu sein, wenn sie Differenz ignoriert – die sich aber gleichzeitig den Einwand der ausgrenzenden Toleranz zuzieht, wenn sie genau diese Differenz zu sehr thematisiert? Und überfordern wir Lehrer nicht hoffnungslos, wenn wir von ihnen erwarten, endlich die praxistaugliche Alternative zwischen Multikulturalismus und Assimilation zu entwickeln?

Einige wenige Studien beschreiben die Dilemmata, denen Lehrkräfte in der schulischen Praxis täglich

gegenüberstehen. Dabei betonen sie die Notwendigkeit von Entlastung durch klare Handlungsanweisungen. Wenn alles gut geht, beruhen diese Regeln wiederum auf konsensfähigem gesellschaftlichen Orientierungswissen. Im Umgang mit kultureller Vielfalt aber gibt es solche Leitlinien nicht und im Ergebnis werden Lehrende leicht zwischen gegensätzlichen Imperativen zerrieben.

Am GEI haben wir diesen Befund zum Anlass genommen, um der Frage nachzugehen, wie Lehrer und Lehrerinnen in ihrer täglichen Praxis umgehen mit Situationen, die in hohem Maße von Unsicherheit gekennzeichnet sind. In einer von der Max-Traeger-Stiftung finanzierten Pilotstudie haben wir 16 niedersächsische Lehrkräfte ausführlich befragt und dann die Ergebnisse dieser Interviews in einen Fragebogen für eine Onlineumfrage übersetzt, an der sich insgesamt 131 Lehrerinnen und Lehrer beteiligt haben (siehe auch Artikel auf S. 35). Unser Fokus lag dabei auf den sogenannten sinnstiftenden Fächern, also auf Geschichte, Geographie, Politik und Deutsch. Gefragt haben wir nach drei Dingen:

Wir wollten erstens ganz allgemein wissen, wie Lehrerinnen kulturelle Vielfalt in ihren Klassen wahrnehmen, die ja im öffentlichen Diskurs recht widersprüchlich mal als Bedrohung, mal als Chance konstruiert wird.

Wir wollten zweitens herausfinden, was Lehrerinnen über Schulbücher und deren Tauglichkeit in multikulturellen Klassenzimmern denken, da Schulbücher zumindest in den Augen derer, die sie produzieren und zulassen, immer noch ein wichtiges Steuerungsinstrument zur Definition gesellschaftlich relevanten Wissens sind. Über die Ein-



schätzungen derjenigen, die Schulbuchwissen täglich in Unterrichtspraxis übersetzen, wissen wir allerdings noch herzlich wenig.

Und drittens schließlich haben wir uns für die Strategien interessiert, die Lehrerinnen und Lehrer gewissermaßen in Eigenregie entwickeln.

Bevor ich Ihnen in groben Zügen und immer mit Blick auf das Überraschende und deshalb Berichtswerte die Ergebnisse der Untersuchung skizziere, möchte ich zunächst noch unsere erkenntnisleitenden Grundannahmen ausbuchstabieren.

GESELLSCHAFTLICHE ORIENTIERUNGSLOSIGKEIT

Unsere erste Prämisse betrifft das Rollenbild des Lehrers. Lehrer sind Mitglieder einer staatlichen Basiselite und damit – bildhaft gesprochen – so etwas wie die Tentakel des Staates. Ihr Auftrag ist es, mehrfach gefiltertes und staatlich approbiertes Wissen hinaus in die Gesellschaft zu tragen. Damit sind sie auch diejenigen, die im Zweifelsfall den Unmut der Schüler oder der Eltern zu spüren bekommen, die vielleicht nicht unbedingt von allen staatlichen Deutungsvorgaben überzeugt sind. Das bedeutet: Um gut zu sein, braucht der Lehrer gute und klare Texte und Konzepte, die er dann in schulische Praxis übersetzen kann.

Das bringt mich zur zweiten Prämisse: Obwohl es keinen Mangel an Produzenten solcher Texte und Konzepte gibt, ist das Ergebnis bislang eine eher unübersichtliche und wenig harmonische Kakophonie von Stimmen. Am deutlichsten sind die gegensätzlichen Präferenzen natürlich in der Politik. Die einzigen, die explizit formulieren, dass auch die Mehrheitsgesellschaft sich bewegen muss

und interkulturelle Erziehung für alle fordern, sind die Grünen.

Die interkulturelle Pädagogik allerdings muss sich mittlerweile selber vorwerfen lassen, kulturelle Unterschiede zu naturalisieren. An genau diesem Punkt setzt die Pädagogik der Vielfalt an, die immer wieder hervorhebt, dass kulturelle Unterschiede nur ein Unterschied neben anderen sind – etwa dem Geschlecht oder der sozialen Herkunft. Übersetzt in konkrete pädagogische Handlungsanleitungen heißt das auch, Schüler und Schülerinnen als Individuen zu adressieren. Wie man dies aber tut, ohne sich dem Vorwurf der Blindheit gegenüber Differenz auszusetzen, ist damit noch nicht gesagt. Es fehlt nicht an abstrakten Vorschlägen und Ansprüchen. In einem Papier des niedersächsischen Kultusministeriums ist beispielsweise die Rede davon, dass Lehrerinnen flexibel mit Grenzziehungen und Zuschreibungen umgehen sollen. Ihr eigenes Verhalten sollen sie kritisch durchleuchten. Ihren eigenen Beitrag zur Reproduktion von Wir/Sie-Unterscheidungen sollen sie begreifen. Vor allem aber sollen sie geübt die Balance halten zwischen zwei nur schwer miteinander zu verbindenden Handlungsmaximen. Einerseits sollen die das Handeln von Schülern mit „anderen kulturellen Orientierungen“ immer auch vor dem Hintergrund der dort geltenden Normen und Werte erklären. Andererseits sollen sie individuelle Abweichungen von Schülern im Auge behalten. Ich stelle es mir schwer vor, aus solchen ebenso richtigen wie banalen Sätzen Handlungssicherheit im schulischen Alltag zu gewinnen.

Lassen Sie mich zu guter Letzt noch einen Blick auf die Schulbücher werfen. Viele deutsche Schul-

bücher greifen regelmäßig auf drei Techniken zurück, die in ihrem Zusammenspiel zu dem führen, was wir als *Othering* bezeichnen. *Othering* meint eine soziale Praxis, die mit der Konstruktion von Gegensätzen erst zur Entstehung von Wir-Gruppen als vermeintlich natürlichen Größen führt. Konkret gesagt: Gerade wenn es um den muslimischen Anderen geht, neigen deutsche Schulbücher erstens immer noch zu Detemporalisierung, will heißen, der Muslim erscheint als ein von der Zeit nahezu unberührtes Wesen. Sichtbar wird das etwa dann, wenn aktuelle Fotos von muslimischen Pilgern in Mekka verwendet werden, um die Entstehung des Islam als religiöse Doktrin im siebten Jahrhundert zu bebildern. Zweitens können wir eine Tendenz zur Homogenisierung des muslimischen Anderen beobachten, der uns häufig immer noch in erster Linie als Mitglied einer Parallelgesellschaft entgegentritt. Drittens schließlich stoßen wir regelmäßig auf Essentialisierungen des Islam. Kein Schulbuch, das ich kenne, thematisiert etwa Differenzen zwischen religiöser Doktrin und alltäglicher Praxis. Wir hören nichts über Muslime, die zu faul oder zu moderat sind, um sich an alle religiösen Vorschriften zu halten. Wir alle wissen von unserem eigenen Leben, wie schwer es ist, immer in Übereinstimmung mit religiösen oder moralischen Prinzipien zu handeln. Derjenige, von dem es heißt, er tue genau das und verabscheue jeden Kompromiss, muss uns deshalb fast unmenschlich erscheinen.

REAKTIONSMUSTER UND STRATEGIEN DER LEHRER

Was aber sind nun die Strategien, auf die Lehrer in ihrer Praxis zurückgreifen? Drei erwartbare Verhaltensmuster lassen sich identifizieren:

Das erste möchte ich als „Pfeifen im Walde“ bezeichnen. In unserer Umfrage gaben zwei Drittel der Lehrer an, dass sie sich selber als sehr kompetent im Umgang mit kultureller Vielfalt einschätzen. Auf den ersten Blick wirkt dies ein wenig

irritierend, vor allem, wenn man sieht, dass die Befragten fast geschlossen angeben, in ihrer Ausbildung diesbezüglich kaum Nützliches gelernt zu haben. Weiterhin antworten so gut wie alle Lehrer, dass sie noch nie darüber nachgedacht haben, ob Schulbuchdarstellungen oder in Lehrplänen definierte thematische Prioritäten angemessen sind für migrationsbedingt heterogene Klassen. Fragt man nach Erklärungen für diese erstaunliche Korrelation der Antworten, wird man zunächst sagen können, dass es sich wohl um eine „gefühlte Kompetenz“ handelt. Zudem lässt sich vermuten, dass die Befragten auch in dem Wissen darum sprechen, was als sozial erwünscht gilt.

Wie stark die Lehrkräfte offenbar den diffusen, aber gleichwohl recht massiven Druck spüren, der in Sachen interkultureller Kompetenz auf ihnen lastet, wird zweitens in der ungeheuren Vorsicht deutlich, zu der Lehrer und Lehrerinnen sich in den Interviews immer wieder bekennen. Auch dies scheint mir eine mehr als typische Verhaltensweise in Situationen zu sein, in denen man weiß, dass man viel falsch machen kann, aber kaum einer zu sagen weiß, wie es richtig geht. Am deutlichsten zeigt sich das immer wieder in der Auseinandersetzung mit der Frage, wie viel Eingehen auf kulturelle Besonderheiten geboten ist und wo die Thematisierung von Differenz zur Verfestigung von Vorurteilen und starren Abgrenzungen beiträgt. In unseren Interviews betonten viele der Befragten, dass man Kindern keine Rollen zuweisen dürfe, die diese vielleicht gar nicht haben wollen. Einige berichten anschaulich davon, wie empfindlich Jugendliche darauf reagieren, wenn man sie als Vertreter einer ethnischen Gruppe zu sehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Drittens schließlich kann man feststellen, dass Lehrer und Lehrerinnen mit der von Ethnologen oft beschriebenen Technik der *bricolage*, also des „Bastelns“ auf eine Situation reagieren, in der sie kaum auf gesichertes Orientierungswissen zurückgreifen

können. Wie aus einem Baukasten greifen sie aus öffentlichen Diskursen und Lehrmaterialien einzelne Elemente heraus und schrauben sie zu individuell höchst unterschiedlichen Strategien zusammen. Dabei können wir grob zwischen zwei Typen von Handlungslogiken unterscheiden.

(i) Da sind einmal die Lehrer, die betonen, dass kulturelle Unterschiede für sie überhaupt keine Rolle spielen. Sie geben an, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler unter ganz anderen Gesichtspunkten betrachten. Ein Lehrer sagte zum Beispiel, er interessiere sich bei der Vorbereitung seines Fachunterrichts vor allem dafür, wie lebendig eine Klasse sei und wie viel Action sie deshalb brauche.

(ii) Andere neigen eher zur Naturalisierung von kultureller Differenz. Solche Lehrer machen etwa „ihr“ Migrantenkind völlig selbstverständlich zum Experten für seine Herkunftskultur. Der türkische Hauptschüler wird so schnell zu demjenigen, der mal eben was zur Geschichte des osmanischen Reiches sagen soll.

Wichtiger als die beschriebenen Strategien ist meiner Einschätzung nach jedoch die innere Widersprüchlichkeit, die die Praxis vieler Lehrkräfte kennzeichnet. Ich halte das für eine ebenso typische wie unvermeidliche Begleiterscheinung des Bastelns. Ein Beispiel: Viele Lehrerinnen und Lehrer, die eben noch von der völligen Bedeutungslosigkeit kultureller Unterschiede sprachen, formulieren wie nebenher und deshalb mit umso größerem Anspruch auf Selbstverständlichkeit, dass „unsere“ Geschichte natürlich nicht „deren“ Geschichte sei.

Zum Schluss möchte ich nun den Blick darauf lenken, was man unter Umständen von den Lehrerinnen und Lehrern lernen kann, vielleicht sogar für die Formulierung neuer Konzepte. Einiges habe ich schon genannt:

(i) Zu allererst kann man von den Lehrern lernen, dass die bislang vorliegenden Konzepte für die Orientierung in der Praxis nicht viel taugen.

(ii) Man kann zweitens von ihnen erfahren, dass die Forderung nach beständiger Reflexion und Hinterfragung der eigenen Positionen allein wenig praktikabel in einem von Zeitdruck geprägten Lehreralltag ist.

(iii) Drittens kann man sich von Lehrern zu etwas mehr Vorsicht und Behutsamkeit inspirieren lassen, wenn es darum geht, sich auf dem dünnen Eis des interkulturellen Miteinanders zu bewegen.

(iv) Viertens könnte man auf der Suche nach Best-Practice-Beispielen auf den Alltag von Lehrerinnen schauen. Eine Lehrerin erzählt zum Beispiel, wie sie eine Schülerin mit polnischem Hintergrund regelmäßig darin bestärkt, dass ihre Zweisprachigkeit eine wichtige Kompetenz, eine Chance sei. Eine andere schildert, wie stolz ihre islamischen Schülerinnen und Schüler sind, wenn sie während des Ramadans den ganzen Tag nichts gegessen haben. Dies zeigt, wie man ein kulturell vorgegebenes Verhalten wie etwa das Fasten zu einer individuell zurechenbaren Leistung machen kann, auf die der Beteiligte nicht nur in seiner Eigenschaft als Mitglied einer religiösen Gemeinschaft stolz sein kann.

Banal ist das in meinen Augen auch deshalb nicht, weil es unserer Einschätzung nach über vieles von dem hinausgeht, was man heute in manchen deutschen Schulbüchern findet. Das zeigt sich auch daran, dass immerhin 16 % der von uns befragten Lehrer nicht das Schulbuch benutzen, wenn es um das Thema Migration geht. In Klassen mit einem höheren Migrantenanteil steigt der Anteil der Schulbuchverweigerer sogar auf 23 %.

Barbara Christophe



SCHULBÜCHER IN DER EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT

Einsatz, Bewertung und Zukunftswünsche der Lehrenden

„Also wenn du jetzt 30 türkische Jungen in der Klasse hast, gehst du natürlich mit Migration, mit dem Thema Zuwanderung nochmal ganz anders um, das ist ja klar.“ Dieser so selbstverständlich klingende Satz eines Braunschweiger Lehrers wirft viele Fragen auf: Wie kann man „anders“ mit dem Thema Migration umgehen? Welche Auswirkungen hat eine kulturell, sprachlich oder religiös heterogene Schülerschaft auf den Fachunterricht? Was bedeutet das für den Einsatz von Lehrmaterialien? Migrationsbedingt heterogene Schulklassen gehören heute zum Alltag. In einigen deutschen Schulen haben bereits jetzt mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. In der aktuellen Debatte um den Beitrag der Schule zur Integration dieser Kinder und Jugendlichen stehen vor allem strukturelle Benachteiligungen an Schulen im Vordergrund. Außer Acht gelassen wird dabei jedoch meist, dass auch Unterrichtsinhalte, die auf die Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten sind, exkludierend wirken können.

Verschiedene Untersuchungen von Schulbüchern kamen zu dem Ergebnis, dass beispielsweise die Thematisierung von Migration in Lehrmaterialien oft einher geht mit einer Unterscheidung zwischen der (deutschen) Mehrheitsgesellschaft auf der einen und Migrantinnen und Migranten auf der anderen Seite. Die Realität des heterogenen Klassenzimmers scheint also noch nicht – oder nur ansatzweise – in den Lehrmaterialien angekommen zu sein. Diese Diskrepanz rückt das Lehrerhandeln verstärkt in den Fokus. Lehrkräfte haben durch die Auswahl und Kontextualisierung von Themen sowie den Einsatz von Materialien eine Schlüsselposition im Hinblick auf Exklusion oder Inklusion von Schülern und Schülerinnen. Es stellt sich also die Fra-

ge, wie die Lehrerinnen und Lehrer Schulbücher und andere Lehrmaterialien im Hinblick auf migrationsbedingt heterogene Klassen einsetzen und beurteilen.

An dieser Stelle setzte eine von der Max-Traeger-Stiftung geförderte Pilotstudie des Georg-Eckert-Instituts an. Mithilfe qualitativer und quantitativer Methoden wurde untersucht, ob und in welcher Weise Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen die nationalen, kulturellen, sprachlichen oder religiösen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler für die Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigen und welche Auswirkungen die Zusammenstellung der Klasse auf Auswahl, Bewertung und Einsatz von Lehrmaterialien hat. Dazu wurden 16 Lehrkräfte für Politik, Geschichte, Erdkunde und Deutsch an acht verschiedenen Schulen in Braunschweig in Einzelgesprächen befragt und zusätzlich eine bundesweite Online-Umfrage durchgeführt, an der insgesamt 131 Lehrerinnen und Lehrer teilnahmen. Die Ergebnisse der Befragung vermitteln einen ersten Eindruck davon, inwiefern die aktuellen Lehrmaterialien aus Sicht der Praxis noch zeitgemäß sind und welche Wünsche es an zukünftige Schulbücher für die Einwanderungsgesellschaft gibt.

„AUSLÄNDER IN DEUTSCHLAND‘ ALS ÜBERSCHRIFT, ALSO DAS IST JA SCHON HEFTIG!“ – BEWERTUNG DER SCHULBÜCHER DURCH DIE LEHRKRÄFTE

57% der Teilnehmer an der Online-Umfrage beantworteten die Frage, ob sie die Lehrwerke für Geschichte, Politik und Erdkunde im Hinblick auf migrationsbedingt heterogene Klassen für angemessen halten mit „nein“. 43% hielten sie hingegen für durchaus geeignet. Ohne sich hier in die statisti-



schen Details zu vertiefen, machen diese Zahlen eines deutlich: Es gibt sie nicht, *die* Meinung der Lehrenden. Ebenso wenig zu verallgemeinern ist die Qualität aktueller Schulbuchausgaben. Eine Vielzahl von Darstellungen wird von einer Vielzahl von Lehrerpersönlichkeiten rezipiert. Die folgenden Ergebnisse sind also nur als zusammenfassende Tendenzen der vorhandenen Meinungen zu verstehen.

Widmen wir uns zuerst der Kritik an den Büchern. Hier wurden vor allem vier Aspekte immer wieder von den Lehrenden genannt: Die Perspektive der Darstellung, die verwendeten Begriffe, das Sprachniveau und schließlich unterschiedlichste inhaltliche Aspekte. Beispielhaft seien hier einige Äußerungen vorgestellt. Die meisten Schulbuchdarstellungen seien eurozentrisch und aus einer einseitig deutschen Perspektive geschrieben, so die Meinung vieler Befragten. Insbesondere in den Geschichtslehrwerken werde ein nationalhistorisches Basisnarrativ zu Grunde gelegt, unter Ausblendung außereuropäischer Kulturen und Migrationsbewegungen. Auch in Politikbüchern stehe vor allem die deutsche Sichtweise im Vordergrund. Eine Lehrkraft fordert: „Man sollte auch die Perspektive wechseln und eben schauen, was bedeutet das für die Einwanderer aus deren Perspektive? Das ist was, was nicht so stark zur Geltung kommt im Buch.“ Auch die Themen in Deutschbüchern seien fast ausschließlich auf Deutsche zugeschnitten. Gerade in Klassen mit einem hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund sei es jedoch wichtig, Perspektivenwechsel zu üben und auch die Geschichten und Sichtweisen „anderer“ zu berücksichtigen. Noch bedeutender war für einen Großteil der Befragten jedoch die Frage, ob die Schulbuchdarstellungen

frei von Diskriminierungen und Vorurteilen sind. Viele der Lehrenden bemängelten grundsätzlich eine undifferenzierte und teils vorurteilsbeladene Wortwahl in den Schulbuchtexten. Insbesondere der Begriff „Ausländer“ stieß auf Kritik, ebenso wie verallgemeinernde Bezeichnungen wie „die Türken“ oder „die Fremden“. Bezeichnungen wie diese seien vor allem in migrationsbedingt heterogenen Lerngruppen problematisch, da sie manche Schüler ausschließen oder diskriminieren könnten. Die Überschrift „Ausländer in Deutschland“ (Cornelsen 2009) empfanden nur 15 % der Befragten als geeignet. 49 % gaben an, die Formulierung gar nicht angemessen zu finden: „‘Ausländer in Deutschland‘ klingt schon so nach Abgrenzung, daher finde ich das ungeeignet.“

Die Sprache der Schulbuchtexte wurde jedoch nicht nur im Hinblick auf sensible Begriffe kritisiert, sondern auch in Bezug auf das sprachliche Niveau im Allgemeinen. Ganz praktische Probleme entstünden oft dadurch, dass ein Teil der Klasse die Texte schlicht nicht verstehe. Begriffe wie „Bundesland“ seien im Politikunterricht schon schwierig für Schülerinnen und Schüler, die nicht in Deutschland aufgewachsen sind.

Auf der inhaltlichen Ebene kritisierten einige Lehrkräfte, dass Migration und Integration häufig als Problem und nicht als Selbstverständlichkeit dargestellt wird. Der Alltagssituation werde diese Darstellung nicht gerecht. Dies betreffe auch andere thematische Schwerpunkte, wie aus folgender Aussage hervorgeht: „Ich unterrichte auch Werte und Normen in der 11. Klasse und in einem Halbjahr steht eben ‚Einführung in den Islam‘ an. Diejenigen, die das mal aufgeschrieben haben, die



sind davon ausgegangen, dass das für Schüler ist, die keine Ahnung haben. Dass in einer Klasse 50 % einen Migrationshintergrund haben können, daran wird so nicht gedacht.“

„ALSO, DEN TEXT WÜRDIC WEGGLASSEN.“ – EINSATZ VON LEHRMATERIALIEN

Die kritische Sicht auf Schulbücher führt auch dazu, dass bestimmte Schulbuchdarstellungen nicht im Unterricht verwendet werden, wie eine Geschichtslehrerin berichtete: „Beim Thema Migration da hat man natürlich kein Schulbuch, sondern da arbeitet man viel mit Zeitungsartikeln oder auch mit Dokumentationen. Ich habe das Buch dann immer weggelegt, wenn mir das so zu einseitig war.“ Diese flexible Handhabung von Lehrmaterialien schien auch bei den meisten anderen Lehrkräften an der Tagesordnung zu sein. Tatsächlich kommt das Schulbuch dabei nicht immer zum Einsatz. Insbesondere die Lehrenden, die in Klassen mit einem hohen Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund unterrichten, gaben an, Schulbücher selten oder nie zu verwenden.

„DA KANN SICH JEDER DRIN WIEDERFINDEN; DAS FINDE ICH SCHON BESSER!“ – ‚GUTE‘ MATERIALIEN UND WÜNSCHE FÜR DIE ZUKUNFT

Nicht alle Schulbuchdarstellungen wurden negativ bewertet. Positiv wurden vor allem die Darstellungen beurteilt, die keine abwertenden Begriffe benutzten, Raum für verschiedene Interpretationen ließen und insgesamt differenziert und multiperspektivisch an das Thema Migration herangingen. So wurde die Überschrift „Einwanderungsland Deutschland – Chancen und Herausforderungen von Migration“ (Klett 2008) von den meisten Lehrkräften als angemessen bewertet, da hier zum

einen von einer Einwanderungsgesellschaft ausgegangen wird und Migration nicht als Problem, sondern auch als Chance erscheint. Vielfalt sollte als Normalität dargestellt werden – so sehen es die meisten Lehrkräfte: „Also das ist, glaube ich, auch ein guter Weg – es als ganz selbstverständlich darstellen, abbilden, und nicht noch mit dem Zeigefinger drauf.“ Manche Lehrende halten jedoch auch eine gezielte Thematisierung für wichtig und befürworten Darstellungen, in denen beispielsweise das Kennenlernen untereinander angeregt wird, so dass die verschiedenen Hintergründe von Menschen wahr- und ernst genommen werden können.

In Bezug auf das sprachliche Niveau der Texte äußerten verschiedene Lehrkräfte den Wunsch, dass schwierige Wörter am Rand erläutert werden: „Mehr Worterklärungen, das ist in der Tat ein Punkt [...] Man sollte das etwas mehr berücksichtigen“, so eine Geschichtslehrerin.

Abgesehen davon wünschen sich die meisten der Befragten Lehrmaterialien, in denen alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen angesprochen und in denen ihre Fähigkeiten und Kenntnisse berücksichtigt werden. Das bedeutet beispielsweise auch, dass vielfältige Identifikationsangebote in den Darstellungen vorkommen sollten.

Die Aussagen der Lehrenden machen deutlich: Wenn Schulbücher weiterhin im Unterricht eingesetzt werden sollen, müssen die Darstellungen vertiefend daraufhin geprüft werden, welches Bild von Migration vermittelt wird und welche Wirkung dies auf migrationsbedingt heterogene Klassen hat oder haben könnte.

Johanna Ahlrichs

ZUKUNFTFRAGEN

Wie gut kennen Sie sich aus bei neuen Entwicklungen im schulischen Bereich? Beim jährlichen „Science Shopping“, bei dem sich Braunschweiger Forschungsinstitute der Bevölkerung vorstellen, war das GEI mit einem Quiz zur Zukunft der schulischen Bildung beteiligt. Eine Auswahl der Fragen haben wir hier für Sie zusammengestellt. Viel Spaß!

1 IN WELCHEM LAND SOLLEN BIS 2015 DIE GEDRUCKTEN SCHULBÜCHER MÖGLICHST KOMPLETT DURCH DIGITALE SCHULBÜCHER ERSETZT WERDEN?

- A** Südkorea
- B** Mongolei
- C** Kanada
- D** Polen

2 DER BEGRIFF OER WURDE 2002 VON DER UNESCO VERWENDET UND HAT SICH BEREITS WELTWEIT ETABLIERT. WAS BEDEUTET OER?

- A** Ohne erkennbare Risiken
- B** Organisational Efficiency Review
- C** Open Educational Resources
- D** Online Edumeres Resources

3 WELCHES STARK UMSTRITTENE WERK (AUS DEM „LITERARISCHEN GIFTSCHRANK“) WIRD 2015 ALS SCHULAUFGABE AUF DEN MARKT KOMMEN?

- A** Adolf Hitlers *Mein Kampf*
- B** Timothy Learys *Politik der Ekstase*
- C** Bret Easton Ellis' *American Psycho*
- D** Michael Schmidt-Salomons *Wo bitte geht's zu Gott? fragte das kleine Ferkel*

4 KAUM EIN FACH WIRD SO OFT GEFORDERT, OB VOM FRÜHEREN IBM-CHEF ERWIN STAUDT, BUNTE-CHEFREDAKTEURIN PATRICIA RIEKEL ODER VON JÖRG PILAWA. UM WELCHES FACH GEHT ES?

- A** Rhetorik
- B** Medienkunde
- C** Glück
- D** Grafikdesign

5 WAS IST EIN WIKI?

- A** Web 2.0-Anwendung
- B** Zeichentrickfigur
- C** Mobile App
- D** Indianerzelt

6 WELCHES IST DAS MOTTO DER „QUALIFIZIERUNGS-INITIATIVE FÜR DEUTSCHLAND“ VON BUND UND LÄNDERN AUS DEM JAHR 2008?

- A** Bildung nach Maß
- B** Bildung macht Spaß
- C** Bildung bildet
- D** Aufstieg durch Bildung

7 WIE NENNT MAN GRUNDSCHULEN MIT FESTEN BETREUUNGSZEITEN?

- A** verlässlich
- B** vertrauensvoll
- C** verbindlich
- D** verpflichtend

8 WAS VERSTEHT MAN UNTER EINER WERKREALSCHULE?

- A** eine Schule, die die „alte“ Realschule ersetzt
- B** eine Schule, in der man ausschließlich berufliche Qualifikationen erlangt
- C** eine neue Schulform, die neben Gymnasium, Realschule und Hauptschule existiert
- D** eine Realschule mit Schwerpunkt in Naturwissenschaften und Technik

AUFLÖSUNG

1A Infos zum Projekt „Smart Education“ finden Sie unter: <http://www.edumeres.net/informationen/home/beitrag/article/suedkorea-unterricht-soll-nur-noch-mit-elektronischen-buechern-erfolgen.html>

2C Mehr über OER erfahren Sie im Artikel auf S.22.

3A Immer schon gab es Texte, die als so gefährlich eingestuft wurden, dass man sie dem Zugriff der Öffentlichkeit zu entziehen versuchte. Auch heute noch werden literarische Werke aus politischen oder moralischen Gründen indiziert und für eine bestimmte Frist bis zur neuerlichen Prüfung weggeschlossen. Darunter fallen z. B. Gewalt verherrlichende und sexuell anstößige Texte.

Das Ächtungsprocedere unterliegt der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien. Bret Easton Ellis' brutaler Psychopathen-Roman *American Psycho* wurde 1995 indiziert und im Februar 2001 wieder freigegeben. Das Kinder-

buch *Wo bitte geht's zu Gott? fragte das kleine Ferkel* könnte sich vielleicht auch bald auf dieser Liste indizierter Werke wiederfinden, da ihm das Familienministerium Antisemitismus vorwirft.

4B Auch wenn die Forderung nach diesem Fach nicht neu ist, so ist sie dennoch hochaktuell. Das Fach gibt es schon in einigen Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen und Thüringen.

5A Ein Wiki (hawaiianisch für „schnell“) ist ein Hypertext-System für Webseiten, deren Inhalte von den Benutzern nicht nur gelesen, sondern auch online direkt im Webbrowser geändert werden können. Die bekannteste Anwendung ist die Online-Enzyklopädie Wikipedia.

6D Auf dem Bildungsgipfel am 22. Oktober 2008 in Dresden haben Bund und Länder Aktivitäten zur Förderung und Unterstützung von Bildung über den gesamten Lebensweg von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung im Beruf vereinbart. Die Qualifizierungsinitiative umfasst dabei

alle Lern- und Lebensphasen, von der frühkindlichen Bildung über die Ausbildungs- und Studienförderung bis hin zur beruflichen Weiterbildung und fachlichen Qualifizierung.

7A In der verlässlichen Grundschule soll die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler für täglich 5 Zeitstunden in der Schule garantiert werden. Beispiel Niedersachsen: Die Klassen 1 und 2 erhalten 20 Stunden Unterricht und 5 Stunden „Betreuung“, die Klassen 3 und 4 erhalten 26 Stunden Unterricht, davon 2 Stunden Englisch.

8C Die Werkrealschule besteht in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2010/2011 als weitere Schule neben Gymnasium, Realschule und Hauptschule. Schüler der Hauptschule können nach dem 9. Schuljahr ohne Prüfung bei Vorliegen der Voraussetzungen an eine Werkrealschule mit 10. Schuljahr wechseln. In Klasse 10 wird eng mit dem ersten Jahr der zweijährigen Berufsfachschule kooperiert, an zwei Tagen pro Woche findet der Unterricht an der Berufsfachschule statt.



„BIJDUNG FÜR NACHHALTIGEN FRIEDEN“

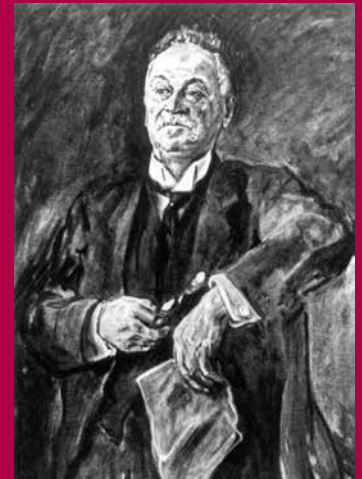
Die internationale Georg-Arnhold-Gastprofessur am GEI

LINKS

In New York unterschrieben Henry Arnhold und Simone Lässig den Vertrag für das *Georg Arnhold Program* in Anwesenheit von Helen Clark, der Leiterin des UNDP

RECHTS

Der Bankier, Mäzen und Pazifist Georg Arnhold (1859–1926), Gemälde Georg Arnholds von Max Slevogt (1868–1932)



Im Mai 2013 traf mit Professor M. Ayaz Naseem der erste Georg-Arnhold-Gastprofessor am Georg-Eckert-Institut ein. Der Erziehungswissenschaftler von der Concordia University in Montreal wird zum Einsatz sozialer Medien als Bildungsraum für nachhaltigen Frieden in Pakistan forschen. Die Gastprofessur wurde nach dem Dresdner Bankier, Mäzen und Pazifisten Georg Arnhold benannt und von dessen Enkel Henry H. Arnhold gestiftet. Das *Georg Arnhold Program on Education for Sustainable Peace* ist mit einem Fördervolumen von 1,25 Mio. Euro ausgestattet und auf zunächst fünf Jahre angelegt.

DER NAMENSGEBER GEORG ARNHOLD

Georg Arnhold (1859–1926) wurde in Dessau geboren und wuchs in bescheidenen Verhältnissen auf. Sein Vater, der ab 1833 als Armenarzt in seiner Geburtsstadt Dessau gewirkt hatte, zog mit der Familie 1864 nach Berlin, wo er eine Leihbibliothek betrieb. Sein Sohn Georg besuchte dort das Luisenstädtische Realgymnasium. 1876, direkt nach dem Abitur, zog es ihn nach Dresden zu seinem älteren Bruder Max (1845–1908), der gemeinsam mit einem ebenfalls aus Dessau stammenden Geschäftspartner ein „Bank-, Wechsel- und Commissionsgeschäft“ in der Stadt gegründet hatte und Georg als Lehrling einstellte. Mit Georg Arnholds Eintritt als Teilhaber im Jahr 1882 wurde daraus das „Bankhaus Gebr. Arnhold“. Die beiden Brüder konzentrierten sich auf die Finanzierung von kleinen und mittelständischen Unternehmen in Sachsen und Thüringen, speziell in den aufstrebenden Branchen des Brauwesens und der Keramik- und Porzellanindustrie. Das war ein überaus erfolgreiches Geschäftsmodell; bis zur „Arisierung“ durch die Dresdner Bank im Jahr 1935 bzw. 1938 galt das „Bankhaus Gebr. Arnhold“, das in der Weimarer Republik auch eine Repräsentanz in Berlin aufbaute und 1931 das traditionsreiche

Bankhaus S. Bleichröder übernahm, als eine der fünf größten Privatbanken Deutschlands.

Aber Max und Georg Arnhold waren nicht nur wirtschaftlich erfolgreich, sondern förderten mit einem Teil ihres wachsenden Vermögens auch Kunst, Kultur und Wissenschaft. Darüber hinaus traten sie mit verschiedenen Initiativen zur Förderung des „Gemeinwohls“ und der sozialen Fürsorge in Erscheinung. In diesen Kontext gehörten unter anderem ein Pensionsfonds für ihre Angestellten und eine von Max Arnhold testamentarisch errichtete konfessionsübergreifende „Soziale Stiftung“. Diese unterstützte gemeinnützige Vereine, deren Zuwendungen unabhängig von Geschlecht, Religion, politischer Überzeugung und ethnischer Zugehörigkeit geleistet wurden – ein Sinnbild für den hohen Stellenwert, den Toleranz bis heute in der Familie genießt. Die Arnholds engagierten sich auch für die Jugendhilfe, den Samariterbund, den Sächsischen Kunstverein, die Gemäldegalerie und unterstützten mit der Stiftung des Georg-Arnhold-Bades (1926) den Breitensport. Die Technische Hochschule Dresden förderten sie unter anderem über die Stiftung der Sächsischen Industrie.



LINKS

Henry H. Arnhold bei seinem Besuch
in Braunschweig im April 2013

Als überzeugter Pazifist förderte Georg Arnhold die deutsche Friedensgesellschaft und darüber hinaus setzte er, der selbst Esperanto sprach, sich für die Esperantobewegung ein. Sein Sohn Heinrich war maßgeblich an der Organisation des Vierten Internationalen Esperanto-Kongresses in Dresden im Jahr 1908 beteiligt. Auch der Friedensnobelpreisträger Ludwig Quidde (1858–1941) war mit Georg Arnhold bekannt, ebenso wie Bertha von Suttner (1843–1914). Bei Georg Arnhold zu Hause fanden außerdem Salon- und Vortragsabende mit Persönlichkeiten wie Albert Einstein (1879–1955), Wassily Kandinsky (1866–1944), Walter Gropius (1883–1969) oder Joseph Schumpeter (1883–1950) statt. Mit 100 bis zu 150 Gästen wurde ein breites Themenspektrum aus Kunst, Kultur und Wissenschaft, aber auch Politik und Wirtschaft diskutiert. Ab 1925 fanden diese Diskussionsabende bei seinem Sohn Heinrich (1885–1935) und seiner Schwiegertochter Lisa (1890–1972) statt.

DER STIFTER HENRY H. ARNHOLD

Ins Leben gerufen wurde die Georg-Arnhold-Gastprofessur durch dessen Enkel, den in New York lebenden US-amerikanischen Bankier Henry Arnhold, der 1921 in Dresden geboren wurde. Nachdem sein Vater Heinrich Arnhold 1935 unter dem Einfluss der Repressalien der Nationalsozialisten im Alter von 50 Jahren verstorben war, bereitete seine Mutter Lisa Arnhold die Auswanderung der Familie vor. Sie zog mit den Kindern zunächst in die Schweiz und dann nach Brasilien und bemühte sich von dort aus erfolgreich um Einreisevisa für die USA, wo das Bankhaus seit 1928 eine Repräsentanz unterhielt. In 1937 wurde eine Investment Bank gegründet, die sich nach Ankunft von Hans Arnhold in 1939 unter dem Namen „Arnhold and S. Bleichroeder“ etablierte. Heute ist die Haupt-Aktivität der Tochtergesellschaft

unter dem Namen „First Eagle Investment Management Inc.“ bekannt. Henry Arnhold trat am 1. Januar 1947 in die Bank in New York ein, die er ab 1960 als Chairman gemeinsam mit Stephen M. Kellen (1914–2004), Hans Arnholds Schwiegersohn, leitete.

Henry Arnhold fühlte sich aber nicht nur in seiner beruflichen Tätigkeit, sondern auch in der Förderung von Kunst, Kultur und Wissenschaft der Familientradition verpflichtet. Er engagiert sich, wie auch andere Mitglieder der Familie Arnhold, insbesondere in seiner Geburtsstadt Dresden. So initiierte er zu Beginn der 1990er Jahre unter anderem einen Studentenaustausch zwischen der TU Dresden und der New School for Social Research in New York und unterstützte im Namen der Arnhold-Familie großzügig den Wiederaufbau der Dresdner Frauenkirche, ebenso wie den Bau der Neuen Synagoge und die Sanierung des Georg-Arnhold-Bades. 2001 stiftete Henry Arnhold die „Lisa und Heinrich Arnhold Lectures“ in Dresden, um die Tradition der Diskussionskultur der Familie Arnhold fortzuführen. Sie werden heute gemeinsam von Dresden Heritage e.V., der TU Dresden und der in Berlin ansässigen American Academy organisiert, die von den Nachkommen seines Onkels Hans in erheblichem Umfang gefördert wird. In Anerkennung für sein herausragendes Engagement verlieh die Dresdner Universität Henry Arnhold im Jahr 2011 die Ehrensensatorwürde. Darüber hinaus führt er den Einsatz seines Bruders Rainer für die Entwicklungszusammenarbeit mit der Mulago Foundation fort und unterstützt seit vielen Jahren Bemühungen um eine nachhaltige Entwicklung, wie sie etwa von Conservation International unternommen werden, die von seinem Neffen Peter Seligmann mitgegründet wurde.

Am 13. April 2013 kam Henry Arnhold zum ersten Mal nach Braunschweig, zur konstituierenden Sitzung des wissenschaftlichen Beirats des Programms und zur Auswahl des ersten Georg-Arnhold-Gastprofessors. Er nutzte den Besuch für eine historische Stadtführung durch Braunschweig und verband ihn auch mit einem Abstecher nach Dessau, der Geburtsstadt seines Großvaters und der Heimat des Bauhauses. Die Stadt Braunschweig lud ihm zu Ehren zu einem festlichen Empfang mit hochrangigen Repräsentanten ins Schloss Richmond ein, wo Bürgermeisterin Cornelia Rohse-Paul Henry Arnhold im Namen der Stadt für sein außerordentliches Engagement und für die Kooperation mit dem GEI dankte.

Henry Arnhold sieht sich und seine Familie als „Brückenbauer“; seine große Leidenschaft ist es, unterschiedliche Akteure aus Kultur, Wissenschaft und Wirtschaft miteinander zu vernetzen. Mit der Georg-Arnhold-Professur soll der internationale Ideenaustausch und Dialog, die Verbindung von Wissenschaft und Zivilgesellschaft gefördert und ein Beitrag zum Aufbau von starken und friedensfähigen Zivilgesellschaften geleistet werden. Um Henry Arnhold zu zitieren: „Zeit seines Lebens hat sich mein Großvater Georg Arnhold der Frage nach den Voraussetzungen für gesellschaftlichen Frieden gewidmet. Da gibt es doch viele Parallelen zum Georg-Eckert-Institut und seiner wissenschaftlichen Arbeit: Mit den Werten und der Bildung, die wir unseren Kindern und Jugendlichen heute vermitteln, prägen wir die Gesellschaft von morgen und deshalb können Bildung und Erziehung zu einem der wichtigsten Ansatzpunkte für eine wirklich nachhaltige friedensfördernde Entwicklung werden.“

DIE GEORG-ARNHOLD-GASTPROFESSUR

Georg Arnholds Engagement für internationale Völkerverständigung soll mit der Gastprofessur am GEI gewürdigt und unter Bezug auf neue gesellschaftliche Herausforderungen indirekt auch weitergetragen werden. Im Zentrum der Forschung werden Bildung und Erziehung für nachhaltigen Frieden stehen, mit besonderem Schwerpunkt auf Bildungsmedien und Curricula. Post-Konflikt- und Transformationsgesellschaften werden besondere Aufmerksamkeit finden, westlich geprägte Demo-

kratien aber nicht ausgespart werden – denn auch sie sind gefordert, neue Konzepte für die Erhaltung und Stabilisierung gesellschaftlichen Friedens zu entwickeln. Die Forschungsergebnisse sollen – dies ganz im Sinne des anwendungsorientierten Gesamtkonzepts, dem sich das GEI verpflichtet fühlt – in Handlungsempfehlungen für Politik und Bildungspraxis eingehen. Die Gastprofessur wird einmal jährlich im Sommer für einen maximal sechsmonatigen Aufenthalt am GEI ausgeschrieben und richtet sich an herausragende Wissenschaftler verschiedener Disziplinen, insbesondere aus den Geistes- und Sozialwissenschaften. Die Gastwissenschaftler arbeiten während ihres Aufenthaltes an eigenen Projekten und entwickeln ein Konzept für das im Sommer stattfindende internationale Arnhold-Symposium. Eine einwöchige Sommerschule zur Bildungsmedienforschung für Nachwuchswissenschaftler bildet den Abschluss des Aufenthalts.

Simone Lässig/Martina Schulze

Dem wissenschaftlichen Beirat des Programms gehören renommierte Experten aus England, den USA, der Schweiz und Deutschland an: Prof. Paul Arthur, Politologe und Friedens- und Konfliktforscher an der University of Ulster in Nordirland; Prof. Lynn Davies, Erziehungswissenschaftlerin an der University of Birmingham; Dr. Jonathan F. Fanton, zwischenzeitlicher Direktor des Roosevelt House Public Policy Institute am Hunter College, ehemaliger Präsident der MacArthur Stiftung und der New Yorker New School for Social Research sowie ehemaliger Vorsitzender des Vorstands von Human Rights Watch; Julia Marton-Lefèvre, Generaldirektorin der International Union for Conservation of Nature und ehemalige Rektorin der University for Peace in Costa Rica; und Dr. Gary Smith, Executive Director der American Academy in Berlin seit 1997 und Gründungsdirektor des Einstein-Forums.

Bewerbungsfrist für die Georg-Arnhold-Gastprofessur: 4. Oktober 2013. Programminformationen unter: <http://www.gei.de/stipendien/georg-arnhold-gastprofessur/programm.html>



WIE SEHEN ARABISCHE LÄNDER DEUTSCHLAND?

Im Zentrum eines vom Auswärtigen Amt geförderten Forschungsprojekts, das vom Georg-Eckert-Institut koordiniert und gemeinsam mit dem Al-Sharq Centre for Regional and Strategic Studies in Kairo durchgeführt wurde, stand „The Perception of Germany in Arab History Textbooks“. Das Al-Sharq Centre untersuchte dabei 43 aktuelle Geschichtsschulbücher aus sechs arabischen Ländern – Ägypten, Irak, Jordanien, Libanon, Palästina und Syrien – und interviewte Schulbuchexperten aus der Region.

Die Ergebnisse dieser Studie sind so divers wie überraschend und lassen sich in sieben Punkten zusammenfassen:

DEUTSCHE GESCHICHTE NACH 1945 KOMMT FAST NICHT VOR

Erstens tritt Deutschland nur an den Wendepunkten seiner Geschichte ins Blickfeld; auffällig ist dabei eine zurückhaltende bis kaum vorhandene Wahrnehmung der jüngeren Geschichte Deutschlands nach 1945 (allein die palästinensischen Bücher gehen darauf näher ein). Insofern erfahren Schüler vorrangig etwas über die Kreuzzüge, die Reformation, den Dreißigjährigen Krieg, die Zeit Napoleons, die Reichsgründung 1871, den Ersten und den Zweiten Weltkrieg.

DER FOKUS LIEGT AUF WENIGEN PERSONEN

Zweitens konzentrieren sich die Darstellungen auf Personen unter Vernachlässigung soziokultureller Bedingungen und Entwicklungen. Ausführliches Interesse wird Otto von Bismarck, Adolf Hitler, Erwin Rommel sowie einigen Persönlichkeiten der Kulturgeschichte entgegengebracht: Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller, Johannes Gutenberg, Martin Luther, Karl Marx; im Kontext wissenschaftlicher Entwicklungen wird Albert Einstein genannt.

DAS „IMPERIALISTISCHE“ NARRATIV

Drittens unterliegt den Geschichtsdarstellungen über Europa und den Westen ein „imperialistisches“ Grundnarrativ, das sich auch auf Deutschland

bezieht. So wird die deutsche Außenpolitik – insbesondere die erste Marokkokrise 1904–1906 – als Beleg deutscher kolonialer Bestrebungen gedeutet.

Dieses Narrativ beginnt mit der Interpretation der Kreuzzüge als imperialistische Eroberungszüge (wobei religiöse Motivationen meist vernachlässigt werden) und führt weiter über die Kolonial- und Mandatszeit bis hin zur Beschreibung des Staates Israel als „imperialistisches Projekt“ des Westens respektive des Zionismus. Diese Perspektive wurde, wie Forschungen gezeigt haben, um 1960 zur Zeit der Vereinigten Arabischen Republik (von Syrien und Ägypten 1958–1961) in die Schulbücher aufgenommen. Hintergrund war die angestrebte (pan-)arabische Einheit, welche nunmehr als Bedingung für die Abwehr des Imperialismus galt und bei der Schilderung der Kreuzzüge die Bedeutung der damaligen wie heutigen arabischen Einheit gegenüber dem Westen betont.¹

VEREINFACHTE DARSTELLUNGEN

Viertens wird dieses stringente, epochenübergreifende „imperialistische“ Narrativ durch eine gewisse Vereinfachung in der Darstellung historischer Zusammenhänge und Ereignisse unterstützt: So werden beispielsweise in den ägyptischen Schulbüchern die Begriffe „Deutschland“ und „deutsch“ nicht erst für die Zeit nach dem Heiligen Römischen Reich verwandt, sondern schon sehr viel früher, nämlich zum ersten Mal im Kontext der Kreuzzüge, und werden in einen direkten Zusammenhang mit diesen gebracht.

DAS IDEAL DER NATIONALEN EINHEIT

Fünftens bildet die Einheit der Nation, insbesondere aber der Wunsch nach einer pan-arabischen Einheit auch die Hintergrundfolie, auf der man u. a. die Erwähnung der Vereinigung Deutschlands unter Otto von Bismarck in den Schulbüchern

¹ Ulrike Freitag: *Geschichtsschreibung in Syrien 1920–1990*, Hamburg 1991, S. 245.

aller sechs untersuchten Länder lesen kann. So wird etwa „das Erscheinen der Person Bismarcks“ als einer von drei Hauptfaktoren für die Vereinigung Deutschlands aufgeführt bzw. Deutschland oder Bismarck als Herr der politischen Situation in Europa beschrieben. Teilweise wird der Name „Bismarck“ fast synonym zu „Deutschland“ gebraucht, insbesondere wenn es um Konstellationen mit anderen Ländern geht. Hier zeigt sich eine Bewunderung für den „Lenker“ der Geschichte, den „Vater einer Nation“ und „erfolgreichen Feldherren“. Es finden sich aber auch differenziertere Darstellungen: Ein jordanisches Schulbuch der achten Klasse etwa erwähnt den Zwangsaspekt der Gründung des Deutschen Reiches, indem es eine Karikatur Bismarcks abbildet mit der Bildunterschrift: „Bismarck vereinigt Deutschland mit Gewalt.“ An anderer Stelle wird die Vereinigung Deutschlands durch Bismarcks Politik von „Blut und Eisen“ der Einheit Italiens durch den Zusammenschluss verschiedener politische Parteien gegenübergestellt. Die Lernziele dieses Kapitels formulieren eindrücklich, dass Schüler die Bedeutung der Einheit für die Stärke eines Staates erkennen sollen.

DIFFERENZIERTE BEHANDLUNG DES DRITTEN REICHS

Sechstens: Bei der Darstellung des Dritten Reichs und des Zweiten Weltkriegs lässt sich festhalten, dass diese recht differenziert ausfallen. Dies trifft insbesondere auf die jordanischen, palästinensischen und libanesischen Schulbücher zu. Hier finden sich kritische Betrachtungen zur Person Hitlers sowie der Politik und Ideologie des Dritten Reiches, wobei keines der Schulbücher Zweifel daran lässt, dass Hitler respektive Deutschland den Zweiten Weltkrieg begonnen haben. Dabei wird eine Reihe tieferer Ursachen für den Krieg angegeben, wie etwa der Vertrag von Versailles und das Versagen des Völkerbundes und des parlamentarischen Systems. Erwähnt wird häufig die nationalsozialistische Rassenideologie und deren Propagierung in Hitlers Buch *Mein Kampf*. Hitler selbst wird jedoch zu den großen Führerfiguren der Geschichte gezählt als ein Mann, dem es gelungen sei, sich erst an die Spitze einer Partei und später Deutschlands zu setzen.

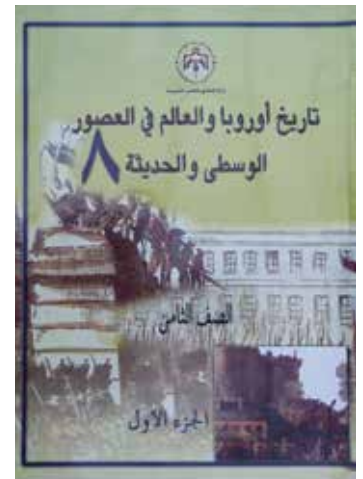
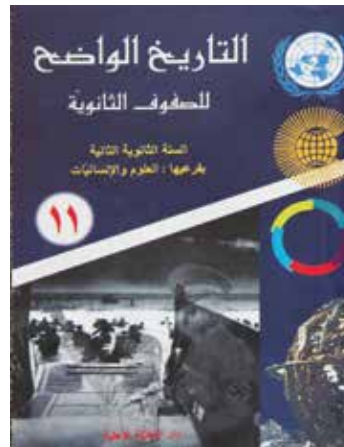
DER BEGRIFF „HOLOCAUST“ WIRD VERMIEDEN

Auffällig ist das Auslassen des Holocaust bzw. die Umschreibung des Begriffs (obwohl dieser durch-

aus in transkribierter Form als terminus technicus im Arabischen existiert). Zumeist werden die Nürnberger Gesetze behandelt und die Juden als Opfer abscheulicher Verbrechen seitens Hitlers und Deutschlands benannt. Die Massenvernichtung in KZs jedoch wird nicht explizit erwähnt. Auch bei der Thematik des Nürnberger Tribunals wird lediglich auf die Verurteilung der Verbrechen gegen die Menschlichkeit hingewiesen – dass es dabei insbesondere um den Holocaust ging, bleibt unerwähnt. Eine solche Vermeidung oder Umschreibung mag durch eine unter arabischen Intellektuellen und damit auch unter den Schulbuchautoren verbreitete Wahrnehmung zu erklären sein, welche Israel als ein koloniales Phänomen codiert. So wird argumentiert, Israelis und Juden (eine Unterscheidung zwischen beiden findet nur selten statt) benutzten den Holocaust als moralisches Argument für ihre Ansprüche gegenüber den Arabern und den Europäern – insbesondere Deutschland –, um finanzielle Unterstützung und Waffen zu erhalten, die letztlich weiterhin die koloniale Politik Israels gegenüber den Arabern durchsetzen helfen sollen. Die Sekundärliteratur sowie Aussagen aus Interviews mit ägyptischen Geschichtswissenschaftlern und Mitgliedern des ministerialen Schulbuchausschusses unterstützen diese These.

BILDER MIT NEGATIVEN KONNOTATIONEN FEHLEN FAST GANZ

Siebten: Sehr kritisch ist der Umgang mit Bildern zu bewerten. Quantitativ werden sie sehr verschieden verwendet: In den irakischen, syrischen und ägyptischen Büchern erscheinen kaum Bilder, in den palästinensischen, jordanischen und libanesischen dagegen bedeutend mehr. Allen Büchern gemeinsam sind jedoch fehlende Quellenangaben und ambivalente, z.T. unkritische Aussagen. In den vergleichsweise stark bebilderten libanesischen Schulbüchern kommt es z.B. vor, dass etwa ein halbseitiges Farbbild, auf dem Menschen mit deutsch beschrifteten Transparenten für eine 35-Stunden-Woche demonstrieren, für ein Kapitel zu Karl Marx während der Industriellen Revolution herangezogen wird, ohne dass die knappe Bildunterschrift „Arbeiterstreik“ einen näheren Zusammenhang herstellt. Fotos des zweiten Weltkriegs, die in den libanesischen Büchern am häufigsten verwandt werden, zeigen, um ein weiteres Beispiel zu nennen, in propagandistischer Weise fast ausschließlich Nahaufnahmen von Militärgrößen



OBEN

Drei der untersuchten Bücher aus Ägypten, dem Libanon und Jordanien. Bei dem Band aus dem Libanon unten mittig zu erkennen ein Hitlerbild.

oder Staatsoberhäuptern, die oft aus einer leichten Untersicht und damit in Ehrfurcht einflößender Weise dargestellt werden. Hingegen erscheinen Bilder von Opfern (während des Zweiten Weltkrieges oder von Vertreibungen etc.), wenn überhaupt, nur als Weitwinkelaufnahmen, die Distanz und Anonymisierung erzeugen. Bilder von zerbombten Städten wurden (ohne genaue Ortsbezeichnung) nur in einem Buch verwendet, und zwar als Illustration eines allgemeingültigen Ergebnisses des Zweiten Weltkrieges. Allein quantitativ stehen Täter- und Opferabbildungen in einem eklatanten Missverhältnis. Bilder von KZs, Erschießungen, sonstigen Gewalttaten durch SS oder Wehrmacht fehlen gänzlich. Damit entfallen Gegenüberstellungen gegensätzlicher visueller Aussagen und eine kritische textliche Darstellung des Dritten Reiches und seiner Rolle im Zweiten Weltkrieg wird durch die Bilder konterkariert.

Dies lässt sich ganz deutlich am Beispiel eines libanesischen Schulbuchs der 11. Klasse zeigen: Zahlreiche Bilder zeigen Hitler in Versammlungen und Generäle. Der deutsche Vormarsch an der Westfront im 2. Weltkrieg wird durch deutsche Flugzeuge über Frankreich und deutsche Panzer beim Einmarsch in Frankreich, Belgien und Dänemark illustriert; die Ausnahme bildet lediglich ein Bild französischer Flüchtlinge in Totalaufnahme. Ein weiteres Bild, das eine kleine Gruppe deutscher Soldaten entspannt Radio hörend darstellt, will auf die technischen Neuerungen hinweisen. Die Bildunterschrift kommentiert dies mit: „Deutsche

Soldaten benutzen das Radio im Krieg (April 1940)“.² Die bildliche Darstellung des deutschen Vormarsches vernachlässigt jedoch die Abbildung von Leid und Kriegsverbrechen und lässt somit ein Bewusstsein für das multimodale Wirken jenseits des reinen Textes vermissen.

EIN AMBIVALENTES DEUTSCHLANDBILD

Zusammenfassend wird man sagen können, dass die untersuchten Bücher von Land zu Land gravierende Unterschiede hinsichtlich der pädagogischen Anforderungen und Methoden, Faktengenauigkeit, der Schilderung von historischen Kontexten und auch in der Qualität des Drucks offenbaren. Am zeitgemähesten erscheinen insgesamt die palästinensischen, libanesischen wie jordanischen Schulbücher. Den Schülern wird insgesamt ein ambivalentes Bild von Deutschland vermittelt. Auf der Negativseite steht ein aggressiver Staat mit kolonialen Bestrebungen, der Verbrechen gegen die Menschlichkeit verübt hat. Positiv hingegen wird sowohl die Führungsstärke deutscher Staatsmänner und Militärs gesehen wie auch die Einigung/Einheit der Nation. Anknüpfungspunkte an die jüngere Zeitgeschichte sind kaum vorhanden.

Edgar Blume

² Libanesisches Schulbuch: *Die umfassende Geschichte zur Anschauung und Anwendung, Kl. 11, 2009, S.49.*

ENDS OF EMPIRE

Postkoloniale Perspektiven auf nationale Historiografien

Das Ende der Kolonialimperien hat die Gesellschaften nicht nur in den Kolonien, sondern auch in den ehemaligen Metropolen tiefgreifend verändert. Diese Einsicht scheint wenig spektakulär. Sie beschreibt den inzwischen weitgehend akzeptierten Stand in der historiographischen Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus. Seitdem in den 1980er Jahren das Interesse an der kolonialen Vergangenheit in immer mehr europäischen Staaten wuchs, hat sich eine neue Kolonialgeschichte herausgebildet, die sich besonders für die vielfältigen Verflechtungen von kolonisierenden und kolonisierten Gesellschaften interessiert. Frederick Cooper und Ann Laura Stoler entwarfen Ende der 1990er Jahre eine Forschungsagenda, die Metropolen und Kolonien in einem gemeinsamen analytischen Feld verortete und die bis dahin gültige Binariät von *domestic* und *imperial history* überwinden half. Zwar wird weiterhin darüber gestritten, wie weit die kolonialen Prägungen etwa in die metropolitenen Gesellschaften hineinreichten und ob die Konjunktur postkolonialer Erklärungsansätze andere Paradigmen nicht zu sehr verdeckt, aber der Kolonialismus und die Auflösung der europäischen Kolonialreiche sind in ihrer grundsätzlichen Bedeutung für die Gesellschaften des 20. und 21. Jahrhunderts anerkannt.

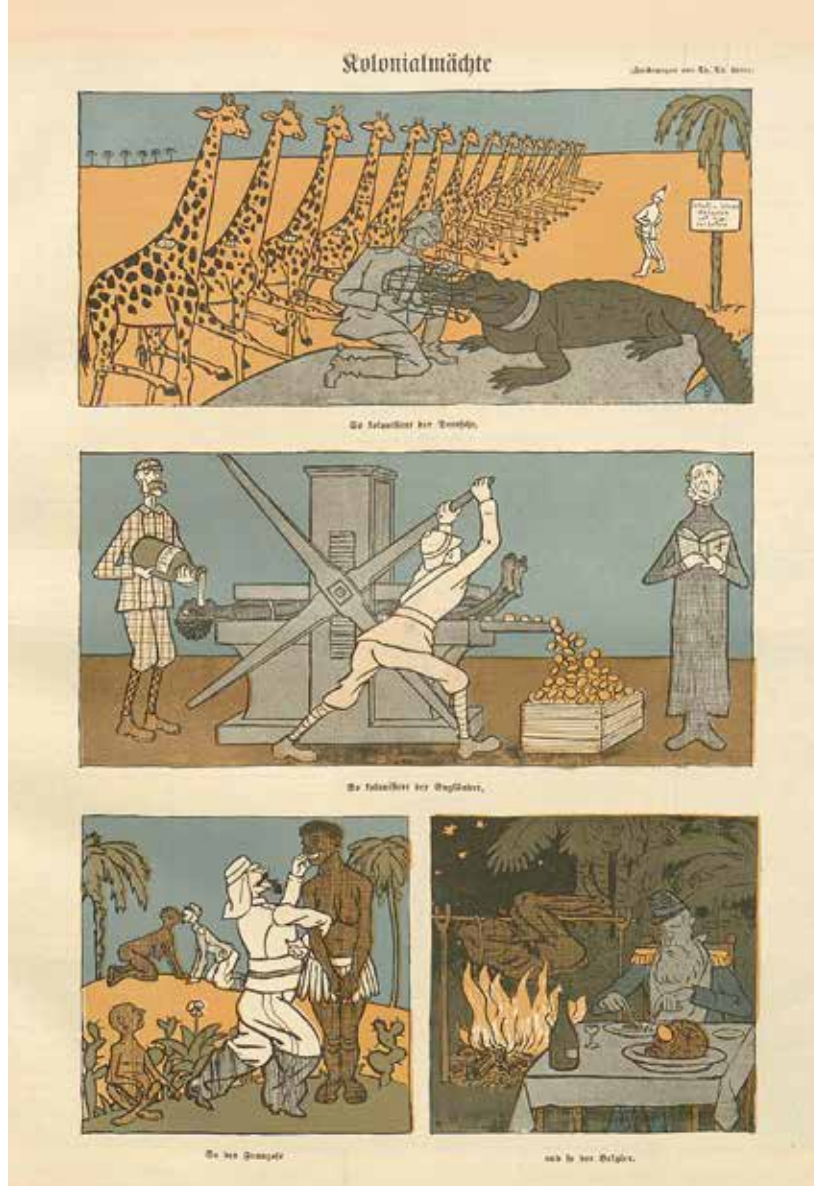
Das war lange nicht so. Bevor Dekolonisierung und postkoloniale Theorie das Bild kolonialer Herrschaft veränderten, bildeten nationale und imperiale Geschichte zwei getrennte Bereiche der historiographischen Selbstdarstellung. In dieser Perspektive stärkte das Kolonialreich zwar die

globale Bedeutung der Nation, aber ihm wurde kein nachhaltiger Einfluss auf die innere Fundierung dieser Nation zugebilligt. Das Ende der Imperien konnte daher auch als weitgehend äußerliche Erscheinung wahrgenommen werden, sei es nostalgisch verklärt als selbstbestimmter Abschied vom Empire wie in Großbritannien oder aus dem öffentlichen Bewusstsein verdrängt wie im Fall von Frankreich oder den Niederlanden, deren Dekolonisierungskriege lange als Polizeiaktionen dargestellt wurden. Mit dem Ende der Kolonialzeit wurde daher auch der Kolonialismus in den ehemaligen Metropolen als ein abgeschlossenes Kapitel angesehen und die Tatsache, dass die europäischen Gesellschaften ihre nationalen Identitäten in kolonialen Kontexten entworfen hatten, wurde von einer allgemeinen Amnesie verdeckt.

Diese koloniale Amnesie ist fast vierzig Jahre nach der Unabhängigkeit der letzten Kolonien einer intensiven erinnerungspolitischen Auseinandersetzung mit der Kolonialvergangenheit gewichen und in vielen europäischen Staaten findet derzeit eine sehr dynamische Beschäftigung mit dieser Epoche statt. Inwiefern es sich hierbei um parallele Debatten handelt oder um ein europäisches Phänomen, war eine der Fragen, mit denen sich ein internationales Symposium in der Königlichen Akademie der Wissenschaften in Amsterdam vom 6. bis 7. Dezember 2012 befasste. Unter dem Titel „Postcolonial Perspectives on National Historiographies and History Education“ diskutierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus zahlreichen europäischen Ländern

RECHTS

Die Karikatur „Kolonialmächte“ von Thomas Theodor Heine erschien am 3. Mai 1904 in der satirischen Zeitschrift *Simplicissimus*, Jg. 9, Nr. 6, 1904, S. 55. Die Bildunterschriften lauten: So kolonisiert der Deutsche. So kolonisiert der Engländer, so der Franzose und so der Belgier.



darüber, welchen Stellenwert die Kolonialgeschichte in der nationalen Selbstwahrnehmung einnimmt und wie sich dies in der Geschichtsvermittlung niederschlägt. Der erste Tag des von Maria Grever (Rotterdam) und Andrew Mycock (Huddersfield) organisierten Symposiums war öffentlich. Am zweiten Tag diskutierte eine kleinere Gruppe von Wissenschaftlern, wie die Ergebnisse dieses Symposiums und eines im Juni 2011 von der European Science Foundation geförderten Workshops für künftige Forschungsprojekte nutzbar gemacht werden könnten.

Das Amsterdamer Symposium widmete sich dem Verhältnis von kolonialer und nationaler Geschichte in historischer Langzeitperspektive vom ausgehenden 19. bis ins 21. Jahrhundert. Dabei zeigte sich, dass der Umgang mit dem kolonialen Erbe nicht nur auf die je nationalen Erfahrungen zurückgeführt werden kann, sondern auch nach transnationalen Wirkungen gefragt werden muss. So haben die metropolitanen Historiografien den Kolonialismus zwar immer national konfiguriert, zugleich haben sie ihn aber auch als europäisches Projekt beschrieben und Europa darüber als räum-

liche und kulturelle Identität konstituiert, ohne dass dies freilich in eine gemeinsame europäische Erzählung des Kolonialismus mündete. Im Mittelpunkt des Symposiums standen daher die Kontroversität und Transnationalität der europäischen Kolonialerinnerung. Sie wurde als eine geteilte historische Erfahrung diskutiert mit weitreichenden Auswirkungen für das Selbstverständnis der nachkolonialen Gesellschaften, etwa im Hinblick darauf, auf welche Erfahrung sie heute Identität und Alterität gründen.

Was dies für die niederländische Gesellschaft bedeutete, schilderte Maria Grever (Rotterdam) in ihrer Eröffnungsrede. Nach der Unabhängigkeit von Surinam 1975 wurde die Geschichte der Kolonien weitgehend aus der nationalen Geschichte ausgeklammert. Die Kolonialgeschichte galt als ein abgeschlossenes Kapitel, das der Vergangenheit angehörte und die Tatsache, dass die niederländische Geschichte in vieler Hinsicht kolonial geprägt war, wurde verdrängt. Stattdessen entstand eine Nationalgeschichte, deren Bezugsrahmen sich auf Europa beschränkte und, hier zitierte sie die Amsterdamer Kolonialismusexpertin Susan

Legêne, die in diesem Zusammenhang von einer „europäischen Nationalgeschichte“ spricht, die die kolonialen und globalen Verflechtungen der niederländischen Geschichte ausblendet.

Diese wechselnden Rahmungen nationaler Geschichtsschreibung machte Stefan Berger (Bochum) in seinem bis in das 19. Jahrhundert zurückgreifenden Keynote-Beitrag zum Thema. Er verglich die Versuche der europäischen Metropolen, die Geschichte ihrer Nation zu schreiben. Dabei konnte das Empire als „greater nation“ imaginiert werden wie bei John Seeley, und ähnlich bei Heinrich von Treitschke für Preußen, François Guizot für Frankreich oder Vasily Klyuchevsky für das russische Reich. Im Gegensatz dazu entwarfen die späteren Historiografien das Empire bewusst als das Andere und Gegenstück zur Nation. Unter dem Eindruck von Dekolonisierung und europäischer Einigung entstanden schließlich Nationalgeschichten, die anstelle der imperialen Grundierungen die europäischen Orientierungen der eigenen Geschichte betonten. Nach dem Ende der Kolonialimperien richteten sich die nationalen Historiografien an der Europäischen Union aus. Interessant erscheint, dass die imperialen Dimensionen der Nationalgeschichten nun verstärkt auch von einem europäischen Blickwinkel heraus einbezogen werden, wenn etwa Jan Zielonka in seinem durchaus kontrovers diskutierten Konzept die Europäische Union selbst als Empire begreift.

Den Wandel in der Wahrnehmung des Kolonialreichs in der britischen Geschichtsschreibung nahm Stuart Ward (Kopenhagen) zum Ausgangspunkt seines Beitrags. Er skizzierte, wie sich die britische Geschichtswissenschaft seit den 1980er Jahren wieder verstärkt mit der eigenen Kolonialgeschichte beschäftigt hat. Diese imperiale Wende sei durch exogene Faktoren wie das Aufflammen nationalistischer Reflexe während des Falklandkrieges 1982 und die verbreitete Raj-Nostalgie in den 1980er Jahren ebenso angestoßen worden wie durch indogene Faktoren aus dem Fach und den angrenzenden Disziplinen selbst. In den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellte er die Forschungen von John

MacKenzie, die wesentlich dazu beigetragen hätten, dass der Imperialismus als kulturelles Phänomen mit prägenden Wirkungen nicht nur für die kolonisierten Gesellschaften sondern auch für die kolonisierende britische Gesellschaft verstanden werde. MacKenzies Position ist jedoch keineswegs unumstritten. Historikerkollegen wie Andrew Porter oder Richard Price schätzen den Einfluss auf die britische Gesellschaft weitaus geringer ein und von einer umfassenden „colonization of consciousness“ kann aus ihrer Sicht keine Rede sein. In dieser aktuellen Auseinandersetzung stellte sich Ward klar auf die Seite MacKenzies. Das Empire habe Kultur und Gesellschaft „zu Hause“ entscheidend geprägt, wobei man inzwischen nicht mehr von „distinct entities in collision“ ausgehe, sondern Metropole und Empire als einander überlagernde Erfahrungswelten betrachte.

Belgien ist gegenwärtig von erbitterten Auseinandersetzungen um seine Staatlichkeit geprägt, die nationale Geschichtsschreibung bleibt davon jedoch seltsam unberührt. Zwar haben flämische und wallonische Interpretationen die patriotische Nationalgeschichte, die die kollektive Identität seit der Staatsgründung 1830 geprägt hat, inzwischen neu akzentuiert, das gemeinsame Narrativ haben sie aber nicht in Frage gestellt. Dieses sei geradezu transnational ausgerichtet, so Kaat Wils (Leuven). Der Geschichtsunterricht als solcher ist also kein Gegenstand gesteigerter Aufmerksamkeit im verfassungs- und sprachenpolitisch unruhigen Belgien. Dennoch werden wie in anderen europäischen Ländern auch in Belgien zunehmend Fragen an die historische Rolle und Verantwortung des Staats im Zweiten Weltkrieg oder während der Kolonialisierung und Dekolonialisierung gestellt. Diese Debatten wirken auf den Geschichtsunterricht ein und sie sind ablesbar am Wandel der Darstellung der Kolonialgeschichte in den Schulbüchern. Diese wird nicht mehr nur als europäisches Fortschrittsnarrativ und nationale Erfolgsgeschichte erzählt, sondern stellenweise sehr kritisch reflektiert und dies vor allem im Hinblick auf die beiden zentralen Themen der belgischen Kolonialerinnerung, den Kongo-Freistaat

(1885 – 1908) und die Unabhängigkeit des Kongo 1960.

Wie aber wirken solche Narrative jenseits der Schulbücher? Können sie wirklich einen Perspektivenwechsel anstoßen und die Sichtweise von Schülern auf die Vergangenheit dekolonisieren? Am Beispiel der spanischen Nationalgeschichte und der Reconquista haben empirische Studien gezeigt, dass aktuelle Schulbuchnarrative zwar in der Lage sind, nichthegegonale und differenzierte Geschichtsdeutungen hervorzubringen, gleichzeitig aber ontologische Deutungen fortwirken und beide miteinander konkurrieren. Gründe für die ungebrochene Deutungsmacht ontologischer Konzepte macht Mario Carretero (Madrid) in den lernpsychologischen Bedingungen für historisches Lernen aus und in der zeitlichen und medialen Hegemonie von nationalen Meistererzählungen. Das gilt besonders, wenn es sich um Teile der Nationalgeschichte handelt, die sehr unmittelbar und nachhaltig mit der kollektiven Identität verknüpft wurden, wie etwa die Reconquista, also die sogenannte Rückeroberung spanischen Territoriums von den Arabern, die zu einem Gründungsmythos des spanischen Nationalstaats avanciert ist, obwohl der Terminus vergleichsweise spät erstmals nach dem Unabhängigkeitskrieg gegen Napoleon gebraucht wurde. Hier sprach Carretero von internem Kolonialismus. Wenn es um die Entdeckung Amerikas und damit die Kolonisierung fremder Territorien geht, es sich also um externen Kolonialismus handelt, zeichnet sich dagegen eine größere Fähigkeit ab, etablierte Deutungen in Frage zu stellen und zu verändern.

Inwiefern diese Auseinandersetzungen um das Verhältnis von nationaler und imperialer Geschichte nicht nur für die westeuropäischen und südamerikanischen Staaten Gültigkeit besitzen, war Thema des Beitrags von Joke van der Leuw-Rood (Den Haag). Sie ging der Bedeutung der Kolonialgeschichte für die Staaten Mittel- und Südosteuropas nach. Im Sinne einer Dezentrierung des Themas fragte sie, ob der Kolonialismus nicht gegenüber den Erfahrungen von

Kommunismus und Zwangsmigration als weniger bedeutsam einzuordnen wäre. Die Schwierigkeiten, vor denen postkoloniale Geschichtsschreibung und postkolonialer Geschichtsunterricht stehen, liegen aber nicht nur auf der Ebene der Inhalte und der Frage, ob und wie diese überhaupt verhandelt werden, sondern auch auf der Ebene der Sprache. Essenzialisierung, Relativierung, Stereotypisierung konterkarieren immer wieder den Versuch, koloniale Sichtweisen zu überwinden – das lässt sich an vielen Schulbüchern zeigen und es betrifft auch solche, die sich kolonialer Geschichte in kritischer Absicht nähern. Eine postkoloniale Sprache, die diese Diskursregimes umgeht oder umkehrt, so Alex van Stipriaan (Amsterdam/Rotterdam), werde wohl am ehesten in den urbanen jugendlichen Subkulturen gesprochen. Deren Sprache betrachtete er als verschiedene Ethnien inkludierend, jedoch als exkludierend im Hinblick auf Generation und Klasse.

Abschließend lassen sich zwei Schwerpunkte benennen, die während des Symposiums besonders deutlich wurden: Zum einen wurde konstatiert, dass die europaweit zu beobachtende Rückkehr der imperialen und kolonialen Geschichte von nationalen Pfadabhängigkeiten geprägt ist. In den nationalen Historiografien und besonders den nationalen Geschichtsschulbüchern zeigt sich, dass der Kolonialismus zwar als ein europäisches Modernisierungs- und Zivilisierungsprojekt aufgefasst wird, aber in erster Linie noch immer in nationaler Perspektive gedeutet wird. Zum anderen geht das aktuelle Interesse an der Kolonialgeschichte mit dem Ende kolonialer Amnesie und Empirenostalgie einher. Immer mehr Staaten erkennen den Kolonialismus als Schlüsselerfahrung an, mit der sie sich auseinandersetzen müssen, um ihre Vergangenheit zu verstehen und sie in ihre nationalen Selbstbeschreibungen zu integrieren. Der Kolonialismus hat sich zu einem nationalen Erinnerungsort entwickelt und es scheint nicht ausgeschlossen, dass er sich zu einem transnationalen und europäischen „lieux de memoire“ entwickeln könnte.

Susanne Grindel

SCHULBUCH DES JAHRES 2013

Preisträger auf der Leipziger Buchmesse ausgezeichnet

Zum zweiten Mal hat das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung herausragende Lehrwerke als „Schulbuch des Jahres“ ausgezeichnet. Auf der Leipziger Buchmesse prämierte die Jury unter Vorsitz von Simone Lässig die Siegertitel in den Domänen „Geschichte/Gesellschaft“, „Sprachen“ und „Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT)“ sowie für hervorragendes Zusatzmaterial.

Vor rund 150 Gästen aus Wissenschaft, Politik und Bildung eröffnete der Berliner Journalist Martin Spiewak (Die ZEIT) die feierliche Preisverleihung auf der Leipziger Buchmesse mit einem Festvortrag. Spiewak zog ebenso unterhaltsam wie nachdenklich Parallelen zwischen den Massenmedien Zeitung und Schulbuch und reflektierte die Herausforderungen, Umbrüche und Krisen, denen sich beide stellen müssen. Die Preise übergab im Anschluss Staatssekretär Herbert Wolff (Sächsisches Ministerium für Kultus) als Vertreter der Kultusministerkonferenz, die erneut die Schirmherrschaft über den Wettbewerb übernommen hatte.

GESCHICHTE/GESELLSCHAFT

Die Auszeichnung in der Fachdomäne Geschichte/Gesellschaft ging an den abschließenden Band *Europa und die Welt von der Antike bis 1815* des deutsch-französischen Geschichtsbuchs *Histoire/*

Geschichte. Juror Karl-Heinrich Pohl lobte die „vorbildliche Verbindung verschiedener Perspektiven: Weltgeschichte, europäische, deutsche und französische Geschichte“, die in herausragender Weise zum eigenständigen Denken anregt und anschaulich ein Verständnis für die Standortgebundenheit von Geschichtsbewusstsein vermittelt.

MATHEMATIK, INFORMATIK, NATURWISSENSCHAFTEN UND TECHNIK

In der naturwissenschaftlichen Domäne MINT zeichnete die Jury *Biologie heute SII* (Schroedel) aus. Das Biologie-Lehrbuch überzeugte unter anderem durch die Qualität seiner Abbildungen: Illustrationen, schematische Darstellungen und Animationen auf der beigefügten DVD unterstützten den Lernprozess hervorragend, unterstrich Laudator Michael Schminke: „Das Lehrwerk ist ein sehr umfangreiches und gut durchdachtes



OBEN

Mit zwei Schülerinnen erarbeitet Kerstin Schwedes auf der Leipziger Buchmesse Antworten auf Quizfragen zum neuen Schulbuchpreis

Kompendium, das allen Anforderungen an ein zeitgemäßes Schulbuch gerecht wird.“

SPRACHEN

Der Preis in der Fachdomäne Sprachen ging an *Kombi kompakt. Deutsch in der Oberstufe*, das beim C.C. Buchner Verlag erscheint. Hier lobte die Jury die hervorragend gelungene inhaltliche Verschlankung, die dem Lehrbuch – eng an curricularen Vorgaben orientiert – Transparenz und Klarheit im Aufbau gibt. Doch beschränken sich die Autoren nicht auf das vom Lehrplan Geforderte, sondern gehen bei der Verknüpfung von Texten, Aufgabenstellungen, Wissen und Methodenhinweisen sehr gelungen in die Tiefe.

ZUSATZMATERIAL

Der Preis für das beste Zusatzmaterial ging an den Titel *Geschichte und Geschehen Oberstufe*.

Geschichts- und Erinnerungskultur: Nationale Gedenk- und Feiertage in verschiedenen Ländern. Mythen aus dem Ernst-Klett-Verlag. Das Themenheft überzeugte die Jury mit einem hervorragenden Konzept, das eine gelungene Mischung von Materialien einbindet. Die Auswahl der wissenschaftlichen Texte gibt den neuesten Stand der Forschung wieder und fordert zur kontroversen Diskussion auf.

Neben den Siegertiteln stellte das Georg-Eckert-Institut auch die für die Kurzliste nominierten Schulbücher an seinem Messestand im Bildungsforum der Leipziger Buchmesse aus. Für Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrkräfte, Eltern, Autoren und Verlagsmitarbeiter ist das „Schulbuch des Jahres“ im zweiten Jahr zur festen Anlaufstelle im Messeprogramm geworden. *Daniel Stange*

„EUROPE AND THE WORLD“

Workshop des Council of Europe

Im Rahmen des Projekts “Shared Histories for a Europe without Dividing Lines” lud das Council of Europe für den 21. und 22. März 2013 einen Kreis von Experten nach Straßburg ein, um zur Entwicklung eines interaktiven E-Books beizutragen. Historiker, Bildungspolitiker, Schulbuchautoren und -verleger sowie Lehrer diskutierten, wie Lehrmaterialien dazu beitragen können, die Geschichte Europas multiperspektivisch und dialogisch im Unterricht zu betrachten und zu vermitteln.

Für das Georg-Eckert-Institut stellte Kerstin Schwedes in diesem Rahmen das Projekt „EurViews. Europa im Schulbuch“ vor: Ein internationales Team von Wissenschaftlern sammelt, kommentiert und kontextualisiert Sichten von und auf Europa und Europäizität, wie sie im 20. und 21. Jahrhundert über das Medium Schulbuch nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb Europas verbreitet wurden. Gerade aufgrund der Übersetzung der beispielsweise aus Japan, China oder dem arabischen Raum kommenden Quellen und Beiträge in die deutsche und englische Sprache kann die Internet-Edition bei ihrem Online-Gang im Frühjahr 2014 der Forschung, insbesondere den historisch ausgerichteten Wissenschaftsdisziplinen, ein einzigartiges Korpus an Quellen zur Verfügung stellen.

In mehrfacher Hinsicht bietet die Edition „EurViews. Europa im Schulbuch“ aber auch Material und damit Potenzial für multiperspektivisch sich öffnenden Geschichtsunterricht in Europa, aber auch über Europa hinaus, wie es auf der Konferenz gewünscht wurde. So betonte zum Beispiel Ólöf Ólafsdóttir (Director of Democratic Citizenship and Participation, Council of Europe), in der Zeit fortschreitender Globalisierung müsse Europa seine Rolle in der Weltgeschichte überdenken. Dabei sei es angesichts der Umverteilung der wirtschaftlichen Macht zwingend geboten, sich

mit außereuropäischen Sichten und Vorstellungen von „Europa und/in der Welt“ zu beschäftigen, um jetzt bereits Lösungen für Probleme der Zukunft zu finden. Denn, so warnte auch Professor Peer Vries (Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Wien), wenn Europäer sich auf ihre Kultur in einer Art Nabelschau und “self-congratulation” konzentrierten, könne Europa zukünftig die Rolle Chinas im 19. Jahrhundert übernehmen: Marginalisiert, da unfähig zur Mitgestaltung des Wandels. Geschichtsunterricht müsse folglich Angebote liefern, die Schülern das Verständnis des anderen ermöglichen, damit von Europa – anders als bisher – aktiv Brücken zu den anderen Weltregionen geschlagen werden.

Wie im Council of Europe von Straßburg deutlich wurde, kann das multilinguale Material der Edition „EurViews“ gerade dazu beitragen: Es ist möglich und bereits angedacht, durch didaktische Aufbereitung ausgewählter Schulbuchquellen des Korpus – seien es Autorentexte, Bilder, Karten oder Dokumente – die Forschungsergebnisse in die Schulen zurückwirken zu lassen. Sowohl diachrone Vergleiche innerhalb von Regionen oder Nationen als auch synchrone Vergleiche über Ländergrenzen oder gar Kontinente hinweg könnten exemplarisch zeigen, welche Vorstellungen über Europa weltweit zu verschiedenen Zeiten florier(t)en, wie Konzepte miteinander konkurrieren und sich miteinander verflechten. Zugleich spiegeln die gesammelten Sichtweisen auf die Vergangenheit in Geschichtsschulbüchern veränderliche Erinnerungskulturen, aber auch Erwartungen für die jeweilige Gegenwart oder Zukunft. Transnationale Divergenzen würden nicht verschwiegen, sondern thematisiert werden, um Gräben der Unkenntnis über einander mit Wissen zu füllen und in einen wirklichen, gleichberechtigten Dialog eintreten zu können.

Kerstin Schwedes

DAS STEREOTYPENFREIE SCHULBUCH?

UNESCO-Konferenz in Rabat

Wie schreibt man ein Schulbuch, das frei ist von Stereotypen? Dieser Frage gingen rund 40 Vertreter von Erziehungsministerien sowie Experten, Schulbuchautoren und Verleger zahlreicher Länder aus dem arabischen Raum, aus Afrika, Südasien und Südamerika auf einer Konferenz in Rabat/Marokko vom 6. bis 9. Mai 2013 nach.

„WERKZEUGKOFFER“ FÜR AUTOREN

Die UNESCO hatte im Vorfeld in Kooperation mit dem GEI ein „Training Tool“ für Schulbuchautoren entwickelt – das den zentralen Teil einer Art „Werkzeugkoffer“ bildet, in dem theoretische, didaktische und methodische Hinweise sowie praktische Ratschläge zum Verfassen von Schulbüchern enthalten sind.

Dieser soll Autoren zum einen befähigen, Schulbücher zu evaluieren und zum anderen solche Lehrwerke zu schreiben, die der Vielfalt in Bezug auf Religion und Kultur Rechnung tragen und stereotype Geschlechterrollen aufbrechen.

SCHULBÜCHER UND LEHRERAUSBILDUNG MÜSSEN SICH ÄNDERN

In Rabat testeten zukünftige Nutzer die drei entsprechenden Module, wobei die Frage im Mittelpunkt stand, inwieweit man sie praktisch operationalisieren und in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten einsetzen kann. Dieser „Testlauf“ hat deutlich gemacht, wie groß der Bedarf an einem solchen „Training Tool“ ist. Dr. Masouda Jalal aus Afghanistan betonte zudem in ihrem abschließenden Vortrag, dass nicht nur Schulbuchinhalte reformiert, sondern insgesamt die Strukturen der Bildungssysteme verändert werden müssten.

So forderte sie zum Beispiel, dass auch die schulische Infrastruktur z. B. durch eine Frauenquote von 30 % auf der Ebene der Entscheidungsträger

die Gleichberechtigung reflektieren müsse, die durch das Modul zum Thema „Gender“ an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden soll. Die Lehrerbildung solle zudem nicht zuletzt durch praktische Übungen darauf vorbereiten, wie Vorurteile zu Kultur, Religion und Geschlechterrollen im Unterricht identifiziert und aufgebrochen werden können.

Im Anschluss an die Konferenz werden die drei Module des „Training Tool“ überarbeitet, um anschließend von der UNESCO zusammen mit dem „Werkzeugkoffer“ veröffentlicht und verbreitet zu werden. Die Konferenzteilnehmer wiesen in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit hin, Autoren und Lehrkräfte durch Fortbildungen in die Module einzuführen, um deren adäquate Anwendung zu gewährleisten.

Inga Niehaus

Das UNESCO-Projekt „Toolkit on revision/adaptation of curricula, school textbooks and other learning materials to remove cultural, religious and gender-biased stereotypes“, in dessen Rahmen der Workshop stattfand, ist ein gemeinsames Projekt der UNESCO und des GEI. Es ist Teil des von der saudiarabischen Regierung geförderten „Abdullah Abdulaziz International Programme for the Culture of Peace and Dialogue“.

Mit dem Projekt will die UNESCO ihre Mitgliedstaaten dabei unterstützen, qualitativ hochwertige Schulbücher zu produzieren, die sich in Bezug auf Toleranz und interkulturellen Dialog an den von der UNESCO entwickelten Empfehlungen und Standards orientieren.



VIZUAL HISTORY IM NETZ

Wissenschaftlicher Beirat für Bild-Forschungsprojekt tritt zusammen

LINKS

Fotograf Harald Schmitt (links) und Eike Pantzer, Leiter des Stern-Bildarchivs (rechts), diskutierten mit Annette Schumann vom ZZf über Fotografie in der DDR

Dass Geschichte nicht in Geschichten, sondern in Bilder zerfalle – eine Feststellung Walter Benjamins – ist unter Geschichtswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern mittlerweile eine verbreitete Auffassung. Die historische und soziale Relevanz von Bildern, ihre Entstehungs-, Verbreitungs- und Wahrnehmungsbedingungen und nicht zuletzt ihre Bedeutung für die historische Forschung haben Bilder zu einem beliebten Arbeitsmaterial werden lassen. Noch nicht abschließend geklärt ist allerdings die Frage, wie visuelle Materialien in Forschung und Lehre nutzbar gemacht werden können, denn Historiker werden bisher nicht speziell dafür ausgebildet, mit Bildern als Medium zu arbeiten. In diesem Zusammenhang möchte das Online-Portal www.visual-history.de zu einem bedeutenden Arbeitsmittel und Forum für die historische Bildforschung werden. Die Plattform ist Teil des SAW-Verbundprojekts „Visual History. Institutionen und Medien des Bildgedächtnisses“, bei dem das Georg-Eckert-Institut Verbundpartner ist und in dessen Rahmen am GEI derzeit eine Dissertation zu Ikonographien des Sozialismus entsteht.

Unter dem Titel „Das visuelle Zeitalter. Zeithistorische Perspektiven“ luden die Projekt-Mitarbeiter am 21. Juni zu einer feierlichen Auftaktveranstaltung ein. Im Berliner Hotel Bogota diskutierten am Abend Dr. Eike Pantzer, der Leiter des Stern-Bildarchivs und die beiden Fotografen Ludwig Rauch und Harald Schmitt über fotografische Motivfindung, Bildauswahlprozesse, Veröffentlichungspraxen und den Wendepunkt von analoger zu digitaler Fotografie. „Wie evaluiert man eigentlich Bilder?“ fragte die Historikerin Annette Schumann, die die Gesprächsrunde moderierte, und berührte dabei den Kernpunkt des Themas. Welchen Wert misst man Fotografien bei und wie geht der Historiker/die Historikerin methodisch mit der viel besprochenen Polysemie – der Vieldeutigkeit – um? Das Online-Portal soll auf eben jene Unsicherheiten reagieren und als Nachschlagewerk für die historische Bildforschung Standards und Regeln im Umgang mit visuellem Material formulieren. Auf www.visual-history.de werden künftig Bilder in ihren Funktionen als Quelle und Forschungsgegenstand gebündelt, unterschiedliche Zugänge zum Medium Bild eröffnet und Methoden, Motive,

Medien, Akteure und Kontexte beleuchtet. Gleichzeitig wird die Plattform praktische Hinweise zu Recherche, Veröffentlichung, Digitalisierung und zu Bildrechten liefern. Eine Mediathek wird Raum für Bildbestände bieten, die kommerziell nicht zugänglich, aber für die Forschung von Interesse sind. Seit Ihrer Entstehung lebt die Bildwissenschaft vom transdisziplinären Austausch. Die Plattform soll daher auch ein Forum für die historische Bildforschung sein und Informationen über aktuelle Debatten aus unterschiedlichen Fachrichtungen einbinden.

Die Veranstaltung diente zugleich der Einsetzung des wissenschaftlichen Beirats für das Forschungsprojekt, der von einer Gruppe auf dem Gebiet der Visual History hervorragend ausgewiesener Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen gebildet wird. Diese „A-Mannschaft der Fotogeschichte“, wie Annette Vowinckel, die Koordinatorin des Projekts, den Beirat bezeichnete, setzt sich zusammen aus Michael Wildt, dem Inhaber des Lehrstuhls für Deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert mit einem Schwerpunkt in der Zeit des Nationalsozialismus, von der HU Berlin; Cornelia Brink, Professorin im Bereich Interdisziplinäre Anthropologie an der Universität Freiburg; Anton Holzer, Fotohistoriker und Herausgeber der Zeitschrift Fotogeschichte; Jens Bove, Leiter der deutschen Fotothek in Dresden, Ulrike Pilarczyk, Professorin für Erziehungswissenschaft an der TU Braunschweig; Herta Wolf, Professorin für Geschichte und Theorie der Fotografie an der Universität Köln; Gerhard Paul, Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Universität Flensburg und Matthias Bruhn, dem Leiter der Abteilung „Das technische Bild“ am Hermann von Helmholtz-Zentrum für Kulturtechnik in Berlin.

Die Expertengruppe tritt einmal pro Jahr zusammen und wird dem Projekt und seinen Mitarbeitern auch darüber hinaus beratend zur Seite stehen.

Die Plattform www.visual-history.de wird sukzessive mit wissenschaftlichen Artikeln, praktischen Handreichungen und aktuellen Forschungsinformationen angereichert.

Lucia Halder

KAICIID-WORKSHOP „THE IMAGE OF THE OTHER“



OBEN

Am Tag des Workshops zog die KAICIID offiziell in ihre neue Zentrale in Wien ein.

Am 22. Mai 2013 fand in Wien der erste der vier regionalen Workshops des KAICIID (King Abdullah Bin Abdulaziz International Centre for Interreligious and Intercultural Dialogue) statt, dessen Organisation von EUROCLIO stark unterstützt wurde. Unter den Teilnehmern waren neben den Vertretern der UNESCO, ISESCO, Europäischen Kommission, GEI, OSCE und des European Wergeland Centre auch Repräsentanten verschiedener Stiftungen wie z. B. der Anna Lindh Stiftung, der Adyan Stiftung (Libanon), der Open Society Foundation und Culham St Gabriel's (UK). Außerdem eingeladen waren universitäre Vertreter aus Manouba (Tunesien), Stockholm und Wien wie auch Vertreter verschiedener Organisationen wie z. B. Arigatou

International, der World Conference on Religion and Peace, GNRC Europe und der Lebanese History Teachers Association.

Versammelt wurden die Bildungsexperten aus der Euro-Mediterranen Region, um aktuelle Themen der interkulturellen und interreligiösen Bildung zu analysieren und Handlungsvorschläge vorzustellen. Diskutiert wurden insbesondere die brennenden Probleme in Hinblick auf „Das Bild der Anderen“ sowohl in der Bildung im Allgemeinen als auch in den Bildungsmedien im Besonderen. Nachdem die Teilnehmer am Vormittag gemeinsam gearbeitet hatten, stießen am Nachmittag weitere Experten zu der Runde hinzu. Anschließend wurden an zehn runden Tischen mit ca. 130 Experten inhaltliche und strukturelle Fragen erörtert.

Neben dem Workshop in Wien werden in diesem Jahr vor der abschließenden Konferenz im November noch weitere drei regionale Workshops in Afrika, in Asien und in Nord- oder Südamerika stattfinden. Der Plan für die kommenden drei Jahre sieht ebenso ehrgeizig aus. Ausgehend von den vier regionalen Konferenzen sollen Themen der interreligiösen/interkulturellen Bildung und des interkulturellen/interreligiösen Dialogs insbesondere in Bezug auf ihre Darstellung in den Medien und im Internet diskutiert und analysiert werden, um dadurch eine bessere Vernetzung von Politik, Wissenschaft und Bildungspraxis zu ermöglichen.

Seit seiner Gründung im vergangenen Jahr wird das KAICIID insbesondere in den Medien kontrovers diskutiert, da es ausschließlich von Saudi Arabien finanziert wird, auch wenn es von seiner Ausrichtung her nicht nur von Saudi Arabien, sondern auch von Spanien und Österreich politisch getragen wird. Bisher zeigen allerdings sowohl die Themensetzung als auch die Arbeitsweise der Programmverantwortlichen, dass in der Zukunft spannende Resultate erwartet werden können.
Zrinka Štimac

„HEUTE STUDIEREN STUDENTEN ‚ERINNERUNG!‘“

Beschäftigt man sich mit der Darstellung der sozialistischen Vergangenheit in Schulbüchern, stellt man schnell fest, dass sie vornehmlich als nationale Geschichte erzählt wird, ohne die breitere Perspektive anderer Ostblock-Länder einzubeziehen. Relativ selten werden die verschiedenen Ausprägungen der sozialistischen Herrschaft oder Unterschiede in der wirtschaftlichen Situation der einzelnen Staaten beschrieben. Somit kann man das Vorhaben polnischer Studenten, die Geschichte der Volksrepublik Polen und der Deutschen Demokratischen Republik vergleichend darzustellen, durchaus als innovativ betrachten.

Die Idee entstand während eines Workshops am Historischen Seminar der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen am 5. Dezember 2012 im Rahmen des von der Deutsch-Polnischen Wissenschaftsstiftung geförderten Projekts „Deutungen des Sozialismus zwischen Geschichtspolitik und Eigensinn pädagogischer Akteure. Ein deutsch-polnischer Vergleich“. Teilnehmer waren studentische Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft Geschichtsbildung und Didaktik. Betreut wurde die Veranstaltung von Professor Violetta Julkowska, der Leiterin der Arbeitsgemeinschaft, die als polnische Partnerin des GEI bei dem obigen Projekt fungiert.

DAS BILD DES SOZIALISMUS IN DEUTSCHEN UND POLNISCHEN SCHULBÜCHERN

Zu Beginn setzten sich die Studenten mit dem Sozialismus-Bild in polnischen und deutschen Schulbüchern auseinander. Dabei wurden sie auf kontroverse Aspekte, sensible Themen und unterschiedliche Interpretationen aufmerksam. Verglichen wurden beispielweise Ausschnitte aus deutschen und polnischen Schulbüchern zum Kalten Krieg. Während polnische Schulbuchautoren die Verantwortung für den Konflikt ausschließlich der Sowjetunion zuschreiben, zeigen die deutschen Schulbuchtexte mehrere Perspektiven und lassen Schüler den Beitrag der USA und der Sowjetunion zur Entstehung des Kalten Krieges diskutieren.

ALLTAGSLEBEN IN POLEN UND DER DDR IN DEN 70ER JAHREN

Da die Workshop-Teilnehmer hochinteressiert waren an dem didaktischen Potenzial von Oral History für zeitgeschichtlichen Unterricht, verpflichteten sie sich, in den folgenden vier Monaten ein Kapitel des deutsch-polnischen Geschichtsschulbuchs zum alltäglichen Leben in der DDR und VRP in den 70er Jahren zu konzipieren. Bei der Recherche und der Quellensammlung führten sie unter anderem Interviews mit Verwandten durch. Das gab ihnen die Möglichkeit, die individuelle Perspektive der direkt Betroffenen mit ihrem eigenem Schulbuchwissen zu vergleichen. Auffällig war, dass ein bestimmtes DDR-Motiv relativ häufig in diesen Erzählungen auftrat: Die DDR wurde als „Visitenkarte“ des Ostblocks dargestellt, wo es Waren gab, die in vielen anderen sozialistische Staaten nicht erhältlich waren.

Die Resultate der studentischen Arbeiten flossen in Lehrmaterialien, die von den Studenten in den Schulen erprobt und mit erfahrenen Geschichtslehrern diskutiert wurden. So entstand eine Geschichte zweier sozialistischer Staaten, erzählt von einer Generation, die den Sozialismus nicht mehr am eigenen Leib erlebt hat. Wissenschaftlich gesehen ist dieses Material interessant, da es zeigt, wie junge Leute mit dem Stoff zu ihrer nationalen Geschichte umgehen und wie sie die Geschichte eines Staates, mit dem sie in keinerlei Hinsicht mehr verbunden sind, moderieren. Dies gab der DDR-Geschichte neben der ost- und westdeutschen Perspektive einen neuen Blickwinkel. Während des zweiten Treffens in diesem April stellten die Studenten ihre Arbeit auch Vertretern des Poseners Instituts für Nationales Gedenken und des Radiosenders Merkur vor. Die Bemerkung „Früher mal studierten die Studenten Geschichte, heutzutage studieren sie Erinnerung!“ entfachte eine spannende Diskussion um die Bewertung und den Wert von Zeitzeugenaussagen für die historische Forschung und ihre Anwendung im Unterricht.

Hanna Grzempa



„NORDLICHTER“ – DOKTORANDENFORUM AM GEI

Was gibt es Neues an zeithistorischer Forschung im Norden? Vor dem Hintergrund dieser Frage diskutierten die 25 Teilnehmer des „Nordlichter“-Treffens im vergangenen September zwei Tage am Georg-Eckert-Institut. Der lose Verbund von Professorinnen, Professoren und Promovierenden an Hochschulen der nördlichen Bundesländer hat ein Forum geschaffen, in dem Doktorandinnen und Doktoranden ihre Arbeiten präsentieren und in kollegialer Atmosphäre diskutieren können. Was der Mitbegründer der „Nordlichter“, Professor Bernd Weisbrod, als „Ort der kollektiven Supervision“ lobte, erlaubt neben einem ungezwungenen wissenschaftlichen Austausch zudem einen Einblick in unterschiedliche Promotionskulturen der beteiligten Disziplinen und Universitäten.

Im Gegensatz zu den bisherigen „Nordlichter“-Treffen waren die einzelnen Sektionen bei diesem Treffen nicht thematisch, sondern nach dem Stand der Dissertationen gegliedert. „Beginners“, „Intermediates“ und „Advanced“ stellten ihre Arbeiten jeweils im Kontext ihrer Recherchefortschritte vor. Der Bogen spannte sich entsprechend von der Projektskizze über den Werkstattbericht bis hin

zum elaborierten Fazit ausgearbeiteter Studien. Zu letzteren gehört etwa die am GEI entstehende Arbeit von Thomas Strobel zur Wissenschaftskultur der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission, zu den „Intermediates“ die Dissertation von Lars Müller zu Diskursen um Entwicklungspolitik in Bezug auf Afrika anhand deutscher und englischer Geschichtsbücher. Gemein war allen präsentierten Arbeiten eine betont theoriegeleitete Konzeption, die Abkehr von monokausalen Erklärungsmodellen und eine Orientierung an kulturwissenschaftlichen Kategorien wie beispielsweise Raum, Subjekt oder Wissen. Kirsten Heinsohn von der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg wies in diesem Zusammenhang noch einmal deziidiert auf das Potential einer kulturwissenschaftlich erweiterten zeithistorischen Forschung hin.

Das neue Konzept des „Nordlichter“-Treffens stieß auf große Zustimmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, da es eine differenziertere Auseinandersetzung mit anderen Ansatzpunkten ermöglichte als die bloße Ausrichtung an Themengebieten dies bisher erlaubte.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer profitierten von den zahlreichen Anregungen, der offenen Gesprächsatmosphäre und nicht zuletzt von der Erkenntnis, dass grundsätzlich zu jedem Gegenstand einer Dissertation verschiedene methodische Zugänge denkbar sind.

Gastgeberin des nächsten Treffens im Herbst 2013 wird Professorin Petra Terhoeven an der Universität Göttingen sein. Voraussichtlich werden dann auch erstmals Forschungsprojekte von Post-docs vorgestellt.

Lucia Halder

FOTO OBEN

Die „Nordlichter“ am GEI im November 2012

FOTO UNTEN

Lars Müller (GEI) und Jörn Esch (Universität Oldenburg) präsentieren ihre Dissertationen beim Treffen der „Nordlichter“ am GEI

NEU AM GEI

Sabrina Keit sprach mit den beiden neuen Nawis Patrick Mielke und Roman Richtera

LIEBER PATRICK, LIEBER ROMAN, ZUNÄCHST NOCH AUF DIESEM WEGE EIN HERZLICHES WILLKOMMEN AM GEI! SEIT WANN GENAU SEID IHR JETZT HIER?

Patrick Mielke: Wir sind beide seit dem 1. März 2013 hier und sind Doktoranden in der neuen Forschungsgruppe „Angewandte Geschichte(n): Erinnerungspraktiken im Schulalltag“, die von Felicitas Macgilchrist geleitet wird. Außer uns gibt es noch eine weitere Doktorandin, Johanna Ahlrichs.

UND WAS GENAU MACHT IHR DANN IM RAHMEN DES PROJEKTS?

Roman Richtera: Insgesamt beschäftigt sich das Projekt mit der Frage, wie kollektive Erinnerungen in der heutigen heterogenen und medialisierten Gesellschaft geformt, gebrochen und verändert werden. Diese Fragen untersuchen wir am Beispiel von Geschichtsunterricht mit ethnografischen und diskursanalytischen Methoden. Dabei interessieren uns insbesondere die Nutzung institutionalisierter, kollektiver Erinnerungsobjekte wie von Schulbüchern und anderen Bildungsmedien. Mein Teil-Projekt ist eher quantitativ und auf die Perspektive der Lehrer ausgerichtet. Dabei werde ich eine quantitative Umfrage unter allen niedersächsischen Geschichtslehrenden durchführen, die in der 9. Klasse an Gymnasien Geschichte unterrichten. Das sind aktuell ca. 3400 Personen.

Patrick Mielke: Ich führe im Rahmen des Projekts eine ethnografische Feldforschung an einem niedersächsischen Gymnasium durch und begleite den Geschichtsunterricht einer neunten Klasse über einen Zeitraum von zwei Jahren. Dabei interessiert mich vor allem, wie neue Medien genutzt werden und wie dadurch die verhandelten Formen kollektiven Wissens verändert oder herausgefordert werden.

UND FÜHLT IHR EUCH LANGSAM SCHON ETWAS HEIMISCH HIER?

Roman Richtera: Ich fühle mich hier sehr wohl! Mir gefällt das insgesamt sehr kollegiale Klima und ich habe mich gleich herzlich aufgenommen gefühlt. In unserem Projekt arbeiten wir alle gleichberechtigt zusammen und die Hierarchien sind sehr flach. Inhaltlich reizt mich vor allem der interdisziplinäre Charakter der Schulbuchforschung: Im Studium haben wir so viele unterschiedliche Dinge sehr oberflächlich gestreift, wie etwa Didaktik oder Sozialisationstheorien, deren Zusammenhänge sich hier jetzt erschließen.

Patrick Mielke: Ich kann mich Roman nur anschließen! Mir gefallen insbesondere die Vorteile der Projektarbeit im Team: Das Team ist eine wichtige Kommunikationsplattform und trägt mit Sicherheit auch zur Qualität der Forschungsarbeit bei. Wir alle haben einen ganz unterschiedlichen akademischen und persönlichen Hintergrund, aber wir ergänzen uns gut und profitieren von diesem Austausch. Außerdem haben wir die Möglichkeit, uns internationale Gäste ins Projekt einzuladen und uns stehen viele Förder- und Weiterbildungsmöglichkeiten offen, wie zum Beispiel diesen Sommer eine Methoden-Sommerschule.

AM GEI GIBT ES JA AUCH EINE GRUPPE FÜR DIE NACHWUCHSWISSENSCHAFTLER, DIE SICH ZUM WISSENSCHAFTLICHEN AUSTAUSCH TRIFFT UND VERSCHIEDENE AKTIVITÄTEN PLANT. HABT IHR EUCH DA AUCH SCHON UMGESCHAUT?

Patrick Mielke: Ich habe direkt in meinem Vorstellungsgespräch gefragt, welche Strukturen es für die Nachwuchswissenschaftler am GEI gibt. Mir ist die Einbindung in Strukturen und die Möglichkeit des Austauschs mit anderen sehr wichtig. Gänzlich allein im stillen Kämmerlein



RECHTS

Neu am GEI sind Patrick Mielke und Roman Richtera

an meiner Dissertation arbeiten wollte ich auf keinen Fall.

Roman Richtera: Die Gruppe trifft sich einmal im Monat zu einem Forum, bei dem alles besprochen wird, was anliegt und die nächsten Aktivitäten geplant werden. Nächste Woche z.B. ist wieder Lesekreis, da werden gemeinsam besonders relevante Texte der Schulbuchforschung gelesen und diskutiert. Aber wir können auch unsere eigenen Texte vorstellen und Feedback von der Gruppe bekommen.

EINE NAWI-AKTIVITÄT IST JA AUCH DIE ALLJÄHRLICHE WINTERSCHULE IM HARZ. WEIL WIR SIE IN DIESEM JAHR ERST ENDE MAI VERANSTALTET HABEN, KONNTET IHR JA AUCH MITFAHREN. UM WAS GEHT ES DA?

Roman Richtera: Richtig, das war in diesem Jahr fast schon eine verfrühte Sommerschule, vom 27. bis 29. Mai, die letzten beiden Male hat sie aber tatsächlich im Winter stattgefunden. Traditionell geht es für zwei Übernachtungen ins Bildungshaus nach Alterode im Harz. Für mich als Neuling war wichtig, zu hören, wozu die anderen forschen und endlich alle Projekte besser kennenlernen. Und die neuen Kolleginnen und Kollegen natürlich auch!

JEDER MUSS ALSO SEIN PROJEKT VORSTELLEN. KOMMT MAN DENN IN SO EINER HETEROGENEN GRUPPE MIT SO VIELEN UNTERSCHIEDLICHEN DISZIPLINEN, METHODEN UND GANZ UNTERSCHIEDLICHEN PHASEN DER ARBEIT ÜBERHAUPT SO RICHTIG INS GESPRÄCH?

Patrick Mielke: Das Format sieht so aus, dass pro Person eine Stunde Zeit eingeplant wird. Ich zum Beispiel habe nur kurz mein Projekt vorgestellt und dann der Gruppe Ausschnitte aus Interviews gegeben, die ich im Vorfeld geführt hatte.

Die Ausschnitte waren natürlich anonymisiert und auch schon kodiert. Über diese Interviews und die Analysekategorien sind wir dann eigentlich ganz schnell ins Gespräch gekommen und ich war wirklich sehr überrascht von den Kommentaren der anderen. Die haben die Charaktere zum Teil ganz anders eingeschätzt als ich das im Vorfeld getan habe.

Roman Richtera: Das Interesse an der Forschung der anderen war wirklich bei allen groß und es gab immer aktive und inhaltlich fundierte Diskussionen. Kritik wurde natürlich auch offen und ehrlich geäußert, dafür sind solche Treffen ja da. Und die besten Gespräche gibt's dann sowieso beim Abendessen oder beim Feierabendbier!

DAS KLINGT NACH EINER REGELRECHTEN KLAUSURTAGUNG ...

Roman Richtera: Absolut, da oben im Harz gibt es noch nicht einmal Handyempfang! Man ist deshalb schon ganz anders fokussiert auf die Gruppe und die Diskussionen.

Patrick Mielke: Und wir als Neue konnten endlich mal alle Kolleginnen und Kollegen besser kennenlernen, nicht nur ihre Arbeit, sondern auch persönlich. Nächstes Jahr möchte ich auf jeden Fall wieder dabei sein!

NEUES AUS DER BIBLIOTHEK

„DAS SURFENDE KLASSENZIMMER“ ENTDECKT ALTE SCHULBÜCHER

Anfang des Jahres erfuhr „GEI-Digital“, die digitale Sammlung der Geschichtsschulbücher aus dem deutschen Kaiserreich, Aufmerksamkeit aus einer neuen Richtung: Die Sammlung, die im vierten Jahr mit der Förderung der Deutschen Forschungsgemeinschaft aufgebaut und online eifrig von Forscherinnen und Forschern aus der ganzen Welt genutzt wird, wurde erstmals im Unterricht eines Geschichtsleistungskurses der Integrierten Gesamtschule Querum eingesetzt. Im Rahmen des Projekts „Interaktive Schule“ untersuchten die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung ihres Lehrers Fabian Kobsch die digitalisierten Geschichtsschulbücher aus dem Deutschen Kaiserreich auf die Existenz von Gründungsmythen und verfassten dazu Essays. Sie gingen dabei vor allem der Frage nach, welche Bedeutung Gründungsmythen in den Geschichtsschulbüchern des Kaiserreichs einnehmen und wie daraus ein Nationalgefühl konstruiert wurde. Ein besonderes Augenmerk der Analyse lag auf dem Einsatz nationaler Mythen, wie jenen von Karl dem Großen, Friedrich Barbarossa oder der Nibelungensage, die zur Betonung der scheinbar gemeinsamen Vergangenheit der im Kaiserreich vereinten deutschen Kleinstaaten in den Geschichtsschulbüchern eingesetzt wurden. In ihren Essays gingen die Schüler besonders auf diese identitätsstiftende Wirkung von Geschichtsschulbüchern ein.

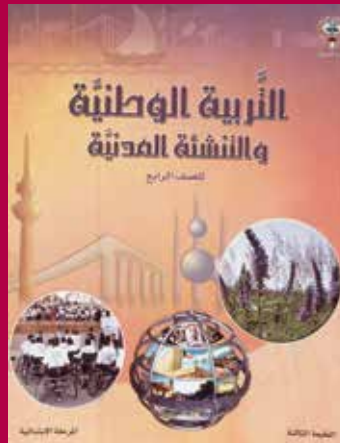
DIE BEDEUTUNG DER QUELLENARBEIT

Fabian Kobsch betonte, wie wichtig es sei, dass die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe im Rahmen des Geschichtsleistungskurses mit historischen Quellen im Original in Berührung kämen und nicht nur in Form von Ausschnitten in Lehrbüchern. Solche Begegnungen seien zum einen wegbereitend für das Hochschulstudium, zum anderen werde auch das Medium Schulbuch ganz anders gesehen als dies im Schulalltag der Fall sei. Denn durch die Art der Fragestellung an die Geschichtsschulbücher des Kaiserreichs wird auch der Blick auf die eigenen Lehrmedien kritischer: Es stellt sich bei den Schülerinnen und Schülern die Frage nach der „Konstruktion“ ihrer eigenen Schulbücher und den dafür verantwortlichen Instanzen.

Im Ergebnis dieser Zusammenarbeit mit der IGS Querum werden ausgewählte Schüleressays als Schulprojektrezensionen auf Edumeres.net eingestellt, dem Informations- und Kommunikationsportal für internationale Bildungsmedienforschung. Dort sind sie demnächst einsehbar unter: <http://www.edumeres.net/publikationen/rezensionen/universitaets-schul-projektrezensionen.html>

WEITERE PROJEKTE DIESER ART GEPLANT

Aufgrund des Erfolgs der Zusammenarbeit möchte die Bibliothek künftig weitere Projekte dieser Art anbieten. Online verfügbare historische Schulbücher sollen auf diese Weise Eingang in die Schul-



OBEN

Neue Schulbücher aus Kuwait verstärken die Sammlung der Bibliothek

praxis finden und Schülerinnen und Schülern wertvolle Einblicke in die Geschichte bieten. Die Quellenbestände sind dank der Digitalisierung für große Schülergruppen zugänglich, ohne den teilweise wertvollen Originalen zu schaden. Angedacht ist auch eine Kooperation des GEI mit dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, um die digitalisierten Bestände künftig über die Plattform des NLO systematisch für digitale Lernzwecke zur Verfügung zu stellen.

Esther Chen/Sebastian Klaes

AKTUELLE SCHULBÜCHER AUS KUWAIT EINGETROFFEN

Dank einer umfangreichen Schenkung durch die Botschaft des Emirats Kuwait konnte die Bibliothek 47 neue Schulbücher dieses Landes in ihre Sammlung aufnehmen. Mehrheitlich handelt es sich um Bücher für den Religionsunterricht, aber auch für Gesellschaftskunde und Politikunterricht.

ALTE SCHULBÜCHER AUS BELGIEN, FRANKREICH UND DEN NIEDERLANDEN

Die Bibliothek konnte dank einer großzügigen Schenkung der Erfgoedbibliotheek Hendrik Conscience in Antwerpen ihre historische Samm-

lung um über 260 Schulbücher aus Belgien, Frankreich und den Niederlanden erweitern. Die Schulbücher, von denen ein beträchtlicher Teil aus dem 19. Jahrhundert stammt, sind aus den Fächern Geschichte und Geographie sowie Sozialwissenschaften und Religion.

Die von der Erfgoedbibliotheek Hendrik Conscience überlassenen Bestände stammen ursprünglich aus einer aufgelösten Seminarbibliothek der Rijksuniversiteit te Gent. Für die Bibliothek stellt die Überlassung eine gelungene Ergänzung der eigenen Bestände aus der Zeit vor der Institutsgründung dar. Die Schulbuchsammlung gewinnt damit weiter an Profil und kann die Möglichkeiten zu vergleichenden Forschungen an historischen europäischen Schulbüchern verbessern.

VOM ENDE DES ZETTELKATALOGS

Die Bibliothek des GEI hat im letzten Jahr einen wichtigen Meilenstein auf ihrem Weg zur hybriden Forschungsbibliothek erreicht: Die letzten papiernen Katalogkarten wurden in den elektronischen Katalog übertragen. Der Abschied vom Zettelkatalog ist grundlegend für die Entwicklung digitaler Forschungsinfrastrukturen und macht die seltenen Schulbuchbestände der Bibliothek weltweit sichtbar.



1



2



3

INSTITUTSMITARBEITER

KATARINA BATARILO-HENSCHEN

ist seit April 2013 wieder als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Georg-Eckert-Institut beschäftigt. Sie wird das vom Auswärtigen Amt finanzierte Projekt zur Schulbuch- und Curriculumentwicklung in Bosnien-Herzegowina zu Ende führen, dessen Vorgängerprojekt zur Koordination von Schulbuchforschung, -entwicklung und Schulbuchvergleich in Südosteuropa sie schon von 2006–2009 bearbeitet hat.

Katarina Batarilo-Henschen promovierte 2010 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg mit einer empirischen Studie zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung an kroatischen Sekundarschulen. Von 2009 bis 2011 war sie als Projektleiterin am Centrum für soziale Investitionen und Innovationen der Universität Heidelberg tätig. Zu ihren Forschungsinteressen zählen neben der Menschenrechts- und Demokratiebildung und dem bürgerschaftliche Engagement auch der historisch-politische Schulunterricht, insbesondere im Kontext von (Post-)Konflikt- und Transformationsländern.

KATHERINE EBISCH-BURTON

studierte Anglistik und Germanistik an der Universität Oxford, wo sie 2003 über die Interaktion zwischen Katastrophe und Geschlecht im Werk Heinrich von Kleists promovierte.

Ihre Lehrerfahrung in englischer Sprachpraxis und Cultural Studies umfasst eine Tätigkeit als Lektorin für Englisch an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd sowie Lehraufträge an bayerischen und Thüringer Hochschulen. Dazu besitzt sie langjährige Übersetzungserfahrung in verschiedenen Kontexten.

Neben ihrer beruflichen Tätigkeit führt sie ein unabhängiges Forschungsprojekt zur Beobachtung und Deutung öffentlicher und halböffentlicher Diskurse um das Stillen in Großbritannien und Deutschland durch, bei dem sie mit britischen Wissenschaftlerinnen kooperiert; mehrere Veröffentlichungen hierzu befinden sich derzeit in Vorbereitung. Katherine Ebisch-Burton ist verheiratet und hat zwei Söhne (geboren 2005 und 2007).

- 1 Katarina Batarilo-Henschen
- 2 Katherine Ebisch-Burton
- 3 Andreas Heinemann-Grüder
- 4 Binh Hoang
- 5 Carola Hohberger



4

ANDREAS HEINEMANN-GRÜDER, geb. 1957 in Potsdam, studierte Geschichte und Politik an der FU Berlin. Er machte sein 2. Staatsexamen für die Sekundarstufe II und promovierte nach einem Doktoranden-Studium (1987/88) an der Moskauer Lomonossow-Universität über die sowjetische Politik im arabisch-israelischen Konflikt (FU Berlin, 1989). Danach forschte und lehrte er am Berghof-Institut für konstruktive Konfliktbearbeitung in Berlin (1989–92), der Humboldt-Universität Berlin (1993–96), an der Duke University (USA, 1995) und an der University of Pennsylvania (USA, 1996–99). Er habilitierte sich 1999 mit einer Arbeit zum russischen Föderalismus.

Von 1999 bis 2010 arbeitete er am Bonn International Centre for Conversion (BICC) zu internationalen Interventionen, nicht-staatlichen Gewaltakteuren, zur Sicherheitssektorreform und zum Föderalismus in Vielvölkerstaaten. In den Jahren 2001–02 nahm er eine Vertretungsprofessur an der Humboldt Universität wahr. Von 2007 bis 2010 war er Mitherausgeber des Friedensgutachtens. Von 2010–12 leitete er die Akademie für Konflikttransformation im Forum Ziviler Friedensdienst (Bonn/Köln). Seit 2006 ist er Privatdozent am Institut für Politische Wissenschaft und Soziologie der Universität Bonn. Er ist Mitglied im Beirat der



5

Deutschen Stiftung Friedensforschung. Seine Schwerpunkte liegen in der Friedens- und Konfliktforschung und der Transformationsforschung, besonders im postsowjetischen Raum.

BINH HOANG, geboren 1961 in Hanoi, Vietnam, ist Diplom-Ingenieur (FH). Von 1980 bis 1985 studierte er Gerätetechnik an der Technischen Hochschule Ilmenau und arbeitete danach mehrere Jahre als Entwicklungingenieur im Bereich Maschinenbau in Hanoi. Seit 1999 ist er in der IT-Branche tätig, von 2000 bis 2013 als Mitarbeiter eines amerikanischen Unternehmens für medizinische Technologien in Karlsruhe. Seit Mai 2013 ist er als IT-Administrator am GEI beschäftigt.

CAROLA HOHBERGER studierte von 2002 bis 2008 Germanistik und Geographie für Lehramt an Gymnasien an der Universität Bayreuth. Neben einem Auslandsaufenthalt an der Université Montesquieu-Bordeaux IV folgten bundesweite Praktika bei einer Tageszeitung, einem Kinderbuchverlag und einem Fernsehsender. Im Anschluss absolvierte Carola Hohberger ihr Referendariat und schloss die Lehramtsausbildung mit dem 2. Staatsexamen am Hardenberg-Gymnasium in Fürth ab. Es folgte ein Volontariat beim



1

Friedrich Verlag in Hannover. Hier betreute sie die didaktische Fachzeitschrift *geographie heute* als Redakteurin. Seit März 2013 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung I&P im Informationsbereich von Edumeres am Georg-Eckert-Institut.

CLAUDIA LICHNOFSKY

studierte von 1998–2002 Politikwissenschaft (Diplom) und von 2001–2006 Erziehungswissenschaften, Ost- und Südosteuropäische Geschichte und Deutsch als Fremdsprache (Magister) an der FU und TU Berlin, sowie der University of Sussex in Brighton und den Universitäten in Belgrad und Novi Sad (Serbien).

Nach Tätigkeiten als Dozentin für historische und politische Jugend- und Erwachsenenbildung und Deutsch als Fremdsprache war sie von 2008 bis 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Südosteuropäische und Osmanische Geschichte an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Sie promoviert derzeit in Geschichtswissenschaften an der Humboldt-Universität Berlin über ethnische Minderheiten im Kosovo. Seit April 2013 arbeitet sie am Georg-Eckert-Institut in der Abteilung „Schulbuch und Konflikt“ zu Geschichtsschulbüchern und -unterricht in albanischsprachigen



2

Gebieten (Albanien, Kosovo, Makedonien, Montenegro, Südserbien).

PATRICK MIELKE

studierte, nachdem er auf dem Zweiten Bildungsweg am Braunschweig-Kolleg sein Abitur gemacht hatte, an der Georg-August-Universität in Göttingen Ethnologie und Politikwissenschaften. Während seines Studiums setzte er sich schwerpunktmäßig mit Identitäts- und Erinnerungspolitik, indigenen Bewegungen und Postkolonialer Theorie auseinander. Im Rahmen einer Feldforschung im Benediktinerstift Altenburg forschte er zum Thema „Der Garten der Religionen im Stift Altenburg. Das Kloster als Ort interreligiöser Begegnung?“.

2012 schloss er sein Studium mit einer Masterarbeit zu indigenen Rechten auf den Philippinen ab. Seit März 2013 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut tätig und promoviert im Projekt „Memory Practices: Enacting and Contesting the Curriculum in Contemporary Classrooms“.

In diesem Rahmen führt er eine einjährige Feldforschung an einem niedersächsischen Gymnasium durch und begleitet den Geschichtsunterricht einer neunten Klasse. Dabei beschäftigt er sich

- 1 Claudia Lichnofsky
- 2 Patrick Mielke
- 3 Mirka Mosch
- 4 Roman Richtera



3

unter anderem mit der Frage, wie neue Medien genutzt werden, um die verhandelten Formen kollektiven Erinnerns und Wissens (hier: Schulbücher) auszuweiten und/oder herauszufordern.

MIRKA MOSCH

studierte die Fächer Deutsch und Sachunterricht (Biologie/Sozialkunde) für das Lehramt an Grundschulen. Nach dem 1. Staatsexamen absolvierte sie ein Promotionsaufbaustudium für die Didaktik der Sozialwissenschaften und arbeitete von 2008 bis 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität in Gießen.

Sie gab Lehrerveranstaltungen im Bereich der Methoden und Medien politischer Bildung und war von August 2010 bis Mai 2013 als Redaktionsassistentin für die *zdg* (*zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*) tätig. Im Februar 2013 promovierte sie zum Thema *Diagnostikmethoden in der politischen Bildung* und untersuchte, inwiefern bestimmte Unterrichtsmethoden der politischen Bildung geeignet sind, um die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu den Themenbereichen „Demokratie“ und „Europa“ zu erheben. Seit Juni 2013 ist sie wissenschaft-



4

liche Mitarbeiterin für den Bereich Fachdidaktik/Politische Bildung am Georg-Eckert-Institut.

ROMAN RICHTERA

studierte im Hauptfach Politische Wissenschaft und in den Nebenfächern Geschichte und Soziologie an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Während seines Studiums setzte er sich schwerpunktmäßig mit den Bereichen Internationale Beziehungen, Friedens- und Konfliktforschung, Politische Ökonomie sowie Methoden der empirischen Sozialforschung auseinander. In seiner Magisterarbeit befasste er sich mit dem Thema „Über den naturdestruktiven Charakter kapitalistischer Ökonomien – Ist Umweltzerstörung ein systeminhärenter Faktor?“.

Seit 2008 engagiert sich Roman Richtera ehrenamtlich beim parteiunabhängigen Verband Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken (SJD) im Rahmen von Projekten der Friedens- und Konfliktforschung sowie der politischen Bildungen von Kindern und Jugendlichen. Seit März 2013 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut tätig und promoviert im Projekt „Memory Practices: Enacting and Contesting the Curriculum in Contemporary Classrooms“.



1

MARTINA SCHULZE, eine gebürtige Niedersächsin, studierte Amerikanistik, Geschichte und Sprachlehrforschung an der Universität Hamburg und der Indiana University in Bloomington, USA. Nach ihrem Magisterexamen 1993 arbeitete sie als Bildungsreferentin im Amerika Haus Hamburg, wo sie junge Deutsche zu Auslandsaufenthalten in den USA beriet und transatlantische Austauschprogramme betreute. 1996 kehrte sie in die USA zurück, um an der Boston University Internationale Beziehungen zu studieren. Nach ihrem Masterabschluss war sie fast 13 Jahre lang als Referentin für Austausch- und Kulturprogramme im US-Generalkonsulat in Hamburg tätig. Dort verantwortete sie die Programmarbeit in den Bereichen amerikanische Außen- und Sicherheitspolitik sowie Kultur, Gesellschaft und politisches System der USA und betreute transatlantische Austauschprogramme, ihr besonders Steckenpferd.

Für die Joachim Herz Stiftung baute sie von 2010 bis 2013 den Programmbereich Persönlichkeitsbildung auf, mit dem Fokus auf Talent- und Exzellenzförderung und Förderung der Internationalität. Zu den von ihr entwickelten und betreuten Programmen zählte das Schülerstipendium „grips

- 1 Martina Schulze
- 2 Zrinka Štimac
- 3 Maren Tribukait
- 4 Torsten Wollina



2

gewinnt“ für Jugendliche in Risikolagen. Im Mai 2013 übernahm sie die Position als wissenschaftliche Programmkoordinatorin der „Georg-Arnhold-Gastprofessur – Bildung für nachhaltigen Frieden“ am Georg-Eckert-Institut.

ZRINKA ŠTIMAC ist promovierte Religionswissenschaftlerin. Während ihres Studiums der Religionswissenschaft und der Englischen Literatur- und Kulturwissenschaft an der Universität Hannover arbeitete sie für die Deutsche UNESCO-Kommission in Bonn. In ihrer Doktorarbeit *Religion und Bildung in Bosnien und Herzegowina. Konzepte und Strategien religiöser und säkularer Deutungsträger nach 1994* beschäftigte sie sich mit der Modernisierung der religiösen Bildung unter den Bedingungen der post-konfliktären Demokratisierung und der Präsenz der internationalen Gemeinschaft. Anschließend arbeitete sie im DFG-Projekt „Das Ethos religiöser Friedensstifter“ zu Urteils-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern der kollektiven religiösen Akteure in Bosnien und Herzegowina.

Im Anschluss lehrte sie Religionswissenschaft im Rahmen der Lehrerbildung in der Abteilung für Evangelische Theologie der Bielefelder Universität. Sie war außerdem tätig im Centrum für



3

religiöse Studien und am Seminar für Religionswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Praktische Erfahrung sammelte sie mit einem eigenständigen Schulprojekt für den fächerübergreifenden Unterricht in Hannover. Zrinka Štimac ist seit April 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Georg-Eckert-Institut in der Abteilung „Schulbuch und Gesellschaft“ mit dem Bildungsschwerpunkt „Religiöse Diversität in Bildungsmedien“.

MAREN TRIBUKAIT studierte Geschichte und Germanistik in Berlin und London und legte 1999 das Erste Staatsexamen ab. Nach einem Volontariat bei C. H. Beck arbeitete sie in verschiedenen Verlagen und war 2002 bis 2008 als Schulbuchredakteurin für Geschichte im Ernst Klett Verlag tätig. Von 2008 bis 2009 war sie Doktorandin im Graduiertenkolleg „Archiv, Macht, Wissen“ an der Universität Bielefeld und bis 2013 in der Bielefeld Graduate School in History and Sociology.

Für ihre Dissertation *Gefährliche Sensationen. Die Visualisierung von Verbrechen in deutschen und amerikanischen Pressefotografien (1920–1970)* unternahm sie Forschungsaufenthalte in Washington und New York, die vom Deutschen Historischen



4

Institut in Washington und vom Deutschen Akademischen Austauschdienst gefördert wurden. Am Georg-Eckert-Institut ist sie seit Juni 2013 für den Bereich Schulpädagogik und Didaktik zuständig und betreut unter anderem die Schulbuchrezensionen auf edumeres.net und den Preis „Schulbuch des Jahres“.

TORSTEN WOLLINA studierte bis 2008 Islamwissenschaften, Moderne Geschichte und Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Im Anschluss begann er seine Doktorarbeit auf Basis des im 15. Jahrhundert entstandenen Journals des damaszenischen Notars Ahmad Ibn Tawq. Während seiner Studien war er Mitglied der Berlin Graduate School Muslim Cultures and Societies und des Bonner Annemarie-Schimmel-Kollegs for the History and Society During the Mamluk Era (1250–1517). Torsten Wollinas Forschungsinteressen gelten arabischen Ego-Dokumenten, der Ökonomie- und Sozialgeschichte und der Wissensorganisation in Islamischen Gesellschaften. Vor kurzem legte er seine Doktorarbeit mit dem Titel „Zwanzig Jahre Alltag“ vor und hat sie im April 2013 verteidigt. Seit Februar 2013 ist er als Mitglied des EurViews-Projektes am Georg-Eckert-Institut beschäftigt.

WISSENSCHAFTLICHE UND STUDENTISCHE HILFSKRÄFTE



1



2



3



4

PHILIPP STROEHLE (1) ist seit Januar 2013 als studentische Hilfskraft für EurViews eingebunden. Seit Februar 2013 ist **THOMAS GÖTJEN (2)** studentische Hilfskraft in der Abteilung „Schulbuch und Gesellschaft“. Seit Februar arbeitet auch **EVA MARIE HEIN (3)** als studentische Hilfskraft für die deutsch-israelische Schulbuchkommission, die seit Juni 2013 zudem von **MIRJAM KÖRNER (4)** unterstützt wird. Ebenfalls im Juni stieß **JULIA FIRUS (5)** als studentische Hilfskraft zur Abteilung „Schulbuch als Medium“ hinzu. **TIRZA KATHARINA BREUNINGER (6)** und **JULIA HÜPER (7)** sind seit Februar 2013 als studentische Hilfskräfte in der Bibliothek tätig. Seit Januar 2013 arbeiten **HANNES ZIRPEL (8)** und **MARK JESKE (9)** als studentische Hilfskräfte für die IT, **FRITZ RAU (10)** verstärkt das Team seit dem 11. 2. 2013 als Umschulungspraktikant für ein halbes Jahr. Nach einem Praktikum am Institut unterstützt **KAROLINA KUBISTA (11)** seit April 2013 als wissenschaftliche Hilfskraft mit Lektoratsarbeiten den Bereich I&P.



5



6



7



8



9



10



11

DIE STIPENDIATEN STELLEN (SICH) VOR

„DIE RECHTSBEFUGNISSE ABER SIND EINSEITIG UND FAST AUSSCHLIESSLICH DEM MANNE ZUERKANNT“

Feministische Epistemologie in Margarete Treuges Bürgerkunde

Thema meiner Dissertation ist das Selbstverständnis und die Berufspraxis von Richtern im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Eine meiner Fragen lautet, wie das Recht in Schulbüchern für das Fach „Bürgerkunde“ beziehungsweise „Staatsbürgerkunde“ dargestellt wurde. Diese Frage stellt sich aus zwei Gründen: Erstens gab es die Forderung, dass die Schule auch rechtliches Wissen vermitteln solle, um die Lehrtätigkeit der juristischen Fakultäten zu erleichtern. Zweitens enthalten Schulbücher trotz der Fixierung auf Lehrplanvorgaben Anhaltspunkte, wie die Ausübung des Richteramts in Teilen der Bevölkerung wahrgenommen wurde. Letzteres ist wichtig, weil es durchaus Folgen für die Rechtsprechung hatte, ob Richtern ein guter oder schlechter Ruf anhaftete, denn je größer die Bereitschaft war, mit ihnen zu kooperieren, desto schneller konnten sie ihre Urteile fällen.

Der Beschäftigung mit Staatskunde als „Fach“ sind dadurch Grenzen gesetzt, dass es auf dem Gymnasium nicht gelehrt wurde, außer gelegentlich im Rahmen des Geschichtsunterrichts. Was Juristen über ihren Aufgabenbereich wussten, lernten sie auf der Universität, im Vorbereitungsdienst und später im Beruf, wenn sie nicht bereits – wie so häufig – eine entsprechende Vorbildung aus dem Elternhaus mitbrachten. Anders sah es an den Mittel- und Frauenschulen aus, deren Lehrerinnen und Lehrer stärker geneigt waren, die Schülerschaft über ihre staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten in Kenntnis zu setzen, vor allem in der Weimarer Republik, die bekanntlich unter ihrer mangelnden Popularität litt.

Eine für meine Analyse besonders aufschlussreiche Publikation aus der Sammlung des Georg-Eckert-Instituts ist die *Einführung in die Bürgerkunde* von Margarete Treuge, die es zwischen 1910 und 1927 auf sechs Auflagen gebracht hat. Treuge war als Lehrerin an der Sozialen Frauenschule in Hamburg beschäftigt und engagierte sich in der Frauenbewegung, weshalb der Teubner Verlag gleich zwei Varianten ihrer *Bürgerkunde* im Programm hatte: Während „Ausgabe A“ keine besondere Kennzeichnung trug, sich also nach der offiziellen Sprachregelung hauptsächlich an Jungen richtete, war „Ausgabe B“ ausdrücklich ein Lehrbuch für „Frauenschulen und verwandte Anstalten“. Durchgehalten wurde diese Aufteilung freilich nicht, denn auch die „Jungenausgabe“ beklagte die anhaltende Rechtlosigkeit von Frauen, wie diese Zitat aus der A-Ausgabe von 1927 zeigt: „Durch die Ehe gehen Mann und Frau die gegenseitige Verpflichtung zu ehelicher Lebensgemeinschaft ein. Die Rechtsbefugnisse aber sind einseitig und fast ausschließlich dem Manne zuerkannt“ (S. 143).

Im Vergleich zu anderen Autoren von Bürgerkundebüchern, die sich gerne auf die trockene Wiedergabe von Gesetzen und Prozessbestimmungen beschränkten, hatte Treuge keine Scheu davor, ihrer Meinung Ausdruck zu verleihen und Partei zu ergreifen. Ihr offenkundiges Ziel war, eine kritische Sicht auf die bürgerliche Gesellschaft und die darin waltende männliche Herrschaft zu verbreiten. Was von dieser, abgekürzt formuliert, feministischen Epistemologie ins Klassenzimmer vordrang, lässt sich nur erahnen, doch



RUBEN MARC HACKLER

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Forschungsstelle für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte der Universität Zürich und Doktorand am Zentrum „Geschichte des Wissens“ (ETH/Universität Zürich). Sein Dissertationsprojekt trägt den Titel „Die juristische Persona. Eine Körper- und Wissensgeschichte des Richters in Deutschland, 1870–1930“. Gezeigt werden soll, dass die Praktiken der Rechtsprechung einen spezifischen Habitus erforderten, der eng mit zeitgenössischen Vorstellungen von Bürgerlichkeit und Männlichkeit verknüpft war. Seine Forschungsschwerpunkte sind Geschlechter-, Rechts- und Medizingeschichte, historische Anthropologie, kritische Theorie sowie Wissensgeschichte und -soziologie.

geben sechs Auflagen im renommierten Teubner Verlag zu erkennen, dass Treuges Ansatz auf ge-neigte Leserinnen und Leser stieß.

Einer der Aspekte, die Treuge betonte, war die Laienjustiz. So stellte sie plakativ fest: „Stark ist die Mitbeteiligung der Laien in Strafsachen“ (B-Ausgabe, 1917, S. 84). Diese Fokussierung hing mit der feministischen Forderung zusammen, Frauen die Teilnahme an der Rechtsprechung einzuräumen. Die positiven Entwicklungen im Recht nach der Novemberrevolution 1918/19 wurden dementsprechend in den einzelnen Auflagen reflektiert. Interessant ist allerdings, dass Treuge Norm und Wirklichkeit der Rechtsprechung gleichsetzte, indem sie suggerierte, Frauen seien nun in der Laienjustiz „gleichberechtigt und unmittelbar“ neben Berufsrichtern aktiv (vgl. A-Ausgabe von 1927, S. 160f.). Ihr dürfte kaum entgangen sein, dass die von Feministinnen erkämpfte Reform der Gerichtsverfassung zunächst kaum die weiterhin männlich dominierte Rechtspraxis änderte.

Ein anderer Punkt, der in Treuges Bürgerkunde hervorsteht, ist ihre Ermutigung, für die eigene Sache vor Gericht zu ziehen. Dies war alles andere als selbstverständlich, schließlich verursachen Prozesse unter Umständen beträchtliche Kosten. Aus diesem Grund findet sich in mehreren Bürgerkundebüchern für Gewerbeschulen die Redewendung, ein magerer Vergleich sei besser als ein fetter Zivilprozess. Treuge dagegen wies als eine der wenigen sogar auf das Beschwerderecht in Strafsachen hin, falls die Staatsanwaltschaft ihre gesetzliche Pflicht vernachlässige und keine Ermittlungen anstelle (vgl. A-Ausgabe, 1922, S. 129).

Inwiefern beantwortet nun die Lektüre von Treuges *Bürgerkunde* die eingangs gestellte Frage, wie das Richteramt in der Bevölkerung wahrgenommen wurde? Die wenigsten Schulbücher gingen

konkret auf Richter ein, und wenn, dann um ihre weltanschauliche Neutralität zu betonen. Klassenjustiz und verwandte Formen der Ungerechtigkeit waren nicht als Thema für den Bürgerkundeunterricht vorgesehen, Richter galten in der Öffentlichkeit als Autoritätspersonen und hochanständige Bürger. Treuge hingegen regte dazu an, genau hinzusehen, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und zu widersprechen, wenn die eigenen Interessen es erforderten. Diese kritische Haltung untergrub den Respekt, der in Schulbüchern staatlichen Autoritäten und Autorität überhaupt entgegengebracht wurde. Treuges Bürgerkunde eignet sich somit als Negativfolie, um zu verstehen, wie der Schulunterricht den für die Rechtsprechung unerlässlichen Autoritätssinn prägte.

Ruben Marc Hackler

ZUM EXOTENSTATUS DER LINGUISTIK IN DER SCHULBUCHFORSCHUNG

Die Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch und eine damit einhergehende Bewertung sprachlicher Äußerungen unter dem Aspekt der Angemessenheit wird aktuell mehr denn je als Unterrichtsgegenstand in den Schulen gefordert. Doch ist das Thema wirklich so neu?

Im Rahmen meines Habilitationsprojektes schaue ich in die Vergangenheit (1949 bis zur Erstauflage nach der Wende) und untersuche, welchen Stellenwert Sprachnormen, Sprachreflexion und Sprachbewertung/Sprachkritik in Muttersprachschulbüchern der ehemaligen DDR und Bundesrepublik hatten. Dieser kontrastiven Untersuchung liegen drei Hypothesen zugrunde:

1. Die Darstellungen der Sprachauffassungen in den Deutsch-Sprachbüchern der DDR und Bundesrepublik unterscheiden sich bezüglich des Stellenwertes sprachreflexiver und sprachkritischer Themen und Aufgaben.
2. In der diachronen Betrachtung der Deutsch-Sprachbücher zeigt sich sowohl für die DDR als auch für die Bundesrepublik ein Wandel der gültigen Sprachkonzepte.
3. Das jeweils gültige politische System hat Einfluss auf die Darstellungen der Sprachauffassungen in den Sprachbüchern des Faches Deutsch.

Vom 17.09. bis 07.10.2012 hatte ich nun die Möglichkeit, als Stipendiatin die hervorragende Forschungsbibliothek des Georg-Eckert-Institutes nutzen zu dürfen. Die Schulbücher des Faches Deutsch – und hier ausschließlich die Lesebücher – befinden sich im Archiv der Bibliothek.

Auf meine Frage, wieso eigentlich nur Lesebücher, nicht aber auch Muttersprachbücher zum Bestand

der Bibliothek gehören, erhielt ich die scheinbar unumstößlich lautende Antwort: „Die sind für uns nicht interessant.“ Die Erarbeitung der Forschungsliteratur zur Schulbuchanalyse lieferte schließlich eine Begründung für diese Einschätzung. Linguistische Analysen zu Muttersprachbüchern des Faches Deutsch existieren kaum. Offenbar scheint der Linguistik ein Bild anzuhaften, dass sich auf die Untersuchung von Satzbauplänen beschränkt.

Für die Erforschung von vermittelten Werte- und Normvorstellungen der jeweiligen Zeit sind jedoch insbesondere die Modellsätze und Aufgabenstellungen eine wichtige Materialbasis. Dabei stellte Klaus Roehler bereits vor über 40 Jahren die Bedeutsamkeit der Modellsätze in Muttersprachbüchern wie folgt heraus:

Alle Modellsätze zusammen [...] sind ein Abbild der Gesellschaft, in der diese Sätze gesprochen, geschrieben und gelehrt werden. Es ist ein grobes, dafür um so deutlicheres Abbild; an jedem Lehrbuch der Grammatik läßt sich besser noch als an den jeweils vergleichbaren Lesebüchern ablesen, wie eine Gesellschaft sich selbst versteht, wozu sie ihre Kinder erzieht und wie. Entworfen wird ein solches Abbild selbstverständlich immer von der Klasse, die die Gesellschaft beherrscht. (Roehler, S. 110)

Jeder Beispielsatz in einem Sprachbuch, so Roehler (S. 108), trägt auch Bedeutung und ist nicht allein eine Konstruktion zum Zwecke der Einübung von Deklination, Fremdwortgebrauch etc. Beispielsätze dienen nicht allein als Exemplifizierung der Grammatikregeln, sie sind auch Instrument der Meinungsbildung und Spiegel der gesellschaftlichen Verhältnisse.



DR. JANA KIESENDAHL

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft der Universität Greifswald. Sie hat 2010 zur sprachlichen Signalisierung von Rolle und Status in der universitären E-Mail-Kommunikation und dem hochschulischen Sprechstundengespräch promoviert. Die Dissertation wurde mit dem Promotionspreis der Universität Greifswald ausgezeichnet. Derzeit

arbeitet Jana Kiesendahl an ihrer Habilitationsschrift zum Thema „Der Sprachreflexionsdiskurs in Deutschlehrbüchern der DDR und Bundesrepublik. Eine kontrastive Diskursanalyse zur Thematisierung von Sprachnorm, Sprachreflexion, Sprachkultur und Sprachbewertung in Schulbüchern des Faches Deutsch“. Darüber hinaus ist sie seit 2006 Redakteurin der Fachzeitschrift *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*.

Und auch Günter Sorgenfrei, als wissenschaftlicher Vertreter der DDR-Schulbuchforschung, forderte:

Es ist notwendig, daß sich die Forschung auch mit den Schulbuchreihen für den Muttersprachunterricht beschäftigt, die seit mehr als 35 Jahren in unserem Lande entwickelt wurden. In ihnen repräsentiert sich ein methodischer und schulbuchtheoretischer Erfahrungsschatz, den wir erschließen müssen. (Sorgenfrei, S. 82f.)

Bislang konnten sich die Linguistinnen und Linguisten noch nicht sichtbar in die Schulbuchforschung integrieren. Mein Forschungsprojekt zum Sprachreflexionsdiskurs in Deutsch-Sprachbüchern der DDR und Bundesrepublik soll dazu beitragen, den linguistischen Mehrwert für Schulbuchanalysen herauszustellen sowie das Muttersprachbuch als Untersuchungsgegenstand zu legitimieren. Die Arbeit am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung hat für dieses Vorhaben den Blick maßgeblich geschärft.

In der Hauptsache diente der Forschungsaufenthalt jedoch der Strukturierung und theoretisch-methodischen Konturierung des Forschungsprojektes. Die Möglichkeit, sofort auf die relevanten Forschungsliteratur zugreifen zu können, erwies sich als äußerst produktiv und motivierend.

Dank der sehr engagierten Bibliotheksmitarbeiterin Kerstin Schattenberg hatte ich auch Zugriff auf längst aussortierte Lehrpläne, die für mein Untersuchungskorpus eine wichtige Komponente darstellen. Zudem eröffnete mir das äußerst konstruktive Gespräch mit dem mir zugewiesenen akademischen Kontakt Marcus Otto neue, fachfremde Perspektiven auf meinen Untersuchungsgegenstand.

So möchte ich resümierend festhalten, dass der Forschungsaufenthalt am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung von großem Nutzen hinsichtlich der Konzipierung und theoretischen Grundlegung der Arbeit war, und ich mich trotz des Exotenstatus' als Linguistin, die Sprachbücher erforscht, jederzeit kompetent beraten und unterstützt fühlte. Dafür möchte ich allen Beteiligten meinen ausdrücklichen Dank aussprechen.

Jana Kiesendahl

LITERATUR:

- Klaus Roehler (1970): „Die Abrichtung. Deutsche Sätze für Schüler und Erwachsene“, in: Ide, Heinz/Berg, Martin (Hgg.): *Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise*. Stuttgart, S. 93–106.
- Günther Sorgenfrei (1983): „Forschungsmethodische Probleme bei der Analyse historischer Muttersprachbücher“, in: *Informationen zu Schulbuchfragen*. Heft 47, S. 79–84.

THE “FRIEND” AND “ENEMY” IN GEOGRAPHY TEXTBOOKS

“Russians are meek, joyful and lively folk who love singing, playing music and dancing. They are talented people, comprehend things quickly and have a vivid imagination but they seem to lack perseverance, determination and a sense of order. [...] Germans are industrious and thrifty people who can compete with any nation in any field.”

This is what children were told about Russians and Germans in a Finnish geography textbook called *Koulun maantieto* in 1935 (written by Aro, Rosberg and Poijärvi, published by Otava). When I was writing my Bachelor’s thesis in Contemporary History on Finnish geography books, I often came across such depictions of peoples. It was an astounding realisation for me to discover how black and white Finnish school books’ conceptions of nations seemed to be – as if all members of a nation were the same, without any individual traits. It was the nationalistic thinking of the nineteenth century that had popularised the idea that every nation had its own national character, physical and mental features which distinguish it from other nations and make it unique. This nationalistic thinking had clearly exerted a strong influence on Finns and their view of the world.

My amazement at such narrow-minded notions was so great that the idea of “national characters” evolved into the main focus of my Master’s thesis. Geography textbooks as source material work especially well, as geography is the school subject which deals with the various nations of the world. My thesis is an investigation of depictions of Soviets, Finns and Germans in Finnish and German geography books of the 1930s and 1940s – i. e. in the National Socialist period. During that era, nationalist ways of thinking were remarkably prevalent in Finland as well as in Germany, espe-

cially from 1941 onwards, when the two countries waged war side by side on the Soviet Union. One focus of my research is thus the friend/enemy dichotomy; I am examining the image of Soviets in both Finnish and German textbooks and the image of Finns in German textbooks and vice versa.

During the Second World War, both Finnish and German geography textbooks were revised almost yearly as the war shaped political and geographical borders and changed relationships of political dominance in Europe. The discovery of whether and how images of these nations changed as the war proceeded promises to be an interesting finding of my research. Long before the commencement of the twentieth century (and like all European nations), Germany and Finland shared a negative image of Russia and Russians; these images, however, were not necessarily identical, which is why I am comparing the images to one another, looking for possible differences. A further interesting question is that of whether Finnish attitudes towards Germans changed toward the end of the war, when Finns drove their German ex-allies out of the country in 1944/45 to fulfil the terms of the peace treaty with the Soviet Union.

When researching anything concerning the National Socialist era in Germany, one is bound to come across the concept of race and Nazi racial ideology. Schoolbooks are no exception. Nevertheless, it was not German books alone that dealt with racial questions; the idea of conceiving of humankind as a system of different races had been prevalent in Europe for centuries. In Finnish books, too, race was an important aspect of the perception of different nations and states of the world. However, Finns did not have a racial ideology as the Germans did; the racial status of Finns

themselves had been more or less unclear, as theoreticians had long had problems deciding whether Finns were Mongolians or (Indo-)Europeans. Taking this difference into account, my thesis will pursue the question of what changes in racial thinking the war brought about, if any; at what point, in German textbooks, the specific racial ideology of the Nazis replaced or merged with the racial thinking common at the time; and of how, if at all, the war changed the racial status of Finns in German textbooks after the formation of the military alliance against the Soviet Union.

Thanks to a fellowship at the GEI, I was able to collect all the German source material I required for my thesis. I found several significant studies of German textbooks, focusing both on geography books and of images of the “enemy” in textbooks in general. My work is still in its relatively early stages; while scanning the books, however, I have already been able to discover, for example, that both Finnish and German books repeat the Euro-

pean racial discourse in which the “white” European race is seen as the dominant one, as the only race capable of building states. On the other hand, the National Socialist hatred for Jews and Bolsheviks seems to exceed the contempt shown towards Russians and other Soviets by far and thus sets the German books apart from the Finnish ones.

Through the fellowship programme, I was also able to meet researchers from other academic disciplines and to witness the way in which school textbooks can offer material for almost any type of research, from graphic design to the study of literature. The academic world in Finland is still lacking a centre for textbook and educational media research. From a (my) Finnish point of view, the GEI offers a unique collection of research, source material and academic literature. My time in Braunschweig truly inspired me and encouraged me to continue on the path which I have chosen – I am already reflecting on topics for a doctoral thesis.

Virpi Kivioja



VIRPI KIVIOJA

studiert Zeitgeschichte und Philosophie an der Universität Turku in Finnland. Ihre Bachelorarbeit befasste sich mit dem Einfluss der Außenpolitik auf das Schweden- und Estlandbild in finnischen Erdkundeschulbüchern. Sie interessiert sich auch für die sogenannte neue Militärgeschichte und Visual History. Im März 2013 sammelte sie als Stipendiatin in Georg-Eckert-Institut Material für ihre Masterarbeit „Der Volkscharakter des Feindes und des Freundes in finnischen und deutschen Geographieschulbüchern 1933–1945“.

DEALING WITH THE CONTENTIOUS PAST IN CROATIA: THE PORTRAYAL OF COLLECTIVE TRAUMAS IN HISTORY TEXTBOOKS

Textbooks as the principal sources of official historical narratives have a significant social role in that they are intended to communicate politically desirable values, versions of history and ultimately of national identity to the public. Collective memory is often produced around shared traumas which have left a deep imprint on a people's collective consciousness and through current developments which determine the relevance of past events and people's attitudes towards them. The study I am undertaking seeks to explore two collective traumas experienced in Croatia during World War Two. The events of Jasenovac and Bleiburg, are portrayed in history textbooks in the aftermath of the war of the 1990s. Representations of these two sites of memory feature as key topics in history textbooks. The narrative recounting the atrocities committed by the Ustaša regime in the Jasenovac concentration camp is often juxtaposed with a counter-narrative around Bleiburg, which gives an account of atrocities and retributions committed against Ustaša perpetrators. These two sites of collective memory are given their own separate sections in history textbooks, a circumstance which speaks of their importance in the country's history and indicates that the events are used for different political and ideological purposes.

Jasenovac, Croatia's largest concentration and extermination camp, which consisted of a network of several sub-camps, was established in August 1941 and dissolved in April 1945. It was run by the Croatian Ustaša fascists who annihilated more than 100,000 people, including Serbs, Jews, Roma and Croats that were deemed opponents of the Ustaša regime. In a textbook for the first year of vocational schooling, Dukić, Erdelja and Stojaković

connect the narrative of Jasenovac and of the implementation of racial politics to the discourses around the Ustaša's repression of its political opponents and the pressures from its fascist allies. For example, in the narrative about Jasenovac, the authors prominently mention Vladko Maček, a Croatian politician, as one of the first political prisoners of Jasenovac (Dukić, Erdelja and Stojaković, 2005, p. 168). It is of note that even though the authors talk about "tens of thousands of victims" who were murdered in these concentration camps, they also suggest that "the inflation of the numbers of victims carried out by Serbian historians led to the Serbian revenge and hatred that resulted in war in the 1990s" (p. 168). In a history textbook for the eighth year of compulsory schooling, published in 2007, two of the same authors, Erdelja and Stojaković, give the number of victims as around 70,000. Two years later in the same edition, the figure is claimed to lie between "60,000 to 100,000", a number which, according to the genocide memorial archives, refers only to the victims who have been positively identified, while the list of all victims is still not complete.¹

The issue of Bleiburg and the so called Way of the Cross represents a counter-narrative in the textbooks that is intended to relativise the guilt of the Jasenovac perpetrators. The very name the Way of the Cross, with its reference to Jesus' suffering, implies a religious, mythical and almost sacred nature of this site of memory. The narrative in the textbooks commences with the advances made by partisan units and the withdrawal of the German army from the eastern parts of the Independent State of Croatia (NDH), and – along with this – the withdrawal of the NDH troops and of numer-



BORISLAVA MANOJLOVIC

is a Cumbie Director of Research and a PhD (ABD) at the School for Conflict Analysis and Resolution, George Mason University. Her research focuses on history education, dealing with the past, memory and reconciliation. As a Conflict Resolution Practitioner, she has worked for seven years with the UN and the OSCE peacekeeping missions in Croatia and Kosovo. Her most recent publications include the articles “Global Citizens, Cross-Cultural Exchange and Individual Agency” published in the *Global studies journal* and “School Communities, Historical Narratives and Reconciliation in Eastern Slavonia” published in *SIT* digital collections.

ous civilians, primarily families of Ustaša’s collaborators, who were fleeing partisan retribution. The textbooks mention that this was a prepared withdrawal, “clarifying” that partisans not only wanted retribution against those who committed crimes, but also wished to get rid of potential social and political rivals. The people in the convoy wanted to surrender to the British, but the British refused. In the aftermath, the Yugoslav army committed acts of mass retribution against the former soldiers in the area near the Austrian town of Bleiburg as well as in Dravograd and Maribor in Slovenia. The number of people in the convoys was estimated at around 100,000 to 150,000. The number of those killed could not be accurately determined, although the book mentions in brackets the controversial estimate of 70,000 people made by Vladimir Žerjavić, who has been notorious for downplaying the number of victims and claiming that the scale of the Holocaust in the territory of Yugoslavia during the World War Two era had been intentionally exaggerated. The surviving prisoners and civilians were sent back to Croatia on foot with a partisan escort; “on that journey many prisoners died of hunger and exhaustion while a number of them were killed” (Erdelja & Stojaković, p. 219). The textbooks’ authors widely agree that there are inconsistencies in the available descriptions of this event and that the number of casualties in textbooks varies due to the lack of historiographical research as well as a dearth of secondary literature and sources.²

The textbooks’ narratives tend to feature very simplistic, dichotomous storylines located within discourses of victimhood and aggression, “us” and “them”, with attempts to legitimise and justify the atrocities committed by the “in-group” in each case and condemning the atrocities of the “out-group”. Such an undertaking goes hand in hand with state-building and the ideology of national

reconciliation between the right and left wing factions in present-day Croatia. Current representations of Bleiburg and Jasenovac in the textbooks contribute to the entrenchment of monochromatic views of the past, which in turn exacerbate the dichotomy of “us” versus “them”. This article is an attempt to start a much-needed discussion about a more critical approach to the past, which might eventually lead to healthier relationships in post-conflict societies.

Borislava Manojlović

¹ The list of names of Jasenovac victims can be found at <http://www.jusp-jasenovac.hr/Default.aspx?sid=6711>. It is noted on the website that the list of individual victims of the Jasenovac concentration camp is the result of work done by experts from the Jasenovac Memorial Site. As of 18 April 2010, a list of dates, names and details for 80,914 victims had been collected.

² Martina Grahek (2005): „Bleiburg i Križni put u hrvatskim udžbenicima povijesti“, in Fleck, Hans-Georg/Graovac, Igor (eds.), *Dijalog povjesničara-istoričara 9*, Friedrich Naumann Stiftung, Zagreb: p. 641–663.

DYNAMIK DER RUSSISCH-UKRAINISCHEN BEZIEHUNGEN AM BEISPIEL VON MYTHEN IN GESCHICHTSSCHULBÜCHERN

Im Dezember 2012 fand in Moskau die zweite russische Tagung der Vereinigung von Geschichts- und Gesellschaftskundelehrern statt. Das wichtigste Ergebnis ist die Erkenntnis, dass die Schulbücher hinsichtlich Aufbau und Vermittlungsmaterial der schulischen Realität nicht entsprechen.

Auch in der Ukraine besteht dieses Problem. Seit dem 24. August 1991, als die Ukraine ihre Unabhängigkeit erklärte, haben die Bemühungen nicht aufgehört, das sowjetische Erbe loszuwerden. Bis heute sind die Historiker sich nicht einig, wie die neue ukrainische Geschichte zu vermitteln ist und inwieweit die Geschichte Russlands eingebunden werden sollte.

Im Jahre 2010 setzte sich eine Kommission von russischen und ukrainischen Historikern zusammen mit dem Ziel, ein gemeinsames Schulbuch zu erarbeiten. Im Jahr 2012 erschien das erste Lehrerbuch *Russland und Ukraine auf dem Kreuzweg der Geschichte*. Ob es angenommen wird, muss sich noch zeigen.

Die Schule als Institution der Erziehung der jungen Generation ist sehr gut dazu geeignet, nationale Gefühle zu stärken und die nationale Identität zu beeinflussen. Aus diesem Grund ist die Rolle der Schulbücher in geisteswissenschaftlichen Fächern wie Literatur, Geschichte, Gemeinschaftskunde und Regionalkunde nicht zu unterschätzen. Bei der Darstellung der Geschichte der Nationswerdung der beiden Länder gibt es viele strittige Elemente. Aber inwieweit spiegeln die Geschichtsschulbücher die Dynamik der Beziehungen zwischen den beiden Ländern wider? Wie etwa werden historische Mythen in den Geschichtsbüchern von Russland und der Ukraine

präsentiert? Das sind die Hauptfragen meines Promotionsprojektes.

Mein Forschungsthema ist die Dynamik der russisch-ukrainischen Beziehungen am Beispiel von Mythen bzw. Gegenmythen in den Geschichtsschulbüchern (voraussichtlich 1983 bis 2013). Als Ausgangspunkt dient die Epoche der Sowjetzeit und das zeitlich entsprechende Schulbuch, denn zu Sowjetzeiten galt für beide Länder ein gemeinsames Schulbuch.

Doch mit dem Untergang der UdSSR und der Unabhängigkeitserklärung der Ukraine änderten sich die politischen Rahmenbedingungen, die ihre Abbildung in den Schulbüchern finden. Die Mythen, die einmal der Stärkung des sowjetischen Nationalbewusstseins dienten, werden von beiden Ländern unterschiedlich erzählt. Als Beispiel sei hier die Geschichte des Kosaken Ivan Mazepa genannt: In sowjetischen und in russischen Schulbüchern gilt er als Verräter, in den aktuellen ukrainischen – als Nationalheld.

Zur Untersuchung der verschiedenen Mythen verwende ich einen kulturwissenschaftlichen Ansatz. Für die Analyse des Zusammenhangs der Verwendung von Mythen in Geschichtslehrbüchern und der Konstruktion bzw. der Stärkung des nationalen Bewusstseins kommt der konstruktivistische Ansatz von Benedict Anderson¹ zur Anwendung. Untersucht werden Schulbücher der 6., 7. und 8. Klasse, d. h. die Epochen von Kiever Rus bis Ende des 18. Jahrhunderts.

Das Forschungsstipendium des Georg-Eckert-Instituts im Dezember 2012 hat mir den Zugang zu den betreffenden sowjetischen, russischen

und ukrainischen Schulbüchern ermöglicht. Nach der Sichtung von 50 Schulbüchern haben sich die ersten Mythen und Gegenmythen herauskristallisiert: Der Gründungsmythos der Kiever Rus, die Personenmythen von Ivan Mazepa, Bogdan Hmel'nickij, Ivan Vygovskij, Peter dem Großen, Katharina II. u. a.

Der nächste Schritt besteht in der Analyse der Mythen in ihren Darstellungen von der Sowjetzeit bis heute. Dank der Recherche in der Bibliothek des GEI steht dem nichts mehr im Wege. Ich freue mich schon darauf, die Arbeit fortsetzen zu können.

Dies alles wäre nicht möglich ohne Hilfe von Herrn Dr. Robert Maier, den gastfreundlichen Verwaltungsangestellten, den netten und hilfsbereiten Bibliotheksmitarbeiterinnen und -mitarbeitern und dem wissenschaftlichen Personal des GEI. Ihnen allen gilt mein Dank.
Tatiana Samorodova

- ¹ Benedict Anderson: *Die Erfindung der Nation: Zur Karriere eines folgenreichen Konzeptes*, erw. Neuausgabe, Frankfurt/M. 1996.



TATIANA SAMORODOVA

Tatiana Samorodova studierte Fremdsprachen (Deutsch und Englisch) auf Lehramt an der Staatlichen Universität Brjansk (Russland), anschließend studierte sie Geschichte an der Universität Hamburg. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Neueren Geschichte Osteuropas. Zur Zeit promoviert sie zum Thema „Entwicklung der russisch-ukrainischen Beziehungen am Beispiel von Mythen in den Geschichtslehrbüchern“. Im Dezember 2012 war sie als Stipendiatin am Georg-Eckert-Institut.

NACHRUF FÜR NATALIJA BASIC



Mein kleiner Sohn nannte sie nur „die Frau mit dem schönen Lächeln“. So behalte ich sie gerne in Erinnerung. Die Zeit, die Natalija Basic am GEI arbeitete, war zu kurz, um sie wirklich kennenzulernen – dennoch hinterließ sie bei vielen Kolleginnen und Kollegen einen tiefen Eindruck. Zum einen lag dies an Ihrer offenen und direkten Art, zum anderen aber auch an ihrer Expertise und Erfahrung in Forschungsfeldern, die am GEI noch relativ neu waren: Emotion und Erinnerungsforschung, das Unterrichten des Krieges in Post-Konfliktgesellschaften sowie Methoden der narrativen Interviewführung. Mit ihrem Ideenreichtum, ihrer Kreativität, ihrem kritischen Verstand und ihrer experimentellen Herangehensweise hat sie immer wieder neue methodisch-theoretische Wege aufgezeigt, die in die Projekte des GEI einfließen und neue Vorhaben voranbrachten.

Natalija Basic wurde 1968 in Hamburg geboren; dort absolvierte sie auch ihr Lehramtsstudium, das sie 1995 mit dem Ersten Staatsexamen abschloss. Ich fragte sie einmal, ob sie wirklich Lehrerin werden wolle, worauf sie antwortete, dass es keine Vorbilder in ihrem Umkreis gegeben habe, die ihr hätten aufzeigen können, was sich mit einem wissenschaftlichen Studium anderes hätte machen lassen. Nach ihrem Abschluss aber entdeckte sie neue Möglichkeiten wissenschaftlicher Arbeit, die sie konsequent und mit Neugier weiterverfolgte. So arbeitete sie von 1996 bis 2001 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Nation und Gesellschaft“ am Hamburger Institut für Sozialforschung, wo sie sich im Rahmen eines Forschungsprojektes mit den Akteuren der postjugoslawischen Kriege beschäftigte. Hieraus entwickelte sie ihr Dissertationsthema und legte 2002 ihre Doktor-

arbeit mit dem Titel *Krieg als Abenteuer. Feindbilder und Gewalt aus der Perspektive ex-jugoslawischer Soldaten 1991 – 1995* vor.

Für ihre Dissertation war es notwendig, kurz nach Ende der gewalttätigen Auseinandersetzungen narrative Interviews mit jungen Ex-Kriegern darüber zu führen, warum sie sich am Konflikt beteiligt hatten. Ich habe Natalija Basic immer dafür bewundert, dass sie es schaffte, unter meist schwierigen Bedingungen Interviews über Krieg, Tod und Gewaltbereitschaft zu führen, ohne sich davon selbst überwältigen zu lassen. Ihr ist der Wechsel zwischen analytischer Distanz und Nachvollziehbarkeit der Akteursperspektive in beeindruckender Weise gelungen. Ihre Dissertation und die ihr zugrundeliegenden Interviewquellen gelten in der Südosteuropa- wie auch in der Erinnerungsforschung als herausragende Pionierleistung.

Von 2002 bis 2005 arbeitete Natalija Basic am Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Rahmen des von dem Sozialpsychologen Harald Welzer und dem Südosteuropa-Historiker Holm Sundhaussen geleiteten Forschungsprojektes „Vergleichende Tradierungsforschung“. Hier untersuchte sie die familiäre Erinnerungsweitergabe über den Zweiten Weltkrieg in Serbien und Kroatien, um so Erkenntnisse über die Konstitution von Geschichtsbewusstsein zu erlangen. Anschließend war sie als Postdoc-Stipendiatin im Exzellenzcluster „Languages of Emotion“ an der Freien Universität Berlin tätig. Hier beschäftigte sie sich im Rahmen des Themas „Kriegsverbrecher, Feindbilder, Emotionen. Die Wahrnehmung des ‚Internationalen Kriegsverbrecher-

tribunals für das ehemalige Jugoslawien' in Bosnien, Kroatien und Serbien" mit der Rolle von Emotionen bei der Aufarbeitung der postjugoslawischen Kriege.

Vom Sommer 2010 bis zu ihrem Tod arbeitete Natalja Basic als wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „Schulbuch- und Curriculumentwicklung in Südosteuropa“ am GEI. Hier untersuchte sie, wie der Bürgerkrieg in den Schulen Bosnien-Herzegowinas aufgegriffen und unterrichtet wurde. Hierzu beobachtete sie Geschichtsunterricht und führte Interviews mit Lehrern durch.

Im Herbst 2012 organisierte sie einen internationalen Workshop in Sarajevo, an dem Schulbuchautoren, Lehrer und Bildungsexperten aus der Region teilnahmen. Auf der Veranstaltung stand einiges auf dem Prüfstand: die neue Ein-Schulbuch-Politik in der bosnischen Föderation, die Qualität der Geschichtsschulbücher und die Rahmenbedingungen der Schulbuchproduktion in Bosnien-Herzegowina. Auf der Tagung zeigte sich schnell, wie sensibel diese Themen für alle Beteiligten sind. Es gab kontroverse Diskussionen – zu den bosnischen Geschichtsbüchern und darüber hinaus.

Zum Projektkontext muss man wissen, dass die jüngsten Kriege auf dem Balkan in der Schule bislang entweder ausgeklammert oder aber mit einseitigen Schuldzuweisungen verbunden wurden. Ob und in welcher Weise der Krieg im Unterricht thematisiert wird und welche Emotionen dies hervorruft, interessierte Natalija Basic in besonderer Weise. Sie konzipierte daher während ihrer Zeit am GEI ein Forschungsprojekt zum Thema Kriegserfahrungen und Unterricht, in dem sie die Rolle von Unterrichtsmaterialien und den Umgang mit Emotionen in Schulen postjugoslawischer Gesellschaften untersuchen wollte. Dieses Vorhaben, wie so viele andere, die sie angedacht hat, konnte sie leider nicht mehr realisieren.

Bis zuletzt hat sie sich in ihrer Arbeit mit viel Enthusiasmus engagiert, Ideen entwickelt und Pläne geschmiedet – dies war ihre Art, der Endlichkeit des Lebens zu trotzen. So gerne hätten wir diese Pläne mit ihr weiterverfolgt und am GEI umgesetzt. Wir vermissen sie sehr.

Inga Niehaus

ROMAIN FAURE ERHÄLT FELLOWSHIP

Romain Faure hat ein Harry & Helen Gray/AICGS Reconciliation Fellowship erhalten. Das Programm lädt jedes Jahr nur je einen Nachwuchswissenschaftler aus Europa und einen aus Asien zu einem sechswöchigen Forschungsaufenthalt am American Institute für Contemporary German Studies (AICGS) in Washington ein und stellt somit eine besondere Auszeichnung der wissenschaftlichen Leistung dar. Beide Fellows arbeiten in Washington an Forschungsprojekten, die sich mit internationalen Verständigungsprozessen befassen. Während seines Aufenthalts wird Romain Faure, Historiker und Wissenschaftlicher Mitarbeiter am GEI, ein Buchprojekt zur internationalen Schulbuchdiplomatie voranbringen.



DAS GEI IM DIALOG

BESUCH DES BOSNISCH-HERZEGOWINISCHEN MINISTERS FÜR ERZIEHUNG

Im Rahmen einer von der Friedrich-Ebert-Stiftung organisierten Informationsreise zu „Vergangenheitsaufarbeitung und Schulbuchreform“ besuchte eine Delegation des Bildungsministeriums der bosnisch-herzegowinischen Föderation, geführt von Minister Mašić, am 16. April 2013 das Georg-Eckert-Institut. Der Minister für Erziehung und Wissenschaft informierte sich über die Institutsarbeit und diskutierte Erfahrungen und Perspektiven, die sich aus dieser Arbeit auch für die Bildung in seinem Land ergeben könnten.

„SCIENCE SHOPPING“

Am 30. Mai präsentierten sich die Forschungsinstitute der Region wieder beim „Science Shopping“ in der Braunschweiger Innenstadt. Das GEI war mit einem Quiz zur Zukunft der schulischen Bildung beteiligt: Wie sieht die Schule der Zukunft aus? Wie wird sich das Lernen in Zukunft verändern? Um diese und andere Fragen ging es von 12–18 Uhr am Stand des Georg-Eckert-Instituts in der Buchhandlung Graff. Einige der Quizfragen finden Sie auf S. 38 dieses Magazins.

GASTVORTRAG VON GESINE SCHWAN

Am Abend des 25. April war Gesine Schwan zu Gast am Georg-Eckert-Institut. In einem öffentlichen Vortrag sprach sie zum Umgang mit Schuld in post-diktatorischen Gesellschaften, wobei sie insbesondere den Umgang mit dem nationalsozialistischen und realsozialistischen Erbe verglich. Die Veranstaltung bildete den Höhepunkt eines zweitägigen Workshops am GEI mit dem Titel „Blick zurück im Zorn oder gibt es ein richtiges Leben im Falschen?“ Der Workshop, der sich mit den lebensgeschichtlichen Erinnerungen von Geschichtslehrern in der ehemaligen Sowjetunion be-

schäftigte, bildete den Abschluss des von der Volkswagenstiftung finanzierten Forschungsprojekts: „Die Institutionalisierung kultureller Deutungsmuster des Sozialismus. Geschichtslehrer in Georgien, Kirgisien und Litauen als Schnittstelle zwischen kulturellem und individuellem Gedächtnis“.

LEIBNIZ IM BUNDESTAG

Am 14. und 15. Mai bekamen mehr als 70 Bundestagsabgeordnete aller Fraktionen Besuch aus der Wissenschaft, um sich im persönlichen Gespräch mit Forschern aus den Instituten der Leibniz-Gemeinschaft auszutauschen. Experten des GEI sprachen unter anderem mit dem Bundestags-Vizepräsidenten Wolfgang Thierse über Fragen bezüglich der internationalen Aufarbeitung des Nationalsozialismus im Schulunterricht, über die Arbeit der deutsch-israelischen Schulbuchkommission und über transnationale, europäische Perspektiven im Schulbuch. Die Veranstaltung, die bereits zum sechsten Mal stattfand, ist eine Initiative der Leibniz-Gemeinschaft zur Förderung des Austausches zwischen Wissenschaft und Politik.

CURRICULA WORKSTATION ONLINE

5.000 Lehrpläne aus aller Welt sind bereits auf der Curricula Workstation versammelt. Mit der nun online verfügbaren Beta-Version dieser Datenbank ermöglicht das Georg-Eckert-Institut – gefördert von der DFG – Zugriff auf Lehrpläne aus aller Welt. Entwickelt von Informationswissenschaftlern und Bibliothekaren am GEI bietet die Curricula Workstation neben der strukturierten Suche über die Eingabe des Landes, der Bildungsstufe, des Lernbereichs und des Erscheinungsjahres auch eine Volltextsuche. Neben diesen ausgezeichneten Recherchemöglichkeiten gewährleistet sie zudem die Langzeitarchivierung der Lehrpläne.
<http://curricula-workstation.edumeres.net>



FOTO OBEN

Simone Lässig und der bosnisch-herzegovinische Minister für Erziehung und Wissenschaft bei dessen Besuch des GEI



GEORG ECKERT INSTITUT

Leibniz-Institut für
internationale
Schulbuchforschung

1

- 1 Logo
- 2 Einladungskarte
- 3 Hauschrift – Gravur Condensed
- 4 Hauschrift – Egyptienne F
- 5 Hausfarben



2

„EIN BISSCHEN WIE DIE SESAMSTRASSE“

Die Entwicklung des neuen Erscheinungsbildes für das Georg-Eckert-Institut

Wir sind BÜRO WEISS – eine inhabergeführte Berliner Kommunikationsagentur, spezialisiert auf die Konzeption und Gestaltung integrierter Kommunikationskonzepte. Im Sommer 2012 erhielten wir den Auftrag, ein neues Erscheinungsbild für das Georg-Eckert-Institut zu entwickeln.

AUF DER SUCHE NACH DER IDENTITÄT

Ein neues Corporate Design entwerfen – das sollte eigentlich eine Kleinigkeit sein, möchte man meinen. Allerdings ist es unserer Agentur ein Anliegen, in der Gestaltung eines Erscheinungsbildes das Selbstverständnis einer Institution einzufangen und es visuell zu übersetzen. Es reicht dann nicht aus, „einfach“ etwas zu gestalten. Wir haben uns zunächst auf die Suche nach dem Selbstverständnis des GEI gemacht, um danach eine passende Form, eine passende gestalterische Sprache für das GEI entwickeln zu können.

Deshalb wollten wir – nicht nur oberflächliche – Antworten auf die Frage finden, wofür das GEI

steht. Was ist das grundlegende Anliegen des Instituts, welche langfristigen Ziele verfolgt es und mit welchen Akteuren steht es im Austausch? Was ist den Mitarbeitenden für die Zusammenarbeit besonders wichtig? Wie verstehen sie ihr Engagement im Institutskontext? Und nicht zuletzt: Was verbinden sie emotional mit dem Institut, seinen Mitarbeitenden und seinen Zielen? Diese Fragen haben wir bei einem gemeinsamen Workshop mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des GEI erarbeitet und diskutiert. Die Gespräche waren konstruktiv und bereichernd – auch oder vielleicht gerade weil die Wissenschaftler hier einen anderen als den wissenschaftlich-kritischen Blick auf die eigene Arbeit entwickelten und wir gemeinsam den Kern und das Wesentliche für die Arbeit am GEI herauszufiltern versuchten – auch sprachlich:

So fiel während des Workshops irgendwann einmal der Satz: „Erklären Sie es mir, als sei ich sechs Jahre alt – so wie in der Sesamstraße.“ Das hat dazu beigetragen, eine Brücke von der wissenschaft-

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

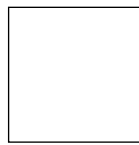
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

3

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

4



5

lichen Perspektive auf das GEI hin zu der Außen-
sicht auf das Institut, wie sie verschiedene Ziel-
gruppen haben könnten, zu ermöglichen. Am Ende
des Workshops stand ein gemeinsames Leitbild
des Georg-Eckert-Instituts, das das Profil, die Wer-
te und die Ziele des Instituts klar benennt. Es ist
auf der Homepage des GEI veröffentlicht und dient
intern wie extern zur Information und Orientie-
rung. Um diesen Blick von außen noch zu vertiefen,
haben wir eine nicht repräsentative Befragung
zum GEI durchgeführt. Nach Meinung der Befrag-
ten besteht der Kern der Arbeit des Instituts dar-
in, „Perspektiven zu verändern“. Diese Wahrneh-
mung deckt sich mit den Aussagen der Mitarbeiter.

DAS GESTALTUNGSPRINZIP

Aus den Diskussionen mit den Kolleginnen und
Kollegen haben wir neben dem „Leitbild“ so auch
ein Leitmotiv für das GEI entwickeln können:
„Wir verändern Perspektiven“. Darin findet sich
verdichtet das Ziel und das Anliegen, in der eigen-
en wissenschaftlichen Arbeit immer wieder neue
Perspektiven einzunehmen und Inhalte unter neu-
en Blickwinkeln zu betrachten. Genauso ist damit
das Ziel verbunden, über den wissenschaftlichen
Radius hinaus dazu einzuladen, andere, vielleicht
ungewohnte Blickwinkel einzunehmen.

Dieses Leitmotiv haben wir in ein einfaches, aber
markantes Gestaltungsprinzip übersetzt: Regel-
mäßig eingesetzte „gedrehte“ Buchstaben und Bil-
der stehen für die Fähigkeit, bestimmte Aspekte

immer wieder aus ganz unterschiedlichen Rich-
tungen zu betrachten. Im Layout arbeiten wir re-
gelmäßig mit horizontalen und vertikalen Versät-
zen – Bilder, Kästen und Texte werden bewusst
nicht immer bündig positioniert. Die so erzeugte
Unruhe im Layout visualisiert die Offenheit und
Bereitschaft, Dinge und Themen immer wieder neu
zu sehen und von verschiedenen Seiten zu betrach-
ten, für „neue Blickwinkel“ offen zu sein.

HAUSSCHRIFTEN, FARBEN UND DIE NEUE FOTOGRAFIE

Auch durch Schriften, Farben und Bildsprache
ist das GEI direkt zu erkennen: Zwei Schriften ste-
hen mit ihrer kühlen, wissenschaftlichen Anmu-
tung (die Schrift Gravur Condensed) und ihrer
klassischen, wärmeren Ausstrahlung (die Schrift
Egyptienne F) für wichtige Aspekte des GEI. Auch
die Wahl der Hausfarben (ein klares, kaltes Him-
melblau und ein warmes – an die alte Hausfarbe
erinnerndes – Bordeauxrot) unterstreicht dieses
Spannungsfeld. Die neue Bildsprache setzt auf
sympathische und authentische Fotografien. Die
Fotografien zeigen die Begeisterungsfähigkeit
und Motivation der Mitarbeiter und emotionalisie-
ren so das eher nüchtern-wissenschaftliche Sujet.

Für uns war und ist die Zusammenarbeit mit dem
Georg-Eckert-Institut eine Bereicherung – und wir
hoffen, dass wir mit dem neuen Erscheinungs-
bild ein kleines Stück zur „Zukunftsfähigkeit“ des
GEI beitragen konnten.

Christoph Bebermeier/Susanne von Gersdorff

ANKÜNDIGUNGEN

AUSSCHREIBUNG: SCHULBUCH DES JAHRES 2014

Zum dritten Mal vergibt das Georg-Eckert-Institut am 14. März 2014 seinen Preis für das Schulbuch des Jahres auf der Leipziger Buchmesse. In diesem Jahr werden erstmals besonders überzeugende Lehrwerke aus der Grundschule ausgezeichnet. Noch bis zum 10. September 2013 können Schulbuchverlage ihre Vorschläge einreichen. Die Ausschreibung sowie alle weiteren Informationen rund Schulbuchpreis finden Sie unter www.schulbuch-des-jahres.de.

Mit dem Preis „Schulbuchs des Jahres 2014“ wollen das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung und die Leipziger Messe Herausgeber und Schulbuchautoren für die Entwicklung und Umsetzung innovativer Schulbuchkonzepte auszeichnen. In vier Kategorien (Deutsch und Fremdsprachen; Mathematik; Sachunterricht; extracurriculares Lehrmaterial) wird je ein Titel gewürdigt, der in besonderem Maße die Anforderungen an ein zeitgemäßes Schulbuch – inhaltlich, didaktisch-methodisch sowie gestalterisch – erfüllt. Die Auszeichnung steht unter der Schirmherrschaft des Präsidenten der Kultusministerkonferenz.

GEORG-ECKERT-FORSCHUNGSPREIS AUSSCHREIBUNG 2013

Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung verleiht 2014 den alle zwei Jahre von der Verlagsgruppe Westermann in Braunschweig gestifteten Preis für wissenschaftliche Arbeiten auf dem Gebiet der internationalen Bildungsmedienforschung. Ausgezeichnet werden Arbeiten, die sich mit kulturellen, politischen, bildungspraktischen oder wissenssoziologischen Aspekten von Schulbüchern und schulischen Bildungsmedien befassen.

Der Preis ist mit 2.500,- Euro dotiert und umfasst außerdem die Übernahme der Druckkosten bis zu 2.500,- Euro für eine Veröffentlichung in der Reihe „Eckert. Die Schriftenreihe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bil-

dingsmedienforschung“ (Verlag V&R unipress, Göttingen). Sollte die Arbeit bereits publiziert worden sein, kann der Druckkostenanteil in einen Konferenzzuschuss oder ein Forschungsstipendium am Georg-Eckert-Institut umgewandelt werden. Der Preis kann geteilt werden. Ausgezeichnet werden herausragende Monografien, Dissertationen oder Habilitationen sowie Gemeinschaftswerke, bei welchen der Preis an die Herausgeber verliehen wird. Es werden sowohl Eigenbewerbungen als auch Nominierungen akzeptiert. Eingereicht werden können Arbeiten in deutscher oder englischer Sprache, die unveröffentlicht sind oder deren Drucklegung zum Zeitpunkt der Einreichung nicht länger als zwei Jahre zurückliegt.

Für Abschlussarbeiten von Masterstudiengängen kann ein gesonderter Nachwuchspreis vergeben werden, der mit 500,- Euro dotiert ist und vom Georg-Eckert-Institut gestiftet wird. Die Arbeiten sind zusammen mit den zwei Fachgutachten einzureichen. Die Preisträger und Preisträgerinnen erhalten die Möglichkeit einer Online-Publikation auf dem Fachinformationsportal für Bildungsmedienforschung Edumeres.net.

Eine unabhängige Jury, der namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem In- und Ausland angehören, befindet unter Ausschluss des Rechtsweges über die Zuerkennung des Preises. Die Verleihung findet im Herbst 2014 statt.

Fragen richten Sie an forschungspreis@gei.de bzw. +49 (0)531/123103-148. Die Bewerbungsfrist endet am 31. August 2013.

Bitte senden Sie Ihre Bewerbungsunterlagen (die Arbeit, eine kurze Zusammenfassung, ggf. Gutachten, einen tabellarischen Lebenslauf) per E-Mail an forschungspreis@gei.de oder in zweifacher Ausfertigung mit regulärer Post an:

Georg-Eckert-Institut
z. H. Dr. Wibke Westermeyer
Celler Straße 3
D-38114 Braunschweig

ERÖFFNUNGSTAGUNG DER „AG DIGITALE GESCHICHTS- WISSENSCHAFT“ AM 3. SEPTEMBER IN BRAUNSCHWEIG

Welche Chancen und Herausforderungen birgt die Digitalisierung der Wissenschaft für die historische Forschung? Um die Potenziale der „Digital Humanities“ für die Geschichtswissenschaft zu vermessen, hat der Verband der Historikerinnen und Historiker (VHD) im September 2012 die „Arbeitsgruppe Digitale Geschichtswissenschaft“ gegründet. Die AG will die Interessen dieses noch jungen Feldes innerhalb der Wissenschaftslandschaft sowie gegenüber Akteuren in Politik und Öffentlichkeit vertreten.

Seit einigen Jahren verändern neue und in stetem Wandel begriffene technologische Möglichkeiten die Arbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern grundlegend – angefangen von den Recherchemöglichkeiten, der Verfügbarkeit von Daten und Quellen, über die Art und Weise, wie Forscher untereinander kommunizieren und zusammenarbeiten bis hin zu neuen Methoden und Forschungsfragen. Welche Konsequenzen hat die Digitalisierung für wissenschaftliche Institutionen und für die Forschungsförderung? Wie werden bzw. müssen sich die akademische Lehre und die Nachwuchsförderung verändern? Welche Infrastrukturen benötigen Historikerinnen und Historiker für eine zeitgemäße Forschung und Lehre und wie können diese nachhaltig gesichert und auf dem jeweils neuesten Stand der technologischen Entwicklung gehalten werden?

Um diese und weitere Fragen zu diskutieren, veranstaltet die „AG Digitale Geschichtswissenschaft“ am 3. September 2013 am Georg-Eckert-Institut in Braunschweig eine Tagung unter dem Titel „Die digitale Herausforderung an die Geschichte. Forschungsinfrastrukturen und Geschichtswissenschaft.“ Dabei sollen Impulse für einen Dialog zwischen Vertretern der Geschichtswissenschaft und der Forschungsförderung sowie Chancen und Desiderate einer „Digital History“ ausgelotet werden. Sie beginnt mit einem Vortrag des VHD-Vorsitzenden Prof. Martin Schulze-Wessel, gefolgt von einer Vorstellung der AG durch

ihre Sprecherin Prof. Simone Lässig und endet mit einer Podiumsdiskussion, an der Vertreter des Ministeriums für Bildung und Forschung, des Wissenschaftsrats, der universitären Infrastrukturen und Bibliotheken, der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der AG teilnehmen und mit den Tagungsteilnehmern ins Gespräch kommen.

Um Anmeldung zur Konferenz wird gebeten unter: gw-digital@historikerverband.de

KONFERENZ „EXTERNE BILDUNGSINTERVENTIONEN UND GESCHICHTSUNTERRICHTSREFORM IN POSTKONFLIKT- GESELLSCHAFTEN“ VOM 20. – 22. NOVEMBER AM GEI

Im Rahmen des Projekts der Schulbuch- und Curriculumentwicklung in Südosteuropa, das vom Auswärtigen Amt gefördert wird, findet vom 20. bis 22. November 2013 eine Konferenz mit dem Thema „Externe Bildungsinterventionen und Geschichtsunterrichtsreform in Postkonfliktgesellschaften“ am GEI statt. Nach dem Konferenzauftakt mit einer öffentlichen Rede am Abend des 20. November werden sich an den beiden folgenden Tagen internationale Experten aus Politik, Wissenschaft und Praxis über Projekte, Ansätze und Strategien von Interventionen im Geschichtsunterricht am Beispiel von Südosteuropa austauschen.

Ziel der Konferenz ist es, die theoretischen Beiträge aus der Praxis von Intervenierenden und Adressaten von Interventionen zu diskutieren und über Chancen, Herausforderungen und Wirkungen von Bildungsinterventionen zu reflektieren, um daraus Schlussfolgerungen zur Konzeption zukünftiger Bildungsprogramme zu ziehen und Überlegungen für weitere Forschungsvorhaben zu generieren.

Interessierte sind herzlich eingeladen zum Abendvortrag des ehemaligen Hohen Repräsentanten für Bosnien und Herzegowina, Prof. Christian Schwarz-Schilling, am 20. November um 18 Uhr mit anschließendem Empfang. Der Veranstaltungsort wird noch auf der Website des Instituts bekannt gegeben.

FUNDSTÜCKE

DIE BILDICHE DARSTELLUNG
DES DEUTSCHEN VORMARSCHES
VERNACHLÄSSIGT JEDOCH
DIE ABBILDUNG VON LEID UND
KRIEGSERBRECHEN ...

WE HOPE THAT THIS BOOK WILL
BE AN INCENTIVE FOR WEALTHY
PROFESSIONAL EXCHANGE WITH
COLLEAGUES ...



GEORG-ECKERT-INSTITUT
FÜR INTERNATIONALE
SCHULBUCHFORSCHUNG

THE DEBATE SURROUNDING THE
BOOK DISPLAYED MAJOR POLI-
TICAL CLEAVAGES IN SOCIETY.

THE CATALOGUE INCLUDES
FORTY TREE QUALITY STANDARDS
FOR TEXTBOOKS.

IMPRESSUM

REDAKTION

Dr. Wibke Westermeyer
Georg-Eckert-Institut –
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

Celler Straße 3
D-38114 Braunschweig
Tel. +49 (0)531 123103-148
Fax +49 (0)531 59099-99
westermeyer@gei.de
www.gei.de

GESTALTUNG UND LAYOUT

BÜRO WEISS
www.bueroweiss.de

HERSTELLUNG

roco druck GmbH
info@rocodruck.de

BILDNACHWEIS

Henry Arnhold: 2, 40–42
David Ausserhofer: 4
Bürgerstiftung Braunschweig: 14
GEI: 3, 9, 51, 53, 56, 58, 60, 63, 66–73, 85, 87
Marek Kruszewski: 2, 3, 6, 10, 12, 13, 22, 25, 26, 27,
31, 34, 36, 37, 44
Privat: 19, 20, 66, 71, 72, 73, 75, 77, 79, 81, 83, 84
Silvia Koch: 87

ISSN

1865-7907



**GEORG ECKERT
INSTITUT**

Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft