

ECKERT

DAS BULLETIN

07



SOMMER 2010



Editorial

Auf manche unserer Gäste muss das Georg-Eckert-Institut in den letzten Jahren wie eine Dauerbaustelle gewirkt haben. Nachdem wir unser wissenschaftliches Profil geschärft und dem Institut eine neue Struktur gegeben haben und nachdem der Wissenschaftsrat diese symbolische »Baustelle« 2009 auch offiziell »abgenommen« hat, haben wir den Begriff »Bauen« nun etwas wörtlicher genommen: Das Konjunkturprogramm II und die damit verbundenen Zuwendungen des Landes Niedersachsen eröffneten uns die Möglichkeit, unsere Villa energetisch zu sanieren: neue Fenster, neue Heizungen und nicht zuletzt ein neues Dach standen auf der Wunschliste. Und diese Liste konnte auch tatsächlich abgearbeitet werden. Nach fast neunmonatiger Bauzeit verfügt das GEI endlich über einen modernen, hellen und freundlichen Konferenzraum, der wieder uneingeschränkt für Veranstaltungen nutzbar ist. Obwohl wir mit dem »Haus der Wissenschaft« an der TU Braunschweig einen zuverlässigen Kooperationspartner hatten und etliche Tagungen dorthin »auslagern« konnten, freuen wir uns natürlich, wieder im eigenen Haus Gastgeber sein zu dürfen – in Räumlichkeiten, in denen man nicht mehr frieren, schwitzen oder Regenwasser sammeln muss, sondern richtig gute Arbeitsbedingungen vorfindet (siehe Bilder einer Baustelle).

Der Weg dahin war allerdings schwierig: Das mehrere Jahrzehnte alte, schlecht gedämmte und undichte Glasdach musste vollständig entfernt und durch eine neue, 50 cm höhere Konstruktion ersetzt werden. Und das ausgerechnet während des ungewöhnlich langen, kalten und feuchten Winters! Für unseren Architekten Martin Schwake und die an der Umsetzung seines Projektes arbeitenden Handwerker war das eine wahre Herausforderung. Diese aber haben sie ebenso bravourös gemeistert wie unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Haupthaus, die ihre Büros nicht oder nur eingeschränkt nutzen konnten und über Wochen hinweg mit Lärm und anderen Beeinträchtigungen zurecht kommen mussten. Beiden Seiten – Handwerkern und Architekten einerseits, Mitarbeitern und Hilfskräften des GEI andererseits – danke ich sehr herzlich für das gegenseitige Verständnis und für ihre Bereitschaft, ihre Aufgaben ungeachtet dieser Erschwernisse wie gewohnt zu erfüllen. Dies gilt auch für die Kolleginnen und Kollegen in unserer Verwaltung, die erneut bewiesen haben, wie umsichtig, vorausschauend und kompetent sie solch komplexe Prozesse zu organisieren und zu begleiten vermögen.

Viel Verständnis und Geduld haben wir auch unseren Gästen und Nutzern abverlangt: Trotz bester Organisation ließ es sich nicht immer vermeiden, dass auch sie zwischenzeitlich von den Baumaßnahmen betroffen waren und die Bibliothek für einige Tage nicht nutzen konnten.

Unser Bulletin illustriert, dass sich all dies gelohnt hat: Architektonisch wie wissenschaftlich ist das GEI wieder ein Stück attraktiver geworden und ich würde mich freuen, wenn auch Sie diesen Eindruck gewinnen würden – als Gäste in einer alten Villa, die viel Raum für Neues bietet.

Ich wünsche Ihnen allen einen guten Sommer und eine interessante Lektüre.

Ihre

Simone Lässig

Impressum

Redaktion: Verena Radkau

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

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

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

ISSN: 1865-7907

Inhalt

- 1 Editorial *Simone Lässig*
- 4 Gastbeitrag *Ernst Th. Rietschel*
- 7 Eckert. Der Forschungspreis. Festakt in der Dornse *Verena Radkau*
- 10 Auszüge aus dem Grußwort zur Verleihung des Forschungspreises *Simone Lässig*

Aus Wissenschaft und Forschung 13

- 13 Edumeres.net startet in die zweite Projektphase *Sylvia Brink / Christian Frey / Andreas L. Fuchs / Roderich Henrij / Kathleen Reiß / Robert Strötgen*
- 14 Das digitale Klassenzimmer – Eindrücke von der Didacta *Christian Drabeim*
- 15 Internetedition EurViews geht dem Online-Start entgegen *Simone Lässig*

Arbeitsbereich »Schulbuch und Konflikt« 16

- 7 Bildung international – und in Süd-Asien *Georg Stöber*

Arbeitsbereich »Bilder des Eigenen und des Anderen« 18

- 18 Neue Akzente in Anknüpfung an Vorhandenes *Susanne Kröhnert-Othman*

- 19 1001 Idee: Muslimische Kulturen und Geschichte(n) im Rahmen von Diversity Education *Inse Böhmig*
- 20 Mythos Kreuzzüge: Die Konstruktion der Nation und Europas im Geschichtsdiskurs des 19. Jahrhunderts *Ines Rüßling / Matthias Schwerendt*
- 21 Bildungsreformen im Wandel des »Eigenen« und des »Anderen« *Susanne Kröhnert-Othman*

Arbeitsbereich »Schulische Bildungsmedien im Zeitalter der Globalisierung« 23

- 23 Ambivalenz als Ressource in erinnerungskulturellen Aushandlungsprozessen *Barbara Christoph*
- 26 Die sowjetische Vergangenheit *Maja Razmadze*

Berichte 29

- 29 Schulbuch und Nation *Peter Carrier*
- 30 Borderless Minds *Susanne Grindel / Wendy Anne Kopisch*
- 33 New Trends in History Textbook Research *Maria Repoussi*
- 36 Geographische Bildung – Kompetenzen in Forschung und Praxis *Georg Stöber / Roderich Henrij*

Personalien 37

Institutsmitarbeiter 37

Praktikanten 40

Kolloquium zu Ehren von Hanna Schissler 43

Die Stipendiaten stellen (sich) vor 44

Aus der Bibliothek 64

Deutsche Geschichtsschulbücher des Kaiserreichs digitalisiert *Robert Strötgen / Brigitte Depner, Sebastian Klaes / Ulrich Pramme*

Das GEI im Dialog 65

Das GEI und seine Partner 68

Publikationen von Institutsmitarbeitern 73

Bilder einer Baustelle 76



Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ernst Th. Rietschel, geb. 1941 in Gießen, promovierte nach seinem Chemiestudium am Max-Planck-Institut für Immunbiologie in Freiburg und an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. 1978 habilitierte er in Biochemie an derselben Hochschule. Von 1980 bis 2005 hatte er einen Lehrstuhl für Immunchemie und Biochemische Mikrobiologie an der Universität Lübeck inne und war gleichzeitig Direktor am Forschungszentrum Borstel – Leibniz-Zentrum für Medizin und Biowissenschaften. Von 2007 bis 2008 war Ernst Rietschel Wissenschaftsdirektor der Medizinischen Fakultäten der Universitäten Lübeck und Kiel. Seit 2005 ist er Präsident der Leibniz-Gemeinschaft.

Studien- und Forschungsaufenthalte führten ihn immer wieder ins europäische und außer-europäische Ausland.

Die Universitäten von Lausanne und Marburg haben Prof. Rietschel die Ehrendoktorwürde verliehen. Neben zahlreichen weiteren Auszeichnungen aus dem In- und Ausland ist er Träger des Bundesverdienstkreuzes 1. Klasse.

Gastbeitrag

Ernst Th. Rietschel

Wer heute in der Wissenschaft erfolgreich sein will, braucht neben fachlicher Exzellenz ein klares Profil mit überzeugenden Forschungsschwerpunkten. Diese Erkenntnis, die sich unter anderem an den Ergebnissen der Exzellenzinitiative für Universitäten ablesen ließ, lässt sich auch auf die nicht-universitäre Forschung übertragen.

Die Institute der Leibniz-Gemeinschaft sind diesbezüglich gut aufgestellt, da sie sich mit ihrer Forschungsanlage seit jeher eher an Themen als an engen wissenschaftlichen Disziplinen orientieren. Vielmehr vereinen sie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen, um gemeinsam ein wichtiges, d.h. gesellschaftsrelevantes Forschungsthema zu bearbeiten. Es gibt deswegen viele gute Gründe dafür, dass das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung assoziiertes Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft ist und hoffentlich bald auch Vollmitglied werden wird. Auch wenn sich auf den ersten Blick nicht gleich erschließt, warum das Institut mit Einrichtungen wie dem Leibniz-Institut für Zoo- und Wildtierforschung, dem Deutschen Rheumaforschungszentrum oder der Technischen Informationsbibliothek in einer gemeinsamen Dachorganisation sein sollte.

Die Antwort darauf ist aber sehr einfach: Auch die Leibniz-Gemeinschaft bearbeitet im Sinne der Schwerpunkt- und Profilbildung institutsübergreifend Schwerpunktthemen, die für unsere Gesellschaft von eminenter Bedeutung sind. So forscht das Leibniz-Institut für Zoo- und Wildtierforschung gemeinsam mit mehr als 20 weiteren Einrichtungen auf dem Gebiet der biologischen Vielfalt, deren Verlust für die Erde ähnlich weit reichende Folgen haben dürfte wie der Klimawandel. Etwa genau so viele Institute erforschen – so wie das Deutsche Rheumaforschungszentrum – auf dem Gebiet der Gesundheitsforschung die großen Volkskrankheiten Rheuma, Diabetes oder Infektionen. Das Georg-Eckert-Institut wiederum fügt sich ideal in den Bereich der Bildungsforschung. Deren Breite mit klassischen Bildungsforschungseinrichtungen wie dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), dem Institut für Wissensmedien Tübingen (IWM), aber auch wirtschaftswissenschaftlichen Instituten, wie dem ifo-Institut und dem Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) mit bildungsökonomischen Schwerpunkten, ist nirgendwo sonst so massiv gebündelt wie in der Leibniz-Gemeinschaft. Die Potentiale in Sachen Wissenschaftsdidaktik und Museumspädagogik, die sich aus möglichen Kooperationen mit den Leibniz-Forschungsmuseen ergeben, sind darüber hinaus weit davon entfernt, ausgeschöpft zu sein. In diesen Schwerpunkt fügt sich das Ge-

org-Eckert-Institut nahezu ideal ein, wenngleich ich nicht verhehlen will, dass die institutsübergreifende Kooperation im Sinne eines möglichen Leibniz-Verbundes Bildungsforschung dringend ausgebaut und in festere organisatorische Strukturen gegossen werden sollte. Ein starker Leibniz-Verbund in der Bildungsforschung wäre ein bedeutsames Symbol für einen auch nach außen sichtbaren institutsübergreifenden Themenschwerpunkt in der Leibniz-Gemeinschaft, die damit ihre große geistes- und sozialwissenschaftliche Expertise noch klarer demonstrieren könnte. Ohne die Bedeutung der lebens- und naturwissenschaftlichen Fächer schmälern zu wollen – meiner Meinung nach wird die deutsche nicht-universitäre Forschung viel zu wenig für ihre Leistungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften wahrgenommen. Die Leibniz-Gemeinschaft ist auf diesem Gebiet die mit Abstand führende Wissenschaftsorganisation in Deutschland. Wer, wenn nicht wir, könnte an diesem Missstand etwas ändern? Ein gesellschaftlich drängenderes Thema als das der Bildung wissenschaftlich zu bearbeiten, zu untersuchen und voranzubringen, lässt sich schwerlich vorstellen.

Aber nicht nur auf dem Gebiet der Bildungsforschung ist das Georg-Eckert-Institut eine große Verstärkung der Leibniz-Gemeinschaft. Auch durch seine Rolle als wissenschaftliche Infrastruktureinrichtung drängt sich seine Mitgliedschaft geradezu auf. In seiner Begründung für die Empfehlung zur Aufnahme des Georg-Eckert-Instituts in die gemeinsame Forschungsförderung von Bund und Ländern über die Leibniz-Gemeinschaft hat der Wissenschaftsrat im vergangenen Jahr besonders die Transfer- und Serviceleistungen des Instituts als herausragend und von gesamtstaatlicher Bedeutung gelobt. Dabei nannte er die deutsch-polnische Schulbuchkommission mit ihrem internationalen Modellcharakter genauso wie den einzigartigen Bestand an Primär- und Sekundärliteratur der Forschungsbibliothek des Instituts. Hier erklärt sich auch der oben genannte Bezug zur Technischen Informationsbibliothek, exemplarisch für die Dienstleistungs- und Infrastrukturaufgaben.

Wenngleich diese beiden Beispiele auf den ersten Blick unmittelbar nur wenig miteinander zu tun haben, so spiegeln sie doch das wissenschaftliche Credo der Leibniz-Gemeinschaft wider: Wir verstehen moderne Wissenschaft als einen Dreiklang exzellenter Forschung, nutzerorientierter wissenschaftlicher Dienstleistungen und Infrastrukturen sowie eines Wissenstransfers, der sehr vielfältig über wissenschaftsbasierte Gesellschafts- und Politikberatung, über die Leibniz-Forschungsmuseen oder über klassischen Technologietransfer erfolgen kann. Zwar gibt es die förderpolitische Kategorie von »Einrichtungen, die in erheblichem Umfang wissenschaftliche Infrastrukturaufgaben wahrnehmen« – früher firmierten diese Einrichtungen auch unter der Kategorie »Serviceeinrichtungen« – aber der Dienstleistungsgedanke ist nicht auf diese Einrichtungen beschränkt. Unserem Wissenschaftsverständnis nach erfüllen ALLE Leibniz-Einrichtungen diesen Dreiklang aus Forschung, Dienst-

leistung und Wissenstransfer. Jeweils zu unterschiedlichen Anteilen, aber es finden sich eben alle drei Elemente in allen Leibniz-Einrichtungen.

Eine Mitgliedschaft des Georg-Eckert-Instituts in der Leibniz-Gemeinschaft ist für alle Beteiligten nutzbringend. Das Institut profitiert von der Mitgliedschaft in einer großen Wissenschaftsorganisation, deren wissenschaftliche Qualität durch ein international anerkanntes externes Evaluierungsverfahren sicher gestellt ist, und die durch einen solidarischen Verbund von knapp 90 Einrichtungen dem Einzelinstitut mehr Sichtbarkeit, aber auch zusätzliche Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Die Gemeinschaft als Ganzes profitiert durch den Gewinn eines exzellenten Instituts, das von der Institutsstruktur und –philosophie passt und einen großen Themenschwerpunkt, die Bildungsforschung, weiter stärkt. Auch das Sitzland Niedersachsen gewinnt durch das Renommee, eine weitere nicht-universitäre Forschungseinrichtung zu beherbergen und durch die zusätzlichen Finanzmittel, die durch die Co-Finanzierung des Bundes ins Land fließen. Der Bund schließlich beweist, dass er durch die Finanzierung eines weiteren Bildungsforschungsinstituts den Beteuerungen vom hohen Stellenwert der Bildung auch konkrete Maßnahmen folgen lässt. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts sowie die vielen Gastwissenschaftler und Studenten, die die Angebote des Georg-Eckert-Institutes nutzen, können sich auch weiter auf die hohe Qualität und solide Finanzierung der Forschungsvorhaben und Dienstleistungen des Instituts verlassen.

Aber es gilt der Spruch: Es gibt nichts Gutes, außer man tut es. Nun gilt es, die Vollmitgliedschaft des Georg-Eckert-Institutes in letzter Konsequenz umzusetzen, damit die Potentiale, die in ihr liegen, zur vollen Entfaltung kommen können.

Eckert. Der Forschungspreis – Festakt in der Dornse

Verena Radkau

Im Rahmen eines Festaktes in der Dornse des Altstadtrathauses wurde am 18. März zum ersten Mal der Forschungspreis des Georg-Eckert-Instituts verliehen. Diesjährige Preisträgerin ist Alexandra Budke, Geographiedidaktikerin an der Universität Potsdam. Sie überzeugte die internationale Jury mit ihrer Habilitationsschrift »...und der Zukunft zugewandt« – Ideologische Erziehung im Geographieunterricht der DDR«. Unter den rund 200 Gästen, die der Einladung des Instituts gefolgt waren, befand sich viel Prominenz aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Nachdem die Direktorin des GEI, Simone Lässig, den Abend mit einem Grußwort eröffnet hatte (Auszüge s. S...), würdigte Ministerpräsident Christian Wulff die Preisträgerin und auch die Arbeit des Georg-Eckert-Instituts. Nach einem kurzen Rückblick auf die »Highlights« der Institutsarbeit in der Vergangenheit stellte Wulff fest: »Das Georg-Eckert-Institut ist geradezu eine ›Perle‹ in der hiesigen Forschungslandschaft... All das, was für eine erfolgreiche Forschung als unverzichtbar gilt, findet sich in diesem Hause: ›ein kreatives Umfeld‹, ›fächerübergreifende Kooperationen‹ und ›Vernetzungen‹ als ›gelebter Alltag‹.« Er fuhr fort: »Der Einladung zur heutigen Verleihung des Forschungspreises, mit dem wissenschaftliche Arbeiten auf dem Gebiet der internationalen Bildungsmedienforschung ausgezeichnet werden, bin ich gern gefolgt. Insbesondere weil die Kooperation des Instituts mit dem Stifter dieses Preises – der Westermann Verlagsgruppe, einem der bedeutendsten Akteure unter den Schulbuch- und Bildungsmittelverlagen Deutschlands – ein gutes Beispiel dieses gelebten Alltags darstellt.« Zu Peter Schell gewandt sagte der Ministerpräsident: »In einer Zeit, in der viele Unternehmen mit der Bewältigung der Wirtschaftskrise beschäftigt sind, setzen Sie mit Ihrem Engagement ein wichtiges Zeichen. ...Dafür möchte ich Ihnen als Geschäftsführer der Fa. Westermann danken. Ich wünsche mir, dass diese Kooperation auch andernorts Nachahmer finden möge.« Schließlich beglückwünschte Christian Wulff Simone Lässig und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Aufnahme des GEI in die Leibniz-Gemeinschaft. Zur Rolle des Sitzlandes auf dem Weg zu dieser Auszeichnung betonte er, Niedersachsen sei sich seiner besonderen Verantwortung für das Institut stets bewusst gewesen.



v.l.n.r. Peter Schell, Alexandra Budke, Simone Lässig, Christian Wulff, Elisabeth Heister-Neumann



Der Laudator

Er gab seiner Überzeugung Ausdruck, dass das GEI in der Sektion »Geisteswissenschaften und Bildungsforschung« der Gemeinschaft als eine multidisziplinär und anwendungsorientiert forschende Einrichtung rasch eine wichtige Rolle spielen werde.

Die Laudatio auf Alexandra Budke hielt Hans-Dietrich Schultz (Humboldt-Universität zu Berlin). Wie kaum ein anderer ist er mit ihrer Arbeit vertraut; er hat diese angeregt und bis zur Vollendung betreut. Auf den Untertitel der preisgekrönten Arbeit Bezug nehmend sagte Hans-Dietrich Schultz: »Selbstverständlich sollte die Schule im Sozialismus auch Wissen und Können vermitteln, nicht nur Überzeugungen, doch standen die Überzeugungen über allem. Das was Ideologie!« Dann konkretisierte der Laudator diese allgemeine Aussage: »Die Analyse der ausgewählten Schulbuchtexte zeigt eine drastische, ja, wenn man es nicht selber nachprüfen könnte, kaum glaubhafte Schwarz-Weiß-Malerei: Auf der einen Seite steht die harmonische, konfliktfreie, die Ressourcen schonende und aus der Negation der Negation sich herauschälende sozialistische Gesellschaft (»Vorwärts immer, rückwärts nimmer!«), auf der anderen der bekämpfte Kapitalismus, der die Arbeiter in Abhängigkeit hält, vom Klassenkampf zerrissen wird, die konkrete Natur ausbeutet, sie gründlich ruiniert und endlich unweigerlich absterben wird.« Auch die Tabellen, Bilder und Grafiken in den DDR-Schulbüchern würden dieser Schwarz-Weiß-Malerei untergeordnet: »Eingesetzt wurden diese Materialien, um die eingangs aufgezählten Überzeugungen als Merkmale der allseitigen sozialistischen Persönlichkeit zu realisieren. Damit stand im Geographieunterricht, bevor er überhaupt begonnen hatte, die Überlegenheit der Sowjetunion und der sozialistischen Staaten über die kapitalistischen von vornherein fest, die Theorie sah dies so vor, und wo die Daten der Theorie widersprachen, da musste eben nachgeholfen werden.« Interessant sei, so Hans-Dietrich Schultz, dass nach den Erkenntnissen von Alexandra Budke die »bürgerliche Geographie« in der DDR überlebte. »Die sozialistische Geographie war entgegen ihrem Selbstverständnis ironischerweise die letzte Festung der bürgerlichen Länderkunde.« Letztere war seit den 1970er Jahren in der Bundesrepublik durch die Allgemeine Geographie ersetzt worden.

Im Hauptteil der Arbeit geht es der Autorin um die Erinnerung von ehemaligen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern an ihren Geographieunterricht in der DDR. Dazu attestierte Schultz Alexandra Budke in seiner Laudatio, sie sei bei der Auswertung ihrer Interviews »durchweg gekonnt« vorgegangen. Eine dabei eingestandene »gewisse Hilflosigkeit« fand er durchaus »sympathisch«: »Wie viel Vertrauen und wie viel Misstrauen sind notwendig, um die Antworten hinsichtlich ihres Realitätsgehalts und ihrer wandelbaren Identitätsfunktion richtig einschätzen zu können? Indem sich Frau Budke der geschichtlichen Wahrheit, die sie als regulative Idee nicht aufgeben kann, von den verschiedensten Seiten und auf unterschiedlichste Weise

nähert, kann sie sicher sein, uns mit ihrer Arbeit kein reines Märchen aufzutischen, sondern durchaus etwas vom realen Geographieunterricht der DDR eingefangen zu haben. Jedenfalls geht sie nicht davon aus, dass »Zeitzeugen [...] der Todfeind jedes Historikers« seien, wie von einem Berliner Zeithistoriker kolportiert wird.«

Was bleibt nach der Lektüre der Arbeit von Alexandra Budke, fragte sich der Laudator zum Schluss und gab auch gleich die Antwort: »der ernüchternde Eindruck einer großen Trostlosigkeit«. Dennoch: »Auch die Schule der alten Bundesrepublik Deutschland kannte Phasen des Gesinnungsunterrichts und der dichotomischen Schwarz-Weiß-Malerei, die zu einer demokratisch verfassten Gesellschaft schlecht passen. Ich erinnere nur an die Reste der NS-Gemeinschaftsideologie in den 1950er Jahren und dann an die späteren Schlachten, die um den auf die Spitze getriebenen Gegensatz von Konsens und Konflikt geschlagen wurden. Die DDR ist nun weg, doch die Gefahr eines indoktrinierenden Unterrichts wird es immer geben und hoffentlich rechtzeitig die Bereitschaft zum Gegensteuern.«

Zum Schluss benannte Hans-Dietrich Schultz eindringlich die Aufgaben, denen sich die Geographie stellen muss:

»Gerade die großen Probleme der Zukunft vom Klimawandel über die Ressourcenverknappung bis hin zu geopolitischen Machtverschiebungen werden uns mit Konfliktsituationen konfrontieren, die auch demokratische Gesellschaften dramatisch strapazieren werden. Das Verhältnis von Affirmation und Kritik wird völlig neuen Belastungsproben ausgesetzt sein, und es wird eine nicht leicht zu bewerkstellende Herausforderungen sein, die Kohärenz unserer Gesellschaft auf demokratische Weise zu sichern. Die Geographie als allgemein bildendes Schulfach... steht bereit, ihren Teil zum Verständnis dieser Probleme beizutragen und solche Kompetenzen zu vermitteln, die ein reflektierendes und problematisierendes Agieren des Individuums in der Gesellschaft möglich machen – wenn man sie lässt.«

Im Anschluss an die Laudatio nahm die Preisträgerin die Urkunde aus der Hand des Ministerpräsidenten entgegen. Nachdem auch der aufgrund einer anderen Verpflichtung verspätet eingetroffene Oberbürgermeister der Stadt Braunschweig, Gert Hoffmann, Gelegenheit zur Gratulation gehabt hatte, konnten sich die Gäste, musikalisch begleitet vom Sextett Havana Club aus Hannover, dem reichhaltigen Buffet widmen.



Preisübergabe durch den Ministerpräsidenten



Auszüge aus dem Grußwort zur Verleihung des Forschungspreises

Simone Lässig

Preise wie der, den wir heute erstmals und künftig alle zwei Jahre verleihen, sind eine Auszeichnung besonders für jüngere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler: Sie vor allem wollen wir ermutigen, ungewöhnliche Wege zu gehen. Und sie wollen wir auch dafür belohnen, dass sie neue Fragen aufgeworfen und beantwortet haben. Unserem Institut liegt die Förderung von Nachwuchswissenschaftlern generell sehr am Herzen, denn wir arbeiten in einem zwar vielversprechenden, aber – auch im internationalen Maßstab – noch wenig konturierten Forschungsfeld. Gerade deswegen ist die Schulbuch- und Bildungsmedienforschung auf Impulse jüngerer Fachvertreter angewiesen. In nahezu allen wissenschaftlichen Disziplinen sind es – und dies sollte uns »Arrivierten« nie aus dem Blick geraten – vor allem Doktoranden und Habilitierende, denen wir wirklich neue Erkenntnisse verdanken.

Diese Tatsache war *ein* Grund für die Etablierung unseres neuen Preises und zweifellos der wichtigste. Aber doch nicht der einzige: Wir alle wissen, dass Preisverleihungen wie diese für jede Institution auch eine besondere Gelegenheit bieten, ihr wissenschaftliches Profil vorzustellen und – wenn Sie so wollen – etwas Werbung für sich zu machen. Dazu bekenne ich mich durchaus freimütig. Dies umso mehr, als die Öffnung in die Gesellschaft exakt dem Selbstverständnis unseres Instituts entspricht. Wir gehören zu den noch wenigen geistes- und sozialwissenschaftlichen Instituten, die nicht nur Grundlagenforschung betreiben, sondern auch bewusst anwendungsorientiert arbeiten. Dies bedeutet, dass wir dem Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse große Bedeutung zuweisen und die Beziehung Forschung und Transfer stets in *beide* Richtungen denken: Das Georg-Eckert-Institut vermittelt der Gesellschaft und politischen Akteuren nicht nur neues Wissen, sondern entwickelt direkt aus der Praxis heraus auch neue Forschungsfragen und Projekte. Und zwar im nationalen wie auch im internationalen Rahmen.

Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es natürlich auch der Unterstützung *durch* diese Gesellschaft und *durch* die Politik, die wir beraten und informieren wollen. Wir können vieles, aber doch nicht alles aus eigener Kraft leisten. Wie alle wissenschaftlichen Einrichtungen benötigen auch wir für unsere Forscher ein Mindestmaß an Berechenbarkeit. Denn auch für diese »spezielle Gruppe Mensch« gilt die berühmte Maslowsche Bedürfnispyramide, also die Einsicht, dass Kreativität ohne ein Minimum an Sicherheit kaum gedeihen kann. Deshalb ist es auch so wichtig, dass Wissenschaft nicht allzu abhängig wird von wenig kalkulierbaren Drittmittelprogrammen. Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Wir begeben uns gern – und durchaus erfolgreich – in die Konkurrenz um Fördermittel. Dennoch muss die Wissenschaft auch jen-

seits von Spezialprogrammen eine tragfähige und attraktive Perspektive für junge Menschen bieten – andernfalls gehen diese der Forschung schlichtweg verloren. Um das zu verhindern, bedarf es eines regen, vertrauensvollen und für neue Ideen immer wieder offenen Zusammenwirkens von Politik, Wissenschaft und Wirtschaft.

Unser Forschungspreis setzt in dieser Hinsicht durchaus Akzente. Dass aus unserer Idee Wirklichkeit werden konnte, verdanken wir nämlich vor allem der großzügigen Unterstützung der Verlagsgruppe Westermann. Dafür mein herzlicher Dank – speziell an Sie, lieber Herr Dr. Schell, der Sie nicht nur die nötigen Mittel für den Preis selbst, sondern auch für diesen Abend bereitgestellt haben. Für uns als Institution, die Wissenschaft nicht nur betreiben, sondern auch nach Kräften *fördern* will und die daran arbeitet, Braunschweig zum internationalen Zentrum eines noch jungen Forschungsfelds werden zu lassen, ist das eine große Ermutigung. Und ich würde mich natürlich sehr freuen, wenn Ihr Beispiel Vertreter der regionalen Wirtschaft und Politik ermuntern könnte, ähnliche Anliegen anderer wissenschaftlicher Einrichtungen oder auch unseres eigenen Instituts zu unterstützen. Wir z.B. planen die Errichtung einer Gastprofessur, mit der wir regelmäßig einen international anerkannten Spitzenwissenschaftler – oder fast noch besser: eine Spitzenwissenschaftlerin – für ein ganzes Semester nach Braunschweig und Niedersachsen ziehen wollen. Dies würde nicht nur die disziplinäre Vielfalt unseres Instituts stärken und unsere Kooperationen mit der Universität hier vor Ort wie auch der in Göttingen intensivieren, sondern auch die internationale Sichtbarkeit unserer Forschungsregion stärken.

Dass Sie, sehr verehrter Herr Ministerpräsident, Ihr Kommen möglich gemacht haben und damit [neben dem Braunschweiger Forschungspreis] einem weiteren Forschungspreis aus der Stadt zusätzliches Gewicht verleihen, erfüllt mich mit besonderer Freude. Es bestätigt, was ich in den vergangenen drei Jahren immer wieder erfahren durfte: Dass das Land Niedersachsen keineswegs nur Interesse an Großforschung hat, sondern auch »wissenschaftliche Exoten« wie uns nach besten Kräften unterstützt – finanziell und ideell. Dafür ein ganz herzliches Dankeschön an Sie bzw. das Land, das Kultusministerium (hier vertreten durch die Ministerin, Frau Heister-Neumann), an das Wissenschaftsministerium (hier vertreten durch Dr. Kollatschny), und nicht zu-



Die erste Reihe mit Oberbürgermeister Gert Hoffmann



letzt auch an die Mitglieder unseres Kuratoriums und seinen Vorsitzenden Prof. Oschatz. Auch Sie haben uns ebenso wie unser Wissenschaftlicher Ausschuss in einer Zeit höchster Anstrengung stets den Rücken gestärkt und uns ausgesprochen engagiert begleitet.

»Der Schlüssel zum Erfolg«, so formulierte der amerikanische Manager Lee Iacca ebenso kurz wie treffend, »sind nicht Informationen. Das sind Menschen.« Deshalb ist es eine so schöne Aufgabe, junge Kollegen wie Sie, liebe Frau Budke, nach Kräften zu fördern und ihre Forschungsergebnisse bekannt zu machen. Die Preisverleihung dient genau diesem

Zweck und ich freue mich, dass Sie, meine Damen und Herren, dieses Ziel durch Ihre Anwesenheit unterstreichen. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen und uns allen einen anregenden und schönen Abend!

AUS WISSEN- SCHAFT UND FORSCHUNG

Edumeres.net startet in die zweite Projektphase

*Sylvia Brink / Christian Frey /
Andreas L. Fuchs / Roderich Henrj /
Kathleen Reiß / Robert Strötgen*

Nachdem im letzten Jahr Edumeres.net in den Probebetrieb gegangen ist und sich in einem neuen Layout präsentiert hat, steht nun die funktionale Weiterentwicklung der einzelnen Module im Vordergrund. Mit dem Start in die zweite Projektphase, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt wird, erhalten Bildungsmedienforscherinnen und -forscher zum ersten Mal die Möglichkeit, auf innovativem Wege mit Web 2.0-Techniken neue Erkenntnisse zu generieren und Netzwerke aufzubauen. Das Portal versteht sich als Ort des Austausches und der kooperativen Wissensentwicklung für Bildungsmedienforscher und Bildungspraktiker. Es ermöglicht eine gezielte Informationssuche und bietet Zugang zu Forschungsergebnissen, -daten und -diensten.

Regelmäßig informiert inzwischen ein portaleigener Blog auf der Startseite die Leser über Neuigkeiten und Beiträge aus dem internationalen Bildungsbereich. Das spezielle Nachrichtenformat RSS-Feed bietet zusätzliche Abonnements kurzer Informationsblöcke. Für registrierte Benutzer besteht die Möglichkeit, alle Beiträge zu kommentieren und durch Informationen und weiterführende Hinweise zu ergänzen.

Im Modul »Publikationen« sorgt ein umfassendes System für die nach-

haltige und zitierfähige Veröffentlichung eingereicherter Beiträge. Unter dem Markentitel »Eckert.xxxx« werden diese typisiert aufgenommen und unter der CC-Lizenz (by-nc-nd) veröffentlicht. Diese Lizenz der Creative Commons-Organisation dient der genauen Darstellung der Nutzungsrechte bei der Veröffentlichung und Verbreitung digitaler Medieninhalte. Damit gewährt Edumeres.net unter bestimmten Bedingungen (Namensnennung, keine kommerzielle Nutzung, keine Bearbeitung) den freien Zugang zu seinen Online-Publikationen im Sinne des Open Access. Es unterstützt damit sowohl die Interessen der Autoren (Urheberrecht, Schutz des Werkes) als auch den unbeschränkten und kostenlosen Zugang zu wissenschaftlicher Information im Internet.

Darüber erhalten alle Publikationen von Edumeres.net über einen Uniform Resource Name (URN) unabhängig vom Speicherort einen, wie auch bei Printveröffentlichungen üblich (ISBN), zuverlässigen Identifizierungs-Code, der auch der Deutsche Nationalbibliothek gemeldet und katalogisiert wird. Im Gegensatz zu URLs sind URNs eindeutig und unabhängig vom Speicherort und ermöglichen über die Adressleiste eines Browser den direkten Zugang zu einem Dokument.

Inzwischen geht auch die Virtuelle Forschungsumgebung (VRE) als Kernstück des Portals mit mehreren Modellprojekten in die Testphase. Hier bieten wir vor allem Wissenschaftlern und Lehrern, aber auch

Studierenden und Schülern die Gelegenheit, eine virtuelle Forschungs-umgebung ausführlich zu erproben und Wünsche sowie Kritik zu äußern. Nach der einfachen und schnellen Registrierung stehen den Nutzern umfassende Funktionen zur Verfügung. Diese erlauben die eigenständige Einrichtung, Verwaltung und Steuerung von Projekten, wobei ein definierter Projektleiter die nötigen Rechte besitzt, neue Mitglieder einzuladen, den Sichtbarkeits-Status des Projekts zu bestimmen (privat, eingeschränkt, öffentlich) und den Verlauf über eine spezielle Anzeige zu steuern. Den Mitgliedern können entsprechende Rechte auf der Grundlage der Benutzerverwaltung für die Arbeit im Projekt zugewiesen werden. Jeder Nutzer kann außerdem in einer hinterlegten Expertendatenbank der Bildungsmedienforschung eine eigene Profilseite anlegen und verwalten sowie Nachrichten mit anderen Nutzern austauschen. Ein Forum bietet weitere Möglichkeiten zur vernetzten Diskussion und Kommunikation. Über die Dokumentenverwaltung wird das Anlegen und Löschen sowie das Hoch- und Herunterladen von Dateien koordiniert. Die eigentliche Erstellung, Bearbeitung und Speicherung von Texten ermöglicht ein integrierter externer Texteditor (ZOHO-Writer). Er orientiert sich an gängigen Office-Angeboten und ist damit leicht zu bedienen.

Mit diesem umfangreichen Paket von Features können die Nutzerinnen und Nutzer räumliche und diszi-

plinäre Grenzen überwinden, Projekte erörtern und z.B. auch gemeinsam Forschungsanträge schreiben und Konferenzen planen.

Darüber hinaus kann die VRE auch zum Erstellen von Schulbuchrezensionen, Analysen, Beiträgen oder ganzen Dossiers genutzt werden, die dann auf Edumeres.net publiziert werden.

Interessierte aus der Bildungsmedienforschung sind herzlich eingeladen, die neue VRE mit eigenen Projekten zu erproben.

Das digitale Klassenzimmer – Eindrücke von der Didacta 2010 in Köln

Christian Drabeim

Wohin das Auge auch blickte, überall waren sie zu sehen. Die digitalen Tafeln (Whiteboards) dominierten die Didacta 2010 in Köln. Man konnte geradezu den Eindruck bekommen, das interaktive Videoboard sei die Lösung schlechthin. Die digitalen Medien erobern das deutsche Klassenzimmer mit einer Selbstverständlichkeit, dass es fast schon verwunderte, dass die Verlage ihre neuesten Schulbücher in Printversionen präsentierten. Doch anders als erwartet konnte ich nicht den Eindruck gewinnen, das klassische Schulbuch sei bedroht.

Über den ganzen Tag hinweg zeigte sich, dass das Interesse an der Arbeit des Georg-Eckert-Institutes und speziell auch am Schulbuchrezensionen-Projekt unseres Portal Edumeres sehr groß ist. In vielen interessiert geführten Gesprächen entwickelten sich neue Ideen, wie man dieses Projekt bekannter machen könnte. So sprach ich beispielsweise mit einer Vertreterin des Klett Verlages über die Möglichkeit Lesezeichen an den Klett Treffpunkten auszulegen. Zudem erhielt ich Anregungen wie beispielsweise die Einrichtung eines RSS Feeds für das Rezensionen-Projekt.

Besonders neugierig begutachtete ich den Stand der Autostadt und fragte mich spontan, was wohl Volkswagen mit Didaktik zu tun hat.

Auch hier entwickelte sich mit einem engagierten Mitarbeiter ein spannendes Gespräch, in dem deutlich wurde, dass Schülerinnen und Schüler trotz Whiteboards, Notebooks, iPhones und E-Books auch noch praxisnah in Workshops lernen können. So können sie beispielsweise in einem Kaffee-Workshop lernen, woher Kaffee kommt und welche verschiedenen Sorten es gibt. Außerdem können sie die Bohnen dann auch selber rösten, mahlen und zum Getränk weiterverarbeiten.

Eines wurde in den Gesprächen, die ich führte, sehr deutlich: In einer Zeit, in der wir uns oft einer großen Masse von Medien ausgesetzt sehen, werden Projekte wie die Schulbuchrezensionen immer wichtiger und erhalten somit auch immer mehr Aufmerksamkeit. Eine gezielte Präsentation des Georg-Eckert-Institutes auf der nächsten Didacta wäre nach meinen Eindrücken auf der Messe in diesem Jahr durchaus von öffentlichem Interesse.

Internetedition EurViews geht dem Online-Start entgegen

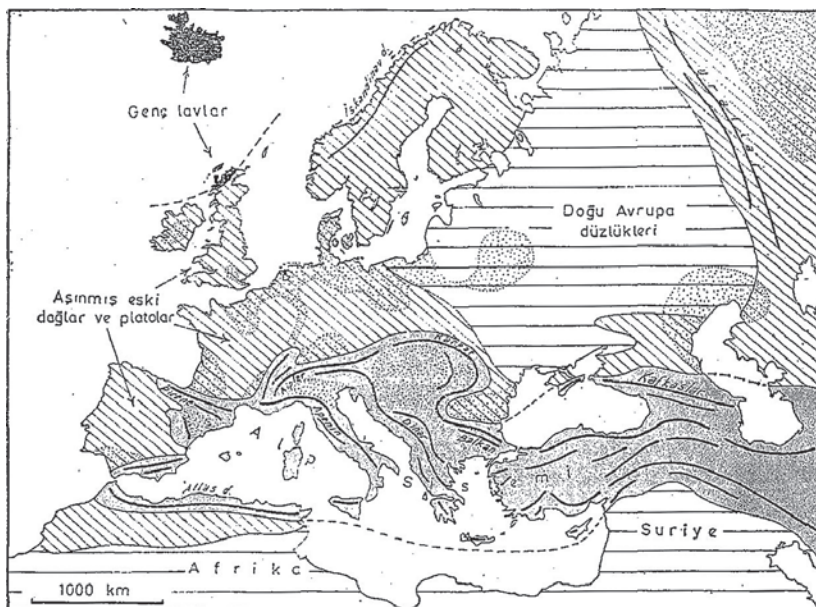
Simone Lässig

Nach Abschluss der zweijährigen durch das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderten Pilotphase kann das Projekt »EurViews. Europa im Schulbuch« nun in Kürze Online gehen. Die Internet-Quellenedition erfasst, analysiert und kontextualisiert Sichten auf Europa und Europäizität, wie sie seit 1900 konstruiert und mit hohem Deutungsanspruch verbreitet wurden. Das Interesse gilt dabei der Spannbreite und Historizität, Konkurrenz und Konvergenz von Europa-Konzepten.

Bislang konnten 38 Wissenschaftler aus 25 Ländern für die Mitarbeit an dem Projekt gewonnen werden:

Neben Beiträgen zu Deutschland, Frankreich und Polen sind inzwischen auch Quellenkommentare aus Russland, Spanien, der Türkei und Japan eingetroffen. Kommentare und Essays aus Bulgarien, Irland, Schweden und Griechenland werden in den kommenden Monaten geliefert. Die Kollektion wird somit bereits von Beginn an sehr verschiedene Sichten auf »Europa« zeigen können.

Beispielsweise führt der Beitrag von Elif Ekin Aksit (Universität Ankara) vor, wie die Gründung und Ausweitung der EWG die Europarepräsentationen in türkischen Schulbüchern verändert haben. Das zentrale Anliegen dieser Darstellungen ist es, die Türkei klar als Europa zugehörig zu definieren. So heißt es in einem Geographie-Schulbuch aus dem Jahr 1975, Europa sei der sich verjüngende, kleine Fortsatz der



Karte aus einem türkischen Schulbuch für Geographie. Aus Sırrı Erinç/Sami Öngör: *Ülkeler Coğrafyası. Ülkeler, İnsanlar ve Sorunları*. İstanbul 1975, unpag.

ARBEITSBEREICH

»SCHULBUCH UND KONFLIKT«

eurasischen Landmasse. Über diese geographische Sichtweise wurde versucht zu kompensieren, dass der Nachbar Griechenland als parlamentarische Demokratie mittlerweile politisch enger an die EU gerückt war. Im Schulbuchtext wird – entgegen dem Eindruck, den die Kartenansicht vermittelt – betont, wie klein Europa sei, um so die Bedeutung des »großen« Partners Türkei für das geographisch marginalisierte Europa zu unterstreichen.

Diskurse um die Zugehörigkeit zu Europa sind immer eng verbunden mit Abgrenzungsdebatten: Das Verhandeln von Einschließen und Ausschließen, Identität und Alterität, Binnensichten und Außensichten ist ein zentraler Aspekt der Europarepräsentationen, die EurViews in den Blick nimmt.

So erscheint Europa in einem Schulbuch aus Japan von 1910 als hochentwickelte Zivilisation, als attraktives, aber auch überbietbares Modell. Die europäischen Nationen

sind also in dieser Interpretation sowohl Vorbild als auch Konkurrenten Japans. Diese Haltung spiegelt – wie Takahiro Kondo und Yoshitaka Tera-da (Universität Nagoya) zeigen können – politische Vorgehensweisen wider: Im Zuge der Meiji-Restauration¹ wurde für zwei Jahre eine große Kommission von Japan nach Europa und in die USA geschickt, um westliche Technologie und Kultur zu erkunden und diese mittels Reformen in die eigene Gesellschaft zu integrieren. Sinnbildlich für den Vorsprung der »westlichen« Wissenschaften erscheinen im Schulbuch Leopold Ranke, Charles Darwin und George Stephenson.

Zugleich aber wird im selben Buch hervorgehoben, dass Japan die einzige der sechs Weltmächte sei, die der Rasse der sogenannten »Indo-Arier« nicht angehöre und daher besondere Verantwortung trage.

Beide Fallbeispiele stehen exemplarisch für die Spannbreite der Europarepräsentationen, die EurViews erhebt und im Internet nach und nach zugänglich machen wird. Das Projekt wird damit, so steht zu hoffen, wichtige Quellen für verschiedene Forschungsprojekte bereitstellen und neue Untersuchungen anregen. Nach einer Zwischenfinanzierung soll die Internetedition ab 2012 in eine Langfristförderung überführt werden und so eine der Konstanten im mittelfristigen Forschungsprofil des Georg-Eckert-Instituts sein.



George Stephenson, Charles Darwin und Leopold Ranke symbolisieren in diesem japanischen Schulbuch den wissenschaftlichen Fortschritt der europäischen Nationen gegenüber Japan. Aus: Kengo Murakawa / Kai-tei Chuto Seiyoshi: Revised History of the West for Secondary Students. Hobunsha 1910, S. 274–275

¹ bezeichnet den politischen Umbruch im Jahr 1868 und den Beginn einer neuen Regierungsform im Kaiserreich Japan (Anm. d. R.)

Bildung international – und in Südasien

Georg Stöber

Unter dem Titel »Reimagining Education« fand die diesjährige 54. Jahreskonferenz der *Comparative and International Education Society* (CIES) vom 28. Februar bis 5. März in Chicago statt. Neben verschiedenen Plenarveranstaltungen und Meetings diverser Arbeitsgruppen waren es vor allem die zahlreichen parallel stattfindenden thematischen Panels, in denen die Konferenz ihren inhaltlichen Niederschlag fand. Regional waren die Beiträge weltweit gestreut: von Afghanistan bis Zimbabwe (bei alphabetischer Reihung). Als Schwerpunkt ragte – neben den USA – vor allem China heraus. Auch thematisch waren die Vorträge wie die Panels breit aufgestellt und deckten alle möglichen Felder von »Bildung« ab: von frühkindlicher Erziehung bis zur Erwachsenenbildung, von philosophischen bis zu wirtschaftlichen Aspekten. Auch Curricula und Schulbücher kamen in verschiedenen Zusammenhängen zur Sprache, und es war beflügelnd, dass auch das Georg-Eckert-Institut des Öfteren genannt wurde, war es doch die Braunschweiger Schulbuchsammlung, ohne die so manche international vergleichende Forschung, die in Chicago vorgestellt wurde, nicht möglich gewesen wäre. Die große Zahl von jeweils etwa zwanzig gleichzeitig stattfindenden Panels machte es allerdings unmöglich, sich auch nur halbwegs einen Überblick zu verschaffen.



Die Little Village Lawndale School besteht aus vier High Schools auf einem Campus mit insgesamt 1400 Schülerinnen und Schülern, Die Gründung erfolgte nach massivem gewaltfreiem Protest der Gemeinde. Das Bild erinnert an die fast 70 Jahre alte Führerin der Bewegung

Bei aller Breite der angesprochenen Themen: zwei Felder, die auch die Institutsarbeit bestimmen, waren besonders zahlreich mit Panels vertreten: zum einen Fragen der Globalisierung und Internationalisierung von Bildung, zum anderen Bildung und Konflikt, und oftmals war es schwierig, bei diesen Themen in den überfüllten Veranstaltungsräumen Platz zu finden. In den konfliktorientierten Panels wurden einerseits Identitätskonstruktionen diskutiert, die in diesem Kontext eine Rolle spielen. Andererseits ging es um Bildungsintervention, die Vorstellung von Einzelprojekten und Fallbeispielen in kriegerischen und Nachkriegssituationen; aber es wurden auch konzeptuelle Fragen angeschnitten wie nach »Fragile States«. Daneben nahm auch

»Peace Education« einen breiten Raum ein.

Das Georg-Eckert-Institut war auf dem diesjährigen CIES-Kongress vertreten, da im Rahmen eines eigenen Panels erste Ergebnisse des von der AvH-Stiftung geförderten TransCoop-Projekts »Exacerbating Conflicts – Promoting Peace? The Role of Social Science Textbooks in South Asia« mit Beiträgen zu Bangladesh, Indien und Pakistan vorgestellt wurden. Während sich zwei weitere auf Südasien bezogene Panels mit verschiedenen Bildungsprogrammen, der Rolle politischer Patronage etc. befassten, war »unser« Panel ganz auf Schulbücher fokussiert. Unter der Diskussionsleitung von Ratna Ghosh arbeiteten Basabi Khan Banerjee und Georg Stöber heraus, wie sich Konflikte des

südasiatischen Raums in indischen Schulbüchern niederschlagen und stellten dabei ein Auseinanderklaffen einer »traditionellen« Harmonieorientierung und eines neuen, gesellschaftliche Konflikte aufgreifenden Zugangs fest. Ayaz Muhammad Naseem diskutierte auf diskursanalytischer Basis Militarismus in pakistanischen Schulbüchern und konstatierte geringere militaristische Tendenzen in jüngeren, nach 2005 erschienenen Büchern. Deepa Nair griff die Verbrennung von Schulbüchern in Südindien auf und thematisierte die Rolle von Religion in diesem jüngsten indischen Schulbuchkonflikt und darüber hinaus. Sujata Sur Roy schließlich befasste sich mit säkularen vs. islamischen Identitätskonstruktionen und Nationalismus in Schulbüchern Bangladeshs. Dessen »ruhmreiche« Geschichte endet in den Büchern mit der Unabhängigkeit 1971 und verlangt mit jedem Regierungswechsel nach einer neuen Interpretation. In der Diskussion wurde die Rolle bundes- und zentralstaatlicher Curriculum- und Schulbuchproduktion sowie die Bedeutung des Säkularismus herausgestellt, der in seiner spezifisch indischen Form (in Abgrenzung vom Laizismus, z.B. Frankreichs) allen Religionen Raum auch in der Öffentlichkeit bietet.

ARBEITSBEREICH

»BILDER DES EIGENEN
UND DES ANDEREN«

Neue Akzente in Anknüpfung an Vorhandenes

Susanne Kröhnert-Othman

Der Arbeitsbereich »Selbst- und Fremdbilder« arbeitet seit Juni 2009 unter neuer Leitung von Susanne Kröhnert-Othman und als Arbeitsbereich »Bilder des Eigenen und des Anderen und symbolische Grenzbildungen – Europa und muslimische Gesellschaften« auch unter leicht verändertem Titel. Er erforscht wie zuvor die wechselseitigen Wahrnehmungen und Auseinandersetzungen um Anerkennung, die sich im Laufe der Geschichte zwischen Europa und muslimisch geprägten Gesellschaften entwickelt haben. Neben die bisher vor allem in historischer Langzeitperspektive orientierte Analyse von Bildern und Stereotypen des Eigenen und des Anderen soll in Zukunft auch die aus den Sozialwissenschaften kommende Forschung zu Grenzbildungen im sozio-kulturellen Kontext des Schulbuchs hinzukommen. Geisteswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche sowie historische und gegenwartsorientierte Perspektiven werden so integriert und Forschungsergebnisse können – wie bereits im laufenden Transferprojekt 1001 Idee verwirklicht – für die schulische Bildung genutzt werden.

Die Forschungsprojekte des Arbeitsbereichs stellen sich die Aufgabe, aktuelle Problemdiagnosen um wechselseitige Abgrenzungen zwischen den vermeintlichen kulturellen Einheiten Europa auf der einen und »muslimi-

sche Gesellschaften«/»Muslime« in Europa auf der anderen Seite zu hinterfragen. Sie machen die vielfältigen Ebenen der historischen Verwobenheit und die Mehrdimensionalität symbolischer Grenzbildungen sichtbar. Zudem zeigen sie, wie sich »vorgestellte« Grenzlinien verschieben und aus unterschiedlichen Perspektiven neu formuliert werden. Dazu thematisieren die schulbuchanalytischen Forschungen des Arbeitsbereichs Erzählstrukturen, die über lange Zeitläufe hinweg stabil geblieben sind. Die Untersuchungen zeichnen die Entstehung dieser Narrative nach und untersuchen, inwieweit auch gegenwärtige Erzählungen auf »institutionalisierte« Bilder des Eigenen und des Anderen zurückgreifen. Daran schließt sich die Frage an, ob diese Bilder umkehrbar oder gegenüber Wandel beharrlich sind. Künftige Forschungsarbeiten im soziokulturellen Kontext des Schulbuchs sollen darüber hinaus Dynamiken symbolischer Grenzproduktionen beleuchten. Angestrebt werden dabei einerseits qualitative Erhebungen über Grenzverhandlungen (*boundary making, boundary work*) unterschiedlicher Akteure im Umfeld von Schule und andererseits Forschungen zu Ausprägungs- und Produktionswegen von Schulbuchinhalten über Wissensgemeinschaften und Bildungsinstitutionen.

Der Transferbereich dient der Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Konzepte des multiperspektivischen Lernens werden erarbeitet; das Bewusstsein für

unterschiedliche Kontexte der Konstruktion und Auflösung symbolischer Grenzen wird geschärft; Netzwerke zur Schulbuchforschung werden erweitert. Die Transferaktivitäten entwickeln auf der Grundlage der Forschungsergebnisse Dialogperspektiven weiter, die einseitigen Wahrnehmungen entgegenwirken und Grenzdurchlässigkeit befördern. Insgesamt realisiert der Arbeitsbereich eine »angewandte Islamforschung« als Lücke im deutschen Wissenschaftsfeld, indem er in seinen Forschungs- und Transferprojekten die wechselseitigen Deutungen und Dynamiken der symbolischen Grenzbeziehungen zwischen Europa und muslimisch geprägten Gesellschaften als veränderliche und in Bewegung bleibende kulturelle Konstrukte in den Blick nimmt.

1001 Idee: Muslimische Kulturen und Geschichte(n) im Rahmen von Diversity Education

Inse Böhmig

Bis heute werden der Islam sowie Menschen mit muslimischem Hintergrund im deutschen Schulunterricht insgesamt wenig thematisiert. Wenn sie zum Unterrichtsthema werden, dann geschieht dies oft im Rahmen der Behandlung von Konflikten und Problemen oder anhand von Diskussionen um religiösen Fundamentalismus, Unterdrückung und Gewalt. Diese Problematik ist nicht nur im Kontext Schule relevant, sondern spiegelt öffentliche Diskurse wieder, in denen besonders seit dem 11. September 2001 symbolische Grenzen zwischen »Europa« einerseits und »dem Islam« andererseits festgeschrieben werden.

Unterrichtsmaterialien und Lehrerfortbildungen

Vor diesem Hintergrund wurde am Georg-Eckert-Institut 2006 das Projekt »1001 Idee für den Unterricht über muslimische Kulturen und Geschichte(n)« ins Leben gerufen, das Lehrerinnen und Lehrern neue Impulse für die Vermittlung pluralistischer Wahrnehmungen muslimisch geprägter Kulturen, Geschichte, Traditionen und Alltagswelten geben will. Hierzu bietet das Projekt auf der Website www.1001-idee.eu mittlerweile über 60 multimediale Unterrichtsmodule an, die sich sowohl mit muslimischen Mehrheitsgesellschaften

ten als auch mit muslimischen Minderheiten in Westeuropa beschäftigt. Je nach Thema werden in den Modulen etwa Aufgaben zur kritischen Auseinandersetzung mit historischen Themen, zur Sensibilisierung für die Perspektivenvielfalt innerhalb muslimisch geprägter Gesellschaften, zum differenzierten Umgang mit Medieninformationen oder zur Ermittlung von verbindenden Elementen unterschiedlicher Jugendkulturen gestellt. Die Module können in verschiedenen Klassenstufen und unterschiedlichen Fächern eingesetzt werden, z.B. in Geschichte, Sozialkunde, Geographie, Deutsch, Literatur, Musik, Religion und Ethik. Ergänzt wird die Materialentwicklung durch die Durchführung von Lehrerfortbildungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Diese dienen dazu, interessierten Lehrerinnen und Lehrern das Themenfeld näher zu bringen, sie in die Anwendung der Unterrichtsmaterialien einzuführen und sie darin zu unterstützen, die Möglichkeiten eines interkulturellen Arbeitsfeldes zu nutzen.



Jordanische Fußballspielerinnen in Leipzig

Diversität als Chance

Im Kontext dieser Aktivitäten wie auch in Zusammenarbeit mit internationalen Kooperationspartnern werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts auch in Zukunft an Möglichkeiten und Konzepten arbeiten, den Unterricht über Islam und Muslime als Bestandteil einer diversitätsorientierten Bildung zu verorten. Dabei geht es insbesondere darum, religiös-weltanschauliche, kulturelle und ethnische Heterogenität und die daraus resultierende Perspektivenvielfalt schon in der Schule als Chance zu vermitteln. Dies geschieht in der Annahme, dass die Schule in Zeiten der Globalisierung eine zentrale Rolle darin übernehmen muss, Schülerinnen und Schüler auf ein Leben mit zunehmenden grenzüberschreitenden Mobilitäten in sich immer weiter ausdifferenzierenden Gesellschaften vorzubereiten. Auf dieser Grundlage sind für die nächste Projektphase u.a. der Aufbau eines Multiplikatorennetzwerkes und die Intensivierung der Kooperation mit europäischen Partnern geplant.

Mythos Kreuzzüge: Die Konstruktion der Nation und Europas im Geschichtsdiskurs des 19. Jahrhunderts

Ines Rülling / Matthias Schwerendt

Die Kreuzzüge bilden in Europa und der islamischen Welt einen zentralen Bezugspunkt in der gegenseitigen Wahrnehmung von »christlichem Okzident« und »islamischem Orient«. Während der politischen Auseinandersetzungen nach den Anschlägen vom 11. September wurde der Begriff Kreuzzüge wieder aktuell. Das Forschungsprojekt greift diese Entwicklung auf und erarbeitet die Genese moderner Kreuzzugsdarstellungen und ihrer Instrumentalisierung in Geschichtsschulbüchern und der Geschichtsschreibung Deutschlands und Frankreichs im 19. Jahrhundert.

Dem Projekt liegt die Hypothese zugrunde, dass Schulbücher bei der Behandlung des Themas Kreuzzüge einen erheblichen Beitrag für nationale und europäische Selbstbeschreibungen sowie für Konstruktionen eines außereuropäischen »Anderen« leisteten. »Mythos Kreuzzüge« fragt, welche populären und wissenschaftlichen Geschichtsdeutungen in Deutschland und Frankreich mit den Kreuzzügen verbunden sind und mit welchen Mythen nationale Deutungsmuster etabliert wurden. Es nimmt den Transfer dieses Wissens in Schulbücher und die grenzüberschreitenden Transfers von kulturellen Chiffren zentraler Kreuzzugsnarrative

zwischen Frankreich und Deutschland in den Blick.

Auf der 13. Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung in Belgrad im vergangenen Oktober konnte das Projekt seine ersten Ergebnisse einer größeren Fachöffentlichkeit präsentieren. Zu den bemerkenswertesten Resultaten zählte bspw. das Wechselspiel von säkularer und religiöser Kreuzzugsgeschichtsschreibung in den Kreuzzugsnarrativen. In ihnen lassen sich nationale und koloniale bzw. imperiale Interessen finden. Bezeichnend ist weiterhin, dass sich in den Kreuzzugserzählungen der untersuchten Schulbücher und Lehrwerke antisemitische, antibyzantinische und antimuslimische Typologien verschränken. Studien, die vergleichend jene Ressentiments hinsichtlich ihrer Bedeutung für den modernen Nationalismus untersuchen, sind bis heute ein Desiderat der historischen Nationalismusforschung. Die Kreuzzugsnarrative zeigen trotz einzelner säkularer Tendenzen im Hinblick auf Semantik, Symbolik und Ikonologie eine signifikante religiöse Aufladung. Dabei greifen sie auf ein christliches Konzept eines heiligen Krieges zurück, dass die exorbitante Gewalterfahrung der Kreuzzüge in christliche bzw. nationale Narrative einordnet, in denen sich die komplexe Parallelität von Religion und Gewalt spiegelt.

Bildungsreformen im Wandel des »Eigenen« und des »Anderen

Susanne Kröhnert-Othman

Mit dem Jahresende 2009 ist auch das durch das Auswärtige Amt geförderte Projekt Schulbuchrevision im Nahen Osten beendet worden, das sich sowohl mit der Untersuchung von Reformen im Bildungswesen in ausgewählten Staaten des Nahen Ostens und Nordafrikas als auch mit dem Wandel der Bilder signifikanter Anderer und des Eigenen in Schulbüchern »sinnstiftender« Fächer beschäftigte. Über den Projektzeitraum wurde ein Forschernetzwerk aufgebaut, in dem ein konstruktiver Dialog über Bildungssysteme zwischen europäischen und überwiegend muslimisch bevölkerten Staaten der MENA-Region geführt werden konnte. Bilder vom Eigenen und Anderen sowie die Förderung unabhängigen Denkens stellten dabei den zentralen Fokus der Analyse von Curricula und Schulbüchern dar. Um einen Dialog über solche sensiblen Dimensionen von Bildungspolitik in den MENA-Ländern und mit Akteuren aus unterschiedlichen nationalen Kontexten beginnen zu können, war die Einbindung in die Debatte um die Entwicklung von nationalen Bildungssystemen in der MENA-Region Grundvoraussetzung.

Konzeptioneller Hintergrund und Ausgangspunkt der Projektarbeit waren internationale Bilanzierungen der Bildungssysteme arabischer Länder der MENA-Region, wie sie zum

Beispiel im MENA-Entwicklungsbericht der Weltbank von 2008 und den Berichten des UN-Entwicklungsprogramms (UNDP) Arab Human Development Report (AHDR) vorkommen. Sie machen starke Defizite im Feld von Erziehung und Bildung aus und begründen dabei die bleibende Armut und den Erfolg undemokratischer politischer Systeme mit existierenden Missständen im Bereich von Bildung. Stark debattiert wurde in den vergangenen Jahren die Frage der wirksamsten Gegenmaßnahmen, denn von außen angeforderte und finanzierte Reformprozesse werden von nationalen Bildungseliten oft als neo-kolonialer Eingriff in das Zentrum des Eigenen empfunden. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die von Außen an die nationalen Bildungspolitikern herangetragenen Anforderungen an Veränderung bis zu den Inhalten in Curricula und Schulbüchern hinunterreichen. Internationale Bildungsakteure haben spätestens seit den Anschlägen vom 11. September nicht nur didaktische sondern auch inhaltliche Reformen der Bildungssysteme in der MENA-Region angefragt und damit die Erwartung verknüpft, dass negative Bilder vom »Anderen« – hier vor allem von Europa und dem Westen – auf diese Weise langfristig überwunden werden können. Durch die Projektarbeit konnte freigelegt werden, dass die zum Teil mit Unterstützung internationaler Geldgeber und Berater umgesetzten Maßnahmen in den verschiedenen postkolonialen arabischen Staaten je nach eigener Ressourcen-

lage sehr unterschiedlich ausfallen. Während internationale Bildungsakteure eine Dezentralisierung und Liberalisierung der Bildungssysteme für notwendig halten, sehen sich einige arabische Regierungen in dem Dilemma, mit der Liberalisierung des Bildungssystems auch politische Opposition – zum Beispiel von Seiten des politischen Islam – zu fördern. Die unterschiedlichen Strategien, die von einzelnen Staaten der MENA-Region gewählt wurden, um die Qualität von Curricula und Schulbüchern zu verbessern, waren Untersuchungsgegenstand der Projektarbeit.

Um eine differenzierende Spannweite an Ergebnissen zu gewährleisten, wurden für den Bericht Staaten aus der MENA-Region ausgewählt, die sich in ihren Bildungssystemen oder Narrativen in Geschichts- und Sozialkundebüchern unterscheiden. Für die Debatte über ethnisch-religiösen Kommunalismus und weitgehende Selbstorganisation des Bildungssektors steht der Staat Libanon. Ägypten und Jordanien stellen Beispiele dafür dar, wie mithilfe internationaler finanzieller Unterstützung große Reformen im Bildungswesen in den letzten Jahren durchgeführt wurden. Das Bildungswesen des Sultanats Oman wurde vor allem deshalb ausgewählt, da es in der jüngsten Geschichte eine beschleunigte Reformpolitik betrieben hat, die beispielhaft für die Bildungssysteme der Golfstaaten ist.

Was curriculare Veränderungen betrifft, so hat sich gezeigt, dass alle vier untersuchten Staaten Verbesse-

rungen des Bildungsstandards angestrebt haben, um auf dem internationalen Arbeitsmarkt mithalten zu können. Im Zuge dessen wurde das Fach Sozialkunde eingeführt oder verändert und die Fächer Geschichte und Geographie für den Schulunterricht neu überarbeitet. Am Fach Sozialkunde kann in der Analyse gezeigt werden, dass es insbesondere genutzt wird, um loyale Bürgerinnen und Bürger auszubilden und interne Konflikte und Differenzen in der Gesellschaft zu verdecken oder einzuebneten, um so für eine einheitliche nationale Identität zu sorgen. Europäische und westliche Staaten kommen in der heutigen Generation der Schulbücher eher positiv vor, werden als Initiatoren und Träger der Moderne und des technologischen Fortschritt dargestellt. Dabei wird betont, dass arabische Muslime einen unabdingbaren Beitrag zur Entwicklung der europäischen Wissenschaften beigetragen haben. Klassische Themen wie Kreuzzüge und Kolonialismus werden nur flüchtig gestreift. Die Konflikte zwischen Israel und Palästina sowie arabischen Staaten werden eher zurückhaltend behandelt. Damit haben zwar curriculare Veränderungen stattgefunden, es gibt jedoch alte und neue Lücken des Verschweigens von Konfliktlinien im inneren der nationalen Gemeinschaften, die zumeist eng mit der kolonialen Geschichte in Verbindung stehen.

Der zunächst vermutete Zusammenhang zwischen zentral kontrollierten Bildungssystemen und negativen Europawahrnehmungen hat

sich an hand der Forschungsergebnisse nicht bestätigt. Vielmehr bestehen komplexe Verbindungslinien zwischen autoritärer oder schwacher staatlicher Kontrolle und der Umgestaltung nationaler Gemeinschaften. Diese rekonstituieren sich gegenwärtig vor allem über normative Aufladungen positive Repräsentationen des »Eigenen«. In einigen Fällen wie Ägypten, Jordanien und Oman hat sich gezeigt, dass rigide staatliche Kontrolle von Curricula und Schulbüchern negative Bilder des »Anderen« verdrängt, das nationale Selbst jedoch ideologisch weiter ausgebaut wird. Darüber hinaus wurden die Schulbücher um Aspekte von Modernität wie z.B. ein verändertes Verständnis der Rolle der Frau erweitert. Die graduelle Privatisierung des Bildungssektors kann in einigen Fällen – Ägypten, Libanon und Jordanien – langfristig zu einer Neuverteilung von Bildungschancen entlang der familiären Einkommenssituation führen. Eine Liberalisierung im Bildungssektor führt nicht stringent zu einer qualitativen Verbesserung und es können Nischen der Aufrechterhaltung negativer Fremdwahrnehmungen in ethno-religiösen Ideologien weiterleben. Eine Untersuchung von Schulbüchern und Curricula kann jedoch keine Aussagen darüber machen, wie deren Inhalte im Unterrichtsgeschehen verhandelt werden. Der Dialog mit einigen Vertretern von Bildungspolitik sowie Wissenschaft und Forschung über Bildungsreformen hat gezeigt, dass lokale und nationale Eliten sich gegen westli-

che Einmischung verwehren mögen, dabei jedoch vor allem die Veränderungspotentiale ihrer Gesellschaften vor dem Hintergrund von Integrität und Passfähigkeit im Blick haben. Darüber wird in den arabischen Gegenwartsgesellschaften selbst stark diskutiert und die Vielfalt des Meinungsspektrums und der Lösungsvorschläge zeigt eine kritische Selbstverständigung, die einen wichtigen Bestandteil des nachkolonialen Dialogs auf Augenhöhe mit dem Westen, aber auch in der Region selbst bildet.



Buchpublikation aus dem Projekt in arabischer Sprache: Erziehungsreform im Nahen Osten – Das Eigene und das Andere in den Curricula. Dar Ash-Shourouk, Amman 2010

ARBEITSBEREICH

»SCHULISCHE BILDUNGSMEDIEN
IM ZEITALTER
DER GLOBALISIERUNG«

Ambivalenz als Ressource in erinnerungskulturellen Aushandlungsprozessen

– ein Werkstattbericht zur Analyse
litauischer Schulbucherzählungen

Barbara Christophe

Immer dort, wo Erinnerungen von Zeitzeugen auf die Sinnstiftungsangebote von Deutungseliten treffen, gewinnen gesellschaftliche Aushandlungsprozesse um die Deutung der Vergangenheit eine besondere Dynamik. Auf diese etwas verkürzte Formel lassen sich die Ergebnisse vieler in den letzten Jahren publizierten Studien bringen.

Theoretisch wegweisend war hier v.a. die von Jan Assmann in die Debatte eingeführte Unterscheidung zwischen dem von spezialisierten Wissensebenen getragenen *kulturellen Gedächtnis* mit all seinen normativen Vorgaben und Fixierungen auf der einen Seite, und dem von dem lebendigen Austausch von Zeitgenossen lebenden und deshalb viel weniger verfestigten *kommunikativen Gedächtnis* auf der anderen Seite. Mit einer Studie zur familiären Tradierung von Erinnerungen an den Nationalsozialismus hat Harald Welzer diese begriffliche Unterscheidung schließlich in ein empirisches Forschungsprogramm übersetzt, das ganz gezielt nach den Wechselwirkungen zwischen beiden Gedächtnisformen fragt.

Dabei gelang ihm die Formulierung von verblüffenden Erkenntnissen. Zunächst einmal konnte er zeigen, dass familiäre Erinnerungen

und Deutungen nicht selten von den Vorgaben des kulturellen Gedächtnisses abweichen. So wurde deutlich, dass die nationalsozialistische Vernichtungspolitik gegenüber den Juden, die im offiziellen Geschichtsbild einen zentralen Platz einnimmt, in den familiären Erzählungen so gut wie gar nicht thematisiert wird. Richtig spannend werden die Ergebnisse von Welzer allerdings dort, wo er der Frage nachgeht, wie Individuen mit den widerstreitenden Verpflichtungen umgehen, die sich aus dem kulturellen und dem familiären Gedächtnis ableiten lassen. Auf der Suche auf Antworten stellte er u.a. fest, dass man im Familiengedächtnis nicht von ungefähr immer wieder auf vage und nebulöse Geschichten stößt, die offenbar eine ganz wichtige Funktion haben. Wer vage erzählt, der produziert deutungsoffene Geschichten, der lässt seinen Zuhörern genügend Raum für die Entwicklung eigener Versionen von der Vergangenheit und verhindert gerade durch den Verzicht auf Eindeutigkeit das Aufbrechen von Konflikten um die Deutung von potentiell kontroversen Erinnerungen.

Wie ich im Folgenden am Beispiel litauischer Schulbucherzählungen zur Geschichte des Sowjetischen Sozialismus zeigen möchte, scheinen auch postsozialistische Gesellschaften in dem schwierigen Bemühen, die sozialistische Vergangenheit in ein konsensfähiges Geschichtsbild zu integrieren, auf Ambivalenz als Ressource in erinnerungskulturellen Aushandlungsprozessen zurückzugreifen. Al-

lerdings gilt es hier eine wesentliche Differenz im Auge zu behalten. Am Anfang der Welzer-Studie steht die Erkenntnis, dass das kulturelle Gedächtnis in Deutschland klare und unmissverständliche Deutungsmuster der nationalsozialistischen Vergangenheit anbietet. Es ist das kommunikative Gedächtnis der Zeitzeugen, das zur Domäne von Ambivalenzen und Vagheiten wird. Im litauischen Fall ist das anders. Hier bietet auch das kulturelle Gedächtnis keine eindeutigen und widerspruchsfreien Erzählungen über die sozialistische Vergangenheit an. Auf den ersten Blick mag diese These überraschen. Litauen gilt gemeinhin als eine Gesellschaft, die bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt zu einem weit reichenden Konsens über die Ablehnung des sowjetischen Sozialismus als Ausdruck einer den eigenen Traditionen widersprechenden Fremdherrschaft fand. Und doch – zumindest in der postsozialistischen Gegenwart ist davon nicht mehr viel übrig geblieben. In einer Meinungsumfrage aus dem Jahr 2004 haben immerhin 34% der Respondenten die Zeit seit 1990 als die unglücklichste Periode in der litauischen Geschichte charakterisiert. Die Sowjetzeit folgte mit 30% hingegen erst an zweiter Stelle.

Man mag darin den Ausdruck einer für viele postsozialistische Gesellschaften typischen und nicht weiter verwunderlichen Ernüchterung sehen. Schließlich kennen wir ähnliche Zahlen aus den Neuen Bundesländern. Die eigentlich überra-

schende Nachricht, die ich hier in den Vordergrund stellen möchte, ist, dass dieser Stimmungswandel mittlerweile auch in den Schulbüchern angekommen ist. Und das gilt offenbar selbst für die Exemplare, die, wie das 2007 erschienene Buch »Die Zeit«, von dem politisch eindeutig im rechten nationalistischen Lager verorteten Verlag Briedis herausgegeben werden. In der Einleitung zu dem Kapitel »Vom annektierten bis zum unabhängigen Litauen«, das schon in der Überschrift deutlich macht, dass die gesamte Sowjetzeit unter dem Stichwort »Annexion« abgehandelt und dementsprechend negativ konnotiert wird, findet sich hier z.B. folgendes Zitat:

Jahrzehnte hat die KP in Litauen den Menschen das Gehirn gewaschen, ihnen an Stelle christlicher Werte die marxistisch-leninistische Ideologie aufgezwungen. Das Leben im totalitären sowjetischen System hat das Schicksal, die Moral und das Denken verstümmelt. Die Sowjetmacht hat den Menschen gezwungen, an nichts zu glauben, zu heucheln, den Staat und das Eigentum nicht zu achten. Alles war verborgen, verfälscht. Die Gesellschaft war gespalten. Die einen haben die von der Macht erhaltenen Privilegien genossen, die anderen blieben arm und elend. Aber dem System ist es nicht gelungen, den Geist der Freiheit zu brechen. In den Familien wurden die litauischen und christlichen Traditionen gepflegt. (...) Tief in den Herzen der Menschen glommt der Unwille, sich mit der aufgezwungenen und absurden sowjetischen Ordnung abzufinden.

Auf den ersten Blick scheinen die Akzente hier eindeutig verteilt zu sein. Die Welt der litauischen Nationalisten scheint noch in Ordnung zu sein. Sie wird beherrscht von dem Gegensatz zwischen Gut und Böse, zwischen dem moralisch verworfenen »System« auf der einen Seite und den in ihren Traditionen verorteten Litauern auf der anderen Seite. Bei näherer Betrachtung kann man jedoch entdecken, dass diese Passage drei Erzählstränge miteinander verwebt, die durchaus in einem widerspruchsvollen Spannungsverhältnis zueinander stehen. Jeder Erzählstrang erzählt die Geschichte ein wenig anders, indem er ein anderes Gegensatzpaar von Akteuren ins Zentrum stellt und damit auch die Moral der Geschichte verändert.

Am Anfang steht das Narrativ des Totalitarismus, das von dem Gegensatz zwischen einem allmächtigen, aber ein wenig anonym bleibenden »System« und »den Menschen« in der Rolle von hilflosen Opfern getragen wird. Das System ist ungeheuer handlungsfähig. Es ist sogar in der Lage, Gehirne zu waschen. Alles, was es tut, folgt klaren Intentionen, die auf die Zerstörung von Handlungsfähigkeit auf Seiten der Menschen zielen. Die Menschen sind passive Objekte dieser Machteinwirkungen, die sie offenbar restlos verstümmeln, die tief in ihren Identitätskern eindringen und sie zu Heuchelei zwingen. Lügen und heucheln erscheinen damit in fast schon verschwörungstheoretischer Manier als gezielt herbeigeführte Leistun-

gen des Systems. Wenn man nach der dramaturgischen Funktion dieser Geschichte fragt, wird man hier eine plausible Erklärung für das Ausbleiben von Widerstand finden, das ganz offensichtlich als erklärungsbedürftig erscheint. Daran schließt sich recht unvermittelt das Narrativ der gespaltenen Gesellschaft an. Hier sieht sich der Leser auf einmal ganz anderen Konfrontationslinien gegenüber, die jetzt nicht mehr zwischen dem System und den Menschen, sondern zwischen seinen privilegierten Nutznießern und den sozial Deklassierten und Ausgeschlossenen verläuft. Der sowjetische Sozialismus, so wird uns jetzt im Stile einer Entlarvungsgeschichte suggeriert, kreiste offenbar nicht so sehr um die Realisierung von ideologischen Doktrinen. Letztlich ging es nur um die materielle Bereicherung einer kleinen Minderheit. Zumindest implizit angedeutet wird hier zudem, dass sich auch in Litauen eine Schicht von gewissenlosen Opportunisten fand, die aus materiellem Eigeninteresse zu Trägern des Systems wurden. Kaum ist all dies ausgesprochen oder angedeutet, führt die Geschichte dann in einer letzten, recht unvermittelten Wende das Motiv von dem ungebrochenen Widerstandswillen der Litauer ein, die gerade deshalb, weil sie nicht nur Menschen, sondern eben auch Mitglieder einer national integrierten Traditionsgemeinschaft sind, nun offenbar doch in der Lage waren, den Zumutungen des Systems ihren harten und unzerstörbaren Wesenkern entgegenzusetzen.

Was hier zum Ausdruck kommt, ist nichts weniger als die Schwierigkeit der litauischen Gesellschaft, mehr als 40 Jahre Sowjetherrschaft mit all ihren Erscheinungen von Opportunismus und Bereitschaft zur Anpassung in ein stimmiges nationales Selbstbild zu integrieren. Noch viel deutlicher zeigt sich dies in einer anderen Schulbucherzählung. In der 2004 publizierten »Litauischen Geschichte« des Vaga Verlages findet sich in dem Versuch, das Abflauen von Widerstand gegen das sowjetische System in den 1960er Jahren zu erklären, das folgende Zitat:

1961 nahm die KPdSU ein utopisches, aber äußerlich attraktives Programm über den Aufbau des Kommunismus an, das – obwohl es idealistisch gesinnte Personen nicht auf seine Seite zog, immerhin nicht dazu anstachelte, sich der Schaffung einer bald in Überfluss schwelgenden Gesellschaft zu widersetzen.«

Dieser vieldeutige Schlüsselatz enthält gleich mehrere Irritationen, die eigentlich kaum aufzulösen sind. Warum, so kann man sich z.B. fragen, suggerieren uns die Autoren durch das Wörtchen »aber«, dass ein Programm eigentlich nicht gleichzeitig utopisch und attraktiv sein kann? Steht dahinter die Annahme, dass Utopie etwas genuin Marxistisches bzw. Sowjetisches und deshalb Schlechtes ist? Oder schwingt die Unterstellung mit, dass Utopie immer die Sache einer idealistischen Minderheit ist, die für eine Mehrheit niemals attraktiv sein kann? Der folgende Nebensatz steigert diese Ver-

wirrung noch. Wir erfahren, dass idealistisch gesinnte Personen – und das meint hier offenbar anti-sowjetische Dissidenten – dem KP-Programm nicht auf den Leim gingen. Allerdings lesen wir auch, dass sie sich »der Schaffung einer bald in Überfluss schwelgenden Gesellschaft« nicht widersetzen. Was diesen Verzicht letztlich motivierte, darüber können wir nur spekulieren. Heißt das, dass selbst Idealisten sich irgendwann von dem Wohlstandsversprechen der Sowjets korrumpieren ließen? Oder soll damit die schwierige Situation einer aufrechten Minderheit umschrieben werden, die resigniert feststellen musste, dass sie im Angesicht der Bestechlichkeit der schweigenden Mehrheit zu einsamen Rufern in der Wüste wurde? Noch einmal, das Schulbuch legt sich auf keine Deutung fest. Es konstruiert vielmehr einen offenen Deutungsraum, in dem die gegensätzlichen Lesarten von Lesern mit unterschiedlichen politischen Hintergrundannahmen nebeneinander existieren können.

Bleibt am Ende die Frage: Was lernen wir aus all dem auch über das litauische Beispiel hinaus? Mir kommt es hier v.a. auf eines an. Gerade in der Auseinandersetzung mit einer schwierigen Vergangenheit funktionieren Schulbücher nicht nur und nicht in erste Linie als nationale Biographien, die dem gemeinsam Erlebten kollektiv bindenden Sinn zuschreiben. Sie lassen sich vielmehr auch als hybride Texte lesen, in denen gesellschaftliche Kontroversen ihr Spuren hinterlassen – und zwar

auch dann, wenn die Kakophonie der Stimmen nicht offen benannt wird. Diese Spuren zu sichten, wird damit zu einer spannenden Aufgabe der Schulbuchforschung.

Die sowjetische Vergangenheit zwischen offiziellen Geschichtsbildern und privaten Lebensläufen – Bericht einer Feldforschung

Maya Razmadze

Seit der Aprildemonstration 1989, mit der die Menschen in Tbilisi die Unabhängigkeit Georgiens forderten, sind fast 20 Jahre vergangen. Inzwischen unabhängigen georgischen Staat wird begonnen, die sowjetische Vergangenheit aufzuarbeiten, um zu verstehen, was der sowjetische Sozialismus als Staats- und Ordnungssystem eigentlich darstellte und welcher Stellenwert ihm in der georgischen Geschichte zugemessen werden soll. Einerseits versucht der Staat die sowjetische Vergangenheit nach eigenen Standards zu deuten, indem er in den Schulbüchern, aber auch in den staatlichen historischen Museen und in den Medien eigene Deutungsmuster durchsetzt. Dabei werden Begriffe wie »Fremdherrschaft«, »Imperium«, »Gewaltherrschaft«, »Korruptions- und Bestechungspraktiken« mit der sowjetischen Zeit in Verbindung gebracht und in den Vordergrund geschoben. Andererseits haben die real existierenden Menschen an das Leben in der sozialistischen Gesellschaft vielfältige Erinnerungen. Nicht selten verbinden sie mit diesem Zeitalter Stabilität und einen bescheidenden Wohlstand. Aus der Kontrastierung von individuellen Erinnerungen der Menschen und staatlichen Deutungsangeboten des Sozialismus entsteht ein Span-

nungsfeld von konkurrierenden, sich aber auch gegenseitig ergänzenden Geschichtsbildern.

Genau diese Beobachtung bildet den Ausgangspunkt unseres am GEI angesiedelten Projekts »*Institutionalisierung von Deutungsmustern des Sozialismus. Geschichtslehrer als Schnittstelle zwischen Staat und Gesellschaft in Georgien, Kyrgystan und Litauen*«, in dessen Rahmen ich die in georgischen Schulbüchern enthaltenen Diskurse analysiere, um die offiziellen Deutungs- und Argumentationsmuster herauszufiltern. Andererseits möchte ich die individuellen lebensgeschichtlichen Erinnerungen der Geschichtslehrerinnen und -lehrer den offiziell dargestellten Deutungsmustern des Sozialismus gegenüberstellen. Die Erhebung lebensgeschichtlicher Erinnerungen stellt einen empirischen Teil unserer gemeinsamen Projektarbeit dar, die wir mittels biographisch-narrativer Interviews bewerkstelligen wollen. Die Wahl der Geschichtslehrer als Berufsgruppe war dadurch bedingt, dass sie in jedem System bei der Vermittlung und Weitergabe geschichtlichen Wissens eine herausragende Rolle spielen und einen bedeutenden Beitrag zur staatlichen Sozialisation leisten. Daneben sind die sie aber individuelle Persönlichkeiten, die eigene, ganz persönliche Erinnerungen an das Leben im sozialistischen System haben.

Mein Feldforschungsaufenthalt in Georgien vom September bis Dezember hatte das Ziel, lebensgeschichtliche Interviews zu führen,

um zu erfahren, wie die Lehrerinnen und Lehrer den Sozialismus als sowjetisches Staats- und Gesellschaftssystem erlebt haben, wie sie sich heute daran erinnern und wie sie diesen Lebensabschnitt, der inzwischen zur gemeinsamen Geschichte aller Völker der ehemaligen Sowjetunion geworden ist, in ihre Biographie integrieren. Ausgangspunkt bildet hier die leitende Frage, wie die Lehrer ihre Berufsrolle verstanden haben: als Repräsentanten des Systems, die gewollt oder ungewollt zu seiner Legitimierung beitrugen oder als Aufklärer und Vermittler des (nationalen) geschichtlichen Wissens sowie nationaler Werte und Traditionen. Allgemein genoss der Lehrer im sowjetischen Georgien mehr Ansehen und Sozialprestige als heute. Dennoch standen die Geschichtslehrer unter Verdacht, dem System zuzugehören und ihm unterstellt zu sein, obwohl nicht jeder Lehrer Parteimitglied war. Bei der Auswahl für die lebensgeschichtlichen Interviews habe ich versucht, Lehrer verschiedener Herkunft und Jahrgänge zu berücksichtigen. Lehrer der 1940er Jahrgänge können die sowjetische Ordnung wegen der damaligen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse anders erlebt haben, als diejenigen aus den 1960er oder 1980er Geburtsjahren; ebenso könnte eine aus der Provinz stammende Tochter eines Arbeiters mit dem System andere Assoziationen haben, als ein städtisches Intellektuellenkind.

Außer theoretischen Fragen spielen bei der Feldforschung auch tech-

nische Aspekte eine nicht zu unterschätzende Rolle. Dazu gehört der Zugang zu der Schule, zu der Direktion und zu den Lehrern. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Lehrer aus älteren Geburtsjahrgängen auf meine Anfrage zur Interviewaufnahme eher reserviert, zurückhaltend und gar skeptisch reagierten. Der Grund könnte in durch den Systemwechsel ausgelösten biographischen und professionellen Verunsicherungen liegen, die sie noch nicht verarbeitet haben. Eine andere denkbare Erklärung könnten die aktuellen Deutungsversuche sowjetisch-sozialistischer Zeit sein, in denen überwiegend die negativen Formulierungen wie »das böse Imperium« dominieren. Daher ist bei manchen Lehrern eine latente Scham oder gar Angst gegenüber der heutigen Öffentlichkeit zu spüren, da sie glauben, eine unangenehme Beurteilung zu ernten, falls sie zugeben, jemals mit dem System zusammengearbeitet, ihm gedient, sich an es angepasst oder sich mit ihm identifiziert zu haben. Daher sind sie mit ihren Aussagen über das System eher vorsichtig und zurückhaltend, denn »*wir mussten ja damals auch sehr darauf aufpassen, was wir sagen durften und was nicht, diese Haltung habe ich bis heute bewahrt, man kann ja heute auch nicht alles sagen, wer weiß, was passieren wird?!*« – sagte zu mir eine ältere Lehrerin.

Allgemein bilden die in den 1950-60er Jahren geborenen Lehrer und Lehrerinnen (die Mehrzahl der heutigen georgischen Lehrer ist weiblich) im Vergleich zu anderen Jahrgängen,

die größte Gruppe. Aufgrund der Interviews konnte ich grundsätzlich zwei idealtypische Muster der Beschreibung der sowjetischen Vergangenheit beobachten:

A. Eine Gruppe der Lehrer betont, dass sie bereits damals relativ unkonventionell und eigenständig gewesen sei und während des Geschichtsunterrichts trotz allgemeiner Bespitzelung im Bildungssystem eigene Akzente setzen oder nationale Geschichte verstärkt unterrichten konnte. Sie betont die Kontinuität in ihrem Lebenslauf, da sie schon damals an dem System gezweifelt und aufgrund ihrer Erfahrungen mit der Ungerechtigkeit und ständigen Zunahme von Bürokratie und Korruption seinen Untergang gespürt habe. Die Freiheits- und Eigenständigkeitsbestrebungen dieser Lehrerguppe lassen sich damit erklären, dass die 1960er Generation von den Auswirkungen des 2. Weltkriegs und der Härte der Stalin-Epoche weitgehend verschont geblieben ist. Außerdem gehörte sie trotz der allgemeinen Isolation und Abschirmung der Sowjetunion auf bestimmte Art und Weise auch zur Jugend der 60er Jahre und damit zu der sog. »Jeans-Generation«; daher waren Ausbruchsversuche aus den alltäglichen Konventionen und allgemein vorgeschriebenen Systemzwängen bei den jungen Intellektuellen, insbesondere in der Hauptstadt, zu beobachten. Obwohl diese Generation von Lehrenden sich für die Unabhängigkeit des Landes und somit gegen das sozialistische System eingesetzt hat, ist bei ihnen heu-

te eine Enttäuschung angesichts der turbulenten Transformationszeit und bestehenden Realität deutlich zu spüren.

B. Andere Lehrerinnen und Lehrer beschreiben sich heute als Opfer des Systems, indem sie auf Distanz zu ihrer eigenen Berufsrolle gehen und die Bedeutung des Berufs für ihre persönliche Identität relativieren. Sie erzählen, dass sie beruflich keinen freien Handlungsraum hatten, um eigene Ideen umsetzen, weil sie den Systemvorschriften und dem sowjetischen Lehrplan zumindest äußerlich folgen mussten. *»Ich bin im Unterricht nur einmal vom eigentlichen Unterrichtsthema abgerückt und habe etwas Unkonventionelles erzählt, in der nächsten Lehrerversammlung habe ich vom zuständigen Schulamt eine strenge Abmahnung bekommen. Seitdem habe ich nur so unterrichtet, wie es im Schulbuch stand, wie hätte ich stattdessen tun sollen?«* – sagte eine alte Lehrerin des 1940er Jahrgangs. Dennoch unterstreichen diese Lehrenden explizit ihre persönliche Vorliebe für die Nationalgeschichte, von der sie ihren Schüler bei den Schulexkursionen gelegentlich erzählt haben wollen. Alle Lehrer haben in Interviews betont, wie sie sich gefreut haben, dass sie nach dem Untergang der Sowjetunion nicht mehr die langweilige Sowjetgeschichte, sondern stattdessen die Heimatgeschichte unterrichten durften, die ihnen näher stand. Allerdings steht die explizite Betonung in einer scheinbaren Spannung zu der implizierten Bewertung, da einige Lehrer zugleich zugaben, dass der Umstieg

von russisch-sowjetischer Geschichte auf georgische Geschichte ihnen einiges an Arbeit abverlangt habe, bevor sie den Systemwechsel geistig und professionell verarbeitet und sich an die neue Lage angepasst hätten. *»Ich habe mit einem so schnellen Untergang der Union auf gar keinen Fall gerechnet, wie hätte ich es überhaupt erahnen können, sonst hätte ich ja das Ersparnis von mir und meinen Eltern von der Sparkasse geholt; jetzt ist ja alles weg, das ganze Geld wertlos«*. Oder: *»Gefreut habe ich mich sehr, als ich erfuhr, dass wir ab jetzt nur noch georgische Geschichte zu unterrichten hatten, aber eines ist, was du magst, und etwas anderes, was du eigentlich gelernt hast«* – sagte eine Lehrerin aus dem 1950er Jahrgang. Diese Aussagen deuten darauf hin, dass der Systemwechsel nicht ohne Verunsicherung für die Lehrerinnen und Lehrer verlaufen ist. Eine andere Beobachtung, die während der Interviews fast alle unterstrichen, waren die durch die neue Bildungsreform 2005 ausgelösten Veränderungen. In den seit 2005 herausgegebenen Schulbüchern dominieren Quellentexte, Bilder und visuelle Darstellungen. Der eigentliche Lese- und Erzählteil nimmt im Buch nur einen geringeren Platz ein. Die Arbeit mit dem neuen Schulbuch änderte auch ihre bisherige Arbeitsmethodik, da sie Gruppenarbeiten, Diskussionen und das Halten von Referaten organisieren mussten. Von daher verursacht diese neue Lehrmethodik bei ihnen Verunsicherungen, da sie vom alten Unterrichtsstandard, der auf Erzählen und Abfragen be-

BERICHTE

Schulbuch und Nation – eine umstrittene Tagung in Lyon

Peter Carrier

schränkt war, auf eine neue Lehrweise umsteigen müssen.

Außer Interviews zu führen habe ich in der georgischen Hauptstadt vier große Schulbuchverlage besucht und Gespräche mit den jeweiligen Redakteuren geführt. Aus diesen Gesprächen habe ich die Erkenntnis gewonnen, dass die Schulbuchverleger darauf abzielen, die geschichtlichen Narrative bewusst knapp, möglichst neutral und wertfrei wiederzugeben. Insbesondere betrifft dies die Transformationszeit, also die Zeit seit 1989. Der Grund dafür ist, dass diese Zeit noch nicht aufgearbeitet ist. Die Gesellschaft fängt jetzt erst an, sich mit diesem Teil der jüngsten Geschichte zu befassen, deshalb könnte jede Beurteilung und Bewertung eines bestimmten politischen Ereignisses in der Gesellschaft konfliktreiche Reaktionen auslösen. Daher setzen die Verlage in den Schulbüchern mehr auf visuelle Materialien als Texten und überlassen es somit den Lehrenden und Lernenden, entsprechende Schlüsse selbst zu ziehen.

Im Vergleich zu den offiziellen Geschichtsbildern, die die Alltagsgeschichte der Sowjetunion völlig ausblenden und sich auf das Allgemeine beschränken, zeichnen sich die privaten Lebensläufe von Lehrerinnen und Lehrern durch Vielseitigkeit und detaillierte Beschreibungen des sowjetischen Alltags- und Arbeitslebens aus, daher verleihen sie der gemeinsamen Geschichte persönliche Stimmen und Sinnesstiftungen.

Bildungsmedienforscher lieben den Konflikt. Darstellungen von Konflikten im Schulbuch und Schulbuchkonflikte gehören zum tagtäglichen Untersuchungsgegenstand. Selten wird jedoch die wissenschaftliche Auseinandersetzung über Schulbücher und Bildung als solche zum Gegenstand von Konflikt. Am 1. April begann in Lyon eine Reihe von internationalen Tagungen zum Thema ›Schule und Nation‹, an denen auch das GEI vertreten ist, und die für Unbehagen in der französischen Öffentlichkeit sorgen. Durch Anregung und in Anwesenheit des französischen Erziehungsministers Luc Chatel eröffnete das Nationale Institut für Pädagogische Forschung (INRP) mit dieser Tagung eine Debatte über die integrierende Funktion der Schule, welche sogar von einer studentischen Demonstration begleitet wurde. Nicht Polemik, sondern wissenschaftlicher Gedankenaustausch ist jedoch das Ziel des INRP. Das renommierte Institut möchte keineswegs die seit 2009 politisch inszenierte Debatte über ›nationale Identität‹ in der Öffentlichkeit legitimieren, sondern diese wissenschaftlich bereichern. Gefragt in der Tageszeitung *Libération*, ob es gerechtfertigt sei, als politische Schachfigur an der Tagung teilzunehmen, hat der Historiker Olivier Loubes darauf bestanden, dass die Wissenschaftler durchaus souverän die

Debatte bereichern würden. »Die Tagung findet ja nach und nicht vor den regionalen Wahlen statt«, sagte Loubes, und spielte daher keine unmittelbare Rolle in der Positionierung der regierenden UMP Partei, zu der Luc Chatel natürlich gehört. Der öffentlichen Herausforderung gewachsen, haben die Spezialisten aus Deutschland, Frankreich, Kanada und Spanien politisch fundierte historische Analysen geliefert. Antoine Prost erörterte die Geburtsstunde der republikanischen Schule nach 1789 als Gegenpol zur Monarchie, und verglich diese mit der deutschen Schule nach 1871, die sich als Gegenpol zum gegnerischen Ausland und als Hilfsmittel der Monarchie verstand. Annie Bru-ter schilderte nüchtern die Akteure und Institutionen des historischen Unterrichts im 19. Jahrhundert, während Joan Pagès Blanch und Rémy Handoutzel der Widerstandsfähigkeit der Schule unter den Franco- und Vichy-Diktaturen huldigten – in einer Zeit, in der zuallererst Lehrer entlassen und verfolgt wurden und das Fach Geschichte gleichgeschaltet wurde. Schließlich befassten sich Jocelyn Létourneau und Peter Carrier mit der gegenwärtigen Funktion des historischen Schulunterrichts als nationales Integrationsmittel in Kanada und Deutschland. Für jeden, der sich fragt, ob in Zeiten der Globalisierung die Nation und ›ihre‹ Schule als Vermittlungsinstanzen zwischen Regionen und supranationaler Einrichtungen überholt seien, dürfte der Tagungsband *Ecole et Nation* von Interesse sein. Jürgen Helmchen gab

das Schlusswort, indem er darauf beharrte, dass vollkommen neue Konzepte vonnöten seien, um die aktuellen Herausforderungen an die Schule und die Nation zu begreifen – mit Blick auf zukunftssträchtige politische Projekte zur Begründung einer *sozialen* Identität. Diese Tagungsreihe baut dafür das Fundament. Ausführliche Informationen zu den Tagungen in Lyon, Barcelona und Paris gibt es unter <http://www.inrp/manifestations>.

Borderless Minds

Susanne Grindel / Wendy Anne Kopisch

... so entwarf Homi Bhabha sein Bild von den Geisteswissenschaften in Zeiten der Globalisierung. Tatsächlich haben sich transnationale und postkoloniale Ansätze, als deren Wegbereiter der in Harvard lehrende Literaturwissenschaftler zweifellos gelten kann, über die Grenzen der disziplinär und national verfassten Fächer hinweg als Erklärungsmodell weitgehend durchgesetzt. *Post-colonial Studies* werden inzwischen nicht mehr nur in den Literaturwissenschaften, sondern vor allem auch in den Geschichtswissenschaften und den Kulturwissenschaften insgesamt genutzt, um die transnationale Dimension von Problemen und Fragen zu erfassen. Dabei geht es nicht nur darum, Kultur, Geschichte und Identität nach der Dekolonialisierung neu zu bestimmen, sondern im Wissen um die lange Dauer von historischen Entwicklungen die Rückwirkungen des Kolonialismus auf die Gegenwart einzubeziehen. Auf diese Weise sind sich nicht zuletzt viele Nationalliteraturen ihrer bislang wenig beachteten Wurzeln und Einflüsse bewusst geworden. Für den Fall Deutschlands seien, so Bhabha, bereits in der *Weltliteratur* des »global Goethe« wichtige Schritte in Richtung eines globalen kulturellen Austausches zu finden, auch wenn Goethe für seinen Eurozentrismus vielfach kritisiert wurde. In den 1990er Jahren zeigten die deutschsprachigen Geisteswissenschaften ein vertieftes Interesse an

postkolonialen Ansätzen. Insgesamt haben die *Postcolonial Studies* auf die Dominanz westlicher und europäischer Wissensordnungen sowie die fortdauernde Prägung gegenwärtiger Gesellschaften durch historische Konstellationen hingewiesen. Damit haben sie wesentlich dazu beigetragen politische, disziplinäre und epistemologische Grenzen durchlässiger zu machen.

»We should talk less about identity and more about authority«

Mit Bezug nicht nur auf Goethe, sondern auch auf die moderne Lyrikerin Adrienne Rich plädierte Bhabha für die Verlagerung des Schwerpunktes der *Postcolonial Studies* von Identitäts- hin zu Autoritätsfragen, um am globalen Kultur- und Ideenaustausch teilzunehmen. »You don't need identity; you need standing«, so Bhabha. In der globalen Welt gehe es weniger um die binäre Struktur des »local-versus-global«, sondern vielmehr um die Arbeitskulturbesonderheit »side by side«, die Foucault bereits als »ethic of discomfort« beschrieben habe. Die Spannung, die in den Geisteswissenschaften besonders zu erleben sei, zwischen dem Archiv und der unmittelbaren Erfahrung; die Spannung des »side by side«, so Bhabha, könne nur durch Kollaboration, Kommunikation und Konversation überwunden werden: »The humanities build communities rather than models«.

Internationales Standing der Geisteswissenschaften

Bhabhas Vortrag bot mit seinen intel-

lektuellen Anregungen für ein grenzüberschreitendes kulturwissenschaftliches Denken den Höhepunkt einer dreitägigen Standortbestimmung zu der Frage, wie international die deutschen Geisteswissenschaften sind. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hatte die Veranstaltung in Bonn Ende Februar organisiert. Die empirische Grundlage für diese Bestandsaufnahme zur Internationalität der Geisteswissenschaften in Deutschland lieferte eine Studie des Hochschul Informations Systems in Göttingen (HIS), deren Ergebnisse hier erstmals öffentlich vorgestellt wurden.

Der internationale Stellenwert und transnationale Erklärungsgehalt geisteswissenschaftlicher Forschung in Deutschland bemisst sich daran, inwieweit sie sich an der Weiterentwicklung von Ideen beteiligt, mit welchen Fragen und Antworten sie auf globale Veränderungen reagiert und ob ihre Beiträge auch jenseits des nationalen Raums Aufmerksamkeit finden. Die Überwindung räumlicher und disziplinärer Grenzen kann also als Ausweis von Internationalisierung angesehen werden. Wenn dabei auch inhaltlich und methodisch der nationale Rahmen verlassen wird zugunsten von Erklärungsansätzen, die wechselseitige Verflechtungen, Überlappungszonen und Unübersetzbarkeiten in den kulturellen Kontakten einbeziehen, dann kann man wohl von Transnationalität sprechen.

Wie weit dies in den deutschen Geisteswissenschaften gelungen ist oder weiter verbessert werden kann,

war das Thema der zahlreichen Podien, auf denen die Ergebnisse der Studie diskutiert wurden. Die Studie des HIS ist zu finden unter: <http://www.his.de/publikation/bericht>.

Klasse statt Masse

Die deutschen Geistes- und Kulturwissenschaften genießen im Ausland noch immer hohes Ansehen. Diese Wertschätzung stützt sich auf die methodisch hervorragende Forschungsqualität und die Vielfalt von kleineren Fächern, die die Forschungslandschaft in Deutschland befruchtet und ausmacht. Auch die Bibliotheken, Archive und Museen mit ihren umfangreichen und systematisch erschlossenen Quellen ziehen ausländische Wissenschaftler nach Deutschland. Die Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit deutscher Wissenschaftler und Fachleute für ausländische Forscher wird allenthalben gelobt. In der Erwartung, dass sich aus dem Interesse an deutschen Sammlungen und Quellenbeständen auch weitergehende internationale Forschungsbeziehungen ergeben, fördern deutsche Stiftungen und Drittmittelgeber den Aufenthalt zu Recherchezwecken, Tagungen oder längeren Forschungstätigkeiten in Deutschland.

Die hohe Forschungsqualität, die den deutschen Geisteswissenschaften von ausländischen Kollegen bescheinigt wird, ist jedoch paradoxerweise durch Exzellenz- und andere Fördermittel gefährdet. Wer ständig Anträge schreibt, um den Fortgang seiner Arbeiten zu sichern oder die

Existenz seines Arbeitsgebiets zu legitimieren, der hat nicht nur wenig Zeit für wegweisende Publikationen, sondern er muss auch mit der Vielzahl seiner bisherigen (drittmittelgeförderten) Ergebnisse beeindrucken. Diesem Prinzip der Überzeugung durch Masse versucht die Deutsche Forschungsgemeinschaft nun Einhalt zu gebieten, indem sie ab 1. Juli 2010 alle Antragsteller verpflichtet, sich bei der Liste ihrer Vorarbeiten auf vier einschlägige Publikationen zu beschränken.

Internationalising Academia – Falling into the Language Trap?

Gespräche mit Geisteswissenschaftlern im In- und Ausland machten auch deutlich, wo die Internationalisierung an Grenzen stößt. So sind die kleinen Fächer in ihrer Existenz bedroht, weil sie oft ökonomisch kaum verwertbare Forschungsergebnisse liefern. Die Förderinstrumente sind noch zu wenig flexibel und häufig auf eine sogenannte top-down Struktur ausgerichtet, die sich auf vorgegebene und vermeintlich zukunftssträchtige Forschungsfelder konzentriert und ungewöhnliche Forschungsansätze, die nicht der wissenschaftlichen Mehrheitsmeinung entsprechen, vernachlässigt. Die Streichung von Professuren und Stellen im akademischen Mittelbau führt dazu, dass jüngere Wissenschaftler kaum berufliche Perspektiven haben, die über die Laufzeit eines Projekts hinausreichen. All dies schränkt die Internationalität der deutschen Geisteswissenschaften ein anstatt sie zu fördern,

weil sie die freie Entfaltung von wissenschaftlichen Ideen und Talenten erschwert. Und schließlich kann sich die durch fehlende Karrierechancen in Deutschland erzwungene Internationalisierung zur Karrierefalle entwickeln, wenn sie den Weg zurück ins deutsche Hochschulsystem verhindert, weil es zwar Auslandsprogramme, aber keine Rückkehrprogramme gibt.

Publish in English or Perish in German

Ein wesentliches Moment für die Anerkennung der deutschen Geisteswissenschaften im Ausland stellt die Sprache dar, in der sie ihre Erkenntnisse und Fragen entwickeln und vermitteln. Die geisteswissenschaftliche Forschung ist aber nicht nur in Deutschland, sondern auch im Ausland sehr stark individualisiert und von informellen Forschungsnetzwerken bestimmt. Daher kommt der Sprache, in der die Forschungsergebnisse kommuniziert werden, eine wichtige Rolle zu. Noch wichtiger ist die Sprache jedoch als Instrument, mit dem kulturelle und fachspezifische Denkmuster umgesetzt werden. Deutsch als Wissenschaftssprache ist insofern nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Wissens- und Kulturträger.

Die Entwicklung von neuem Wissen und die Verbreitung von neuem Wissen sind also zweierlei und daraus lassen sich konkrete Schlussfolgerungen für die deutschen Geisteswissenschaften ziehen. Wenn deren Forschungsergebnisse in den inter-

nationalen Diskurs einfließen sollen, wird man nicht umhin kommen, sie in englischer Sprache zu veröffentlichen und dabei auch den oft sperrigen und schwer zugänglichen Stil deutschsprachiger Fachpublikationen in eine angemessene englische Übersetzung zu bringen. Mehrsprachigkeit bleibt aber eine Grundvoraussetzung für wissenschaftlichen Austausch über Grenzen hinweg und für den Transfer zwischen westlichen und nicht-westlichen Wissensordnungen. Sie sollte daher, so die Forderung der Podiumsteilnehmer, in die universitäre Ausbildung ebenso integriert werden wie durch ausreichende finanzielle Mittel für wenige, aber anspruchsvolle Übersetzungen gesichert werden. Niederländische Hochschulen fördern etwa schon jetzt hochwertige Übersetzungsleistungen und ähnliche Ziele verfolgt eine Initiative der VW-Stiftung.

Transfer of Ideas – In Other Words

Die institutionellen Rahmenbedingungen schaffen die Voraussetzungen für den Ideentransfer und tragen dazu bei, dass der Austausch geisteswissenschaftlicher Forschungsergebnisse besser oder schlechter gelingt. Während der Veranstaltung gab es dazu vielfältige Anregungen und kritische Beobachtungen, die die zahlreich anwesenden Vertreter der Wissenschaftsverwaltung und der Förderorganisationen zur Kenntnis genommen haben dürften. Für das BMBF erkannte Karin Korn-Riedlinger etwa im abschließenden Vortrag den erhöhten Be-

darf an Fördermitteln für qualitative Übersetzungen in mehrere Sprachen – nicht nur ins Englische – sowie den Bedarf an Post-Doc-Stellen und Förderprogrammen für Nachwuchswissenschaftler an. Ferner plädierte sie für eine erhöhte Sichtbarkeit der geisteswissenschaftlichen Forschung und ein stärkeres Augenmerk auf den wissenschaftlichen Transfer und die Rezeption in und aus anderen Ländern. Für die Ideengenerierung ist aber der direkte Kontakt, ist das unmittelbare Gespräch oft die wichtigste Quelle. Homi Bhabhas Vortrag bot eine solche anregende und unterhaltsame Gelegenheit.

New Trends in History Textbook Research

Maria Repoussi (Aristotle University of Thessaloniki)

This article summarizes the great lines of developments in History Textbooks Research as they were synthesized following the presentations in the September 2009 conference of the International Society for History Didactics on *History Textbook Analysis: Methodological Issues* held in cooperation with the Georg Eckert Institute in Braunschweig / Germany. Evolutions on history textbook research are significant and they reveal a school historiography as a challenged area both for history education and social, historical, pedagogical and / or political studies. In the frame of this historiography and of the corresponding research, significant conceptual and methodological generic transformations occur. In the conceptual level, we noticed a significant broadening of the concept of the narrative. It begins as a *multimodal narrative*; it then evolves into a *fragmented and reconstructed narrative*; finally it becomes an open narrative. In the methodological level, we observe several shifts: from the textbook as *genre* to its uses and perceptions by the individuals, from the search of its messages to the negotiation of these messages, from the textbook as text to its political, cultural, social, ideological contexts. Observation of classrooms, research on social representations and / or on memories, interviews and surveys, oral his-

tory procedures, comparative methods and qualitative analysis seem to reshape the methodological horizon of history textbook research

Toward the concept of the narrative in school historiography

The history textbook remains the favorite object of history didactics research and an increasingly challenging issue within other disciplines such as historical, political or pedagogical sciences. Despite the development of new media, history textbook is still the dominant translation of the curriculum in schools, the most widely used resource for teaching and learning history. It is regarded as mirroring dominant contents and practices, perceived as chief national instrument perpetuating cultures and ideologies and believed to reflect the complicated relationship between power and knowledge. The history textbook as social construction, cultural artifact, source of collective memory, piece of master narrative, autobiography of the nation state continues to attract significant epistemic attention and provides important insights into the social, political and cultural context within which it is produced. It is almost a research tradition accumulating data for an important range of issues focused mainly on identity policies through education with a special concern on history textbooks: portrayals of the Self and the Other, definitions of the »true« citizen, ill-pictured or neglected social groups and minorities, bias and prejudices, etc.

However, the history textbook has dramatically changed worldwide. Research in different national contexts shows that history textbooks as well as other subjects' textbooks are increasingly influenced by new technologies, the web revolution and image culture. Iconographic materials interrupt more and more the unity of the written text and create a *new multimodal text*. They are not any more in the margins of the text, they are parts of this new kind of text. Documents, graphics, learning targets, cards, colors defining specific areas for key notions or ideas have enlarged the concept of the textbook content and finally have reshaped the narrative patterns. The historical narrative does not result only from the authors' narrative but also from the combined documents and exercises for the students. Research has pointed out that documents and authors' narratives are not always consistent; In many cases, the visual text carries different meanings and suggests a different narrative. Moreover, DVDs and CD-ROMs accompany the history textbook and enhance the multimodality of the history lesson. The latest trend is »on-line« materials available on the Internet and aiming to support individual learning and motivation, creating new teaching-learning methods and strategies. Information technology used not only within formal educational settings but also in informal ones. Independently of the range of uses and the impact of these resources, which remains until now, difficult to assess, research on history textbook faces a new environment.

Furthermore, theoretical inquiries into historical thinking move toward a kind of history text that does not give answers but supports the students' own accounting of the past and fits in with laboratory learning procedures encouraged by most school subjects. Learning history, a core issue in abundant research of History Didactics, has recently expanded to textbook studies. This is set in a context where the school curricula, including those for the subject of history, are structured around abilities and competencies. The textbook must then include activities, laboratories and workshops, all aimed toward historical thinking. Questions are thus supported and answers are not offered but required. The authors' text must not cancel out this procedure. In many cases, history textbooks tend towards a kind of *open narrative* importantly different from the traditional history textbooks narrative or the historiographical narrative. This new open narrative is structured in a multidimensional way which excludes one univocal story from a certain beginning towards a well known ending. It is, on the contrary, open to many narrative layers, probably including differentiations of messages and pluralities of meaning.

History Textbook Research is considerably affected by these changes. Researchers could not analyze history textbooks without taking into consideration new textual and contextual realities. New realities generate new questions and imply new analytical frameworks and

new methodologies. New analytical frameworks and methodologies are combined with conceptual generic transformations for history textbooks and history education in general. These trends can be discerned in many research experiences. Among them, major fields see considerable transformations. Firstly, this is the research on the content of the history textbook.

Influenced by new structural appearances of history textbooks, changing teaching practices and epistemological improvements mainly in linguistics, researchers move from a classical analysis of content which was identified with the written text to the analysis of the multimodal text. Underestimated or marginalized in previous research, parts of the textbook conceptualized previously as paratext or iconography and thus supplementary become more and more the focus of inquiries and comparative research. Consistencies are not incontestable. Comparisons between the proposed activities, the written text, the curriculum and the whole didactic apparatus constitute new objects of research. Thus, the history education *metalanguage* moves to the center of inquiries.

From the text to the context

The history textbook is in addition a favorite object of controversies and conflicts. Situated within a complex system of epistemological and educational requirements on the one hand and political and social demands on the other, dependent on collective

representations, related on controversial memories and submitted to institutional constraints and different economical market systems, the history textbook often becomes the main battlefield for current history and memory wars. Globalization processes, post-totalitarian and post-colonial contexts intensify awareness of collective identities and reshape the past in different or even competing schemes. History textbooks and history education in general are often the victims of different agencies of memory and / or political and ideological demands and they have to deal with the issue of the past as the propagator of collective identities.

Simultaneously, the history textbook is set in a school-related epistemological context, under institutional constraints. As an educational support medium, it refers implicitly or explicitly to the curricula, to the hidden curriculum as well as to the whole school culture and to what is collectively expected to be taught and learnt in schools. It acts within a subject system as well as in a school system privileging and legitimating a kind of knowledge, intellectual and practical abilities as well as social aims. At the same time, a history textbook relies on the historiographical and epistemological frames of academic history, as well as on the traditions that organize school knowledge and schoolbooks. It has to adapt to curricula, education policy, and to textbook production and approval processes. The ideological character of the system in which

a history textbook is situated influences its contents and its layout, offering more or less space for autonomous thinking and debates. Within this scope, didactical and pedagogical premises arising in a general context of changes which aim to enhance their role as tools, conflict with ideological and cultural traditions.

Research on history textbook, especially concerned with the ideological and cultural capital that they carry, have to take into account this complex system when analyzing history textbooks which are finally combinations of history as an academic discipline, history as a school subject, history as a didactic product and history as public property.

These developments affect the methodological and conceptual framework of textbook research. The old methods of written content analysis often quantitative, are not sufficiently relevant for investigating and analyzing the multimodality and multi-functionality of history textbooks. Comparative methods are needed to correlate the social, educational, and personal contexts of learning procedures. Quantitative approaches are employed increasingly seldom especially when the approach of the content is new, being either replaced by or used as supplementary to, qualitative analysis.

A slow change turning the focus of the research from the textbook as a genre to its uses and perceptions is also clearly manifested. Within this framework, the interest of researchers addresses the practices involv-

ing the textbook in classrooms and the teachers' and students' reception of the textbooks rather than the messages included in the content or the goals of the producers as related to the state, the authors and the market. Questioning the correlation between the uphill and the downhill approach is a new trend requiring new methods for the collection and the analysis of the data. Observation of classrooms, the inquiry into the representations of teachers or / and students, their experiences or even the memories of the individuals call for methodologies often borrowed from the social sciences, offering both individual and comparative perspectives. Individuals are now considered active negotiators of the messages and the meanings carried by the history textbooks. Comparative methods are thus needed to correlate the social, educational and personal contexts of learning procedures. Increasing analytical complexity, crossed methodologies, and comparative methods thus question the traditional methodological framework of textbook research.

Geographische Bildung – Kompetenzen in Forschung und Praxis

Georg Stöber / Roderich Henrij

Zu diesem Thema veranstaltete das Georg-Eckert-Institut gemeinsam mit dem Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (HGD) (vertreten durch Frau Prof. Meyer, Universität Hannover) am 18. und 19. März ein Symposium im Haus der Wissenschaft in Braunschweig.

Geographische Kompetenzen spielen im Rahmen der Diskussion um geographische Bildungsstandards eine wesentliche Rolle. Solche Standards wurden unter maßgeblicher Beteiligung des HGD von der Deutschen Gesellschaft für Geographie, der Dachorganisation der deutschen Geographischen Verbände und Gesellschaften, erarbeitet und veröffentlicht. Im Symposium ging es nun darum, die dort genannten Kompetenzfelder durch Forschungen zu unterfüttern und zu schärfen. Auch wenn Standards und Kompetenzen »outputorientiert« angelegt sind, spielt »Input« wie die Schulbücher in diesem Kontext dennoch eine Rolle, sollen sie doch diese Kompetenzen vermitteln helfen und dies in ihrem Design widerspiegeln.



Symposiumsteilnehmer in der Aula im Haus der Wissenschaft

Die Forschungsprojekte und ersten Ergebnisse, die vorgestellt wurden, befassten sich mit Systemischem Denken als Teil geographischer Fachkompetenz, mit Argumentieren und ethisch begründetem Urteilen als Aspekte von Kommunikations- und Urteilskompetenz, dem Feld der Handlungskompetenz auf theoretischer und praktischer Ebene sowie der Erkenntnisgewinnung durch bildliche Anschauung und Experimentieren. Weitere Beiträge betrafen Schulbücher und das Medium Internet im Kontext der Kompetenzdebatte, Kompetenzen im Primarbereich sowie Lehrernetzwerke und die professionelle Selbsteinschätzung von Lehrerinnen und Lehrern.

Die angeregten Diskussionen machten deutlich, dass es durchaus Verständnisunterschiede und unterschiedliche Füllungen des Kompetenzmodells gibt. Die Füllung ist »work in progress«, empirische Befunde in diesem Kontext müssen weitgehend noch erarbeitet werden. Aus Schulbuch-sicht stellt sich die Frage, wie und ob sich eine Kompetenzorientierung auf die Schulbücher auswirken wird – über die Verwendung von Operatoren bei der Aufgabenformulierung hinaus. Welche Rolle werden dabei in Zukunft die Inhalte spielen, an denen sich noch immer viele Praktiker primär orientieren? Sobald die Lehrpläne die Inhalte nicht mehr vorgeben, werden diese über das Schulbuch definiert. Verstärkt sich wieder dessen Rolle als »heimlicher Lehrplan«?

Eine der Symposiumsteilnehmerinnen, Alexandra Budke, konnte

übrigens im Rahmen einer würdigen Preisverleihung »Eckert – den Forschungspreis« aus der Hand des niedersächsischen Ministerpräsidenten für ihre geographiedidaktische Habilitationsschrift entgegennehmen (siehe dazu auch S. 7).

Eine an das Symposium anschließende Exkursion führte an die Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel, wo es v.a. deren Kartensammlung und Globen den Teilnehmer/innen angetan hatten. Eine engagierte Mitarbeiterin führte in Bibliothek und Kartenbestände ein und begeisterte mit ihrem Vortrag die Zuhörer.

Aufgrund der Baumaßnahmen (s. S. 75) fand die Veranstaltung nur zu einem kleinen Teil im Rahmen eines Bibliotheksbesuches in den Räumen des Instituts statt. Das Symposium selbst musste in die Aula im Haus der Wissenschaft ausweichen, was sich infolge der hohen Teilnehmerzahl und der guten organisatorischen Zusammenarbeit mit der Universität und dem Haus der Wissenschaft auch als günstige Lösung erwies. Die Erfahrungen des Symposiums ließen erste Pläne für eine Fortsetzung der Kooperation zwischen GEI und HGD keimen, die vor allem im Rahmen der Schulbuchthematik fruchtbar werden könnte.

PERSONALIA

INSTITUTS- MITARBEITER



Ayşe Almila Akca, M.A., studierte von 1999 bis 2005 Islamwissenschaft und wissenschaftliche Politik an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Ihre Studienschwerpunkte waren insbesondere Nationalismus und nation building im Nahen Osten, in der Türkei und auf dem Balkan sowie modernistische islamische Bewegungen. Sie beschäftigte sich außerdem mit türkischer Sprachgeschichte und -politik sowie mit Migration nach Europa. Während ihres Studiums begann sie, sich in antirassistischer Arbeit zu engagieren. In ihrer Magisterarbeit untersuchte sie neueste türkische Historiographien über Kurden und stellte sie in den Kontext nationaler Geschichtskonstruktionen. Von 2006 bis 2008 war sie an der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt »Gesellschaft gemeinsam gestalten – islamische Vereinigungen als Partner in Baden-Württemberg«, in dem die Beziehungen zwischen islamischen Vereinigungen und ihrem kommunalen und kirchlichen Umfeld untersucht wurden. Almila Akca war u. a. für die empirische Forschung, Analyse und Ergebnisdokumentation zuständig. Seit 2007 ist sie sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der Erzieher- und Lehrerfortbildung als Referentin rund um das Thema Muslime, Islam und christlich-islamischer Dialog aktiv. Im Sommersemester 2009 und WS 2009/10 war sie als Lehrbeauftragte an der Universität Freiburg tätig. Almila Akca arbeitet seit 2008 an einem Promotionsvorhaben über Koranschulen in Deutschland.

Seit April 2010 ist sie am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »1001 Idee« an der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien über muslimische Kulturen und Geschichte(n) beteiligt.



Natalija Bašić, Dr. phil., promovierte 2002 mit einer Arbeit über Feindbilder und Gewalterfahrungen von Soldaten in Kroatien und Bosnien-Herzegowina (1991–1995) an der Universität Hamburg im FB Erziehungswissenschaft. Sie ist seit 1996 in der Südosteuropaforschung tätig und hat ein Buch und zahlreiche Aufsätze veröffentlicht. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehört der westliche Balkan, wo sie die Aufarbeitung von Kriegen, die Erinnerungskulturen und Vergangenheitspolitiken mit qualitativen Methoden untersucht.

Von 1996 bis 2001 arbeitete Natalija Basic am Hamburger Institut für Sozialforschung (www.his-online.de) im Arbeitsbereich »Nation, Ethnizität, Fremdenfeindlichkeit«; von 2002 bis 2005 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Geschichte und Kultur des Osteuropa-Institutes der FU-Berlin. Zuletzt erhielt Natalija Basic ein Postdoc-Stipendium aus Mitteln des Exzellenzclusters »Languages of Emotion« (www.languages-of-emotion.de) an der Freien Universität Berlin.

Seit Juni 2010 ist Natalija Basic wissenschaftliche Mitarbeiterin am GEI im Arbeitsbereich »Schulbuch und Konflikt«.



Sabrina Keit, M.A., studierte von 2004–2008 Politikwissenschaft, Neueste Geschichte und Neuere Deutsche Literatur- und Medienwissenschaft an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Schwerpunkte ihres Studiums stellten zum einen Europäische Integration und Internationale Organisationen und zum anderen regionalgeschichtliche und geschichtsdidaktische Fragestellungen.

Während ihres Studiums war Sabrina Keit als studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Geschichte und ihre Didaktik 2 (Prof. Pohl) und als Koordinatorin eines Museumsprojekts tätig.

In ihrer Magisterarbeit mit dem Titel »Effektiver Multilateralismus oder effektive Augenwischerei?« beschäftigte sich Frau Keit mit der Kooperation von Vereinten Nationen und Europäischer Union am Beispiel der Kongo-Missionen. Nach Abschluss ihres Studiums hielt sie sich für ein mehrmonatiges Praktikum am Deutschen Historischen Institut Washington, D.C. auf. Von Mai 2009 bis März 2010 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin mit überwiegender Tätigkeit in der Lehre am Lehrstuhl für Regionalgeschichte des Historischen Seminars der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Seit Februar 2010 ist Sabrina Keit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Globalisierung des Georg-Eckert-Instituts. Hier arbeitet sie in erster Linie an ihrem Dissertationsprojekt »Zwischen globalem Isomorphismus¹ und lokaler Diversifizierung – Curriculumentwicklung im Politikunterricht.«



Uta Plack, geboren und aufgewachsen in Magdeburg, hat am 1. April 2010 ihre Tätigkeit als Buchhalterin in unserem Institut aufgenommen.

Im Anschluss an ihr Studium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1984, unterrichtete sie die Fächer Mathematik und Physik an verschiedenen Schulen in Merseburg und Magdeburg.

1991 führte sie ihr Weg nach Braunschweig, wo sie ihre Ausbildung zur Bürokauffrau begann.

Nach ihrer Praktikumsphase bei der Rolle Fototechnik GmbH, arbeitete sie dort bis 2010 als Buchhalterin.



Dirk Sadowski studierte von 1988 bis 1997 Israelwissenschaften, Judaistik sowie neuere und neueste Geschichte an der Humboldt-Universität, der Freien Universität Berlin und der Hebräischen Universität Jerusalem. Von 1998 bis 2001 arbeitete er als wissenschaftlicher Projektmitarbeiter im Israel-Büro der Friedrich-Ebert-Stiftung in Herzliya. Von Mai 2001 bis Ende 2009 war Dirk Sadowski als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Simon-Dubnow-Institut für jüdische Geschichte und Kultur in Leipzig beschäftigt; bis November 2006 hatte er dabei zugleich die Funktion des Geschäftsführenden Assistenten inne. Im Juni 2008 promovierte er zum Dr. phil. an der Universität Leipzig. Neben jüdischer Aufklärung und Haskala-Pädagogik gehören die frühneuzeitlichen jüdischen Lebens- und Wissenswelten und insbesondere der hebräische Buchdruck vom 15. bis zum 18. Jahrhundert zu seinen bevorzugten Forschungsinteressen. Seit Januar 2010 ist Dirk Sadowski wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut. Hier koordiniert er die deutsch-israelischen Schulbuchgespräche; darüber hinaus beteiligt er sich am Aufbau eines Arbeitsbereiches »Geschichte, Theorie und Methoden der Bildungsmedienforschung«.



Mike Solga unterstützt seit Oktober 2009 die Verwaltung des Instituts. Seine Aufgaben reichen von der Beschaffung neuer Schließfächer für die Bibliothek, über die Umsetzung einer neuen Software zur Kontrolle der Schlüssel bis hin zur Koordinierung zahlreicher Maßnahmen, die im Zusammenhang mit den Umbau- und Renovierungsarbeiten am Institut notwendig sind. Der lange Jahre in der Autobranche Tätige ist vielseitig und auch in Fragen der Buchhaltung fit. Privat ist Mike Solga u.a. Hobbyhistoriker und kennt sich mit der Geschichte seiner Heimatstadt Braunschweig bestens aus. Es gibt kaum ein Gebäude, zu dem er nicht eine Geschichte zu erzählen hätte.



Almut Stoletzki, Diplom-Sozialwirtin, studierte von 1996 bis 2004 Sozialwissenschaften in Göttingen. Während des Studiums mit den Schwerpunkten Soziologie, Gesellschaftstheorie und Medienwissenschaft arbeitete sie unter anderem am Zentrum für Europa- und Nordamerikastudien und beim Allgemeinen Studierenden Ausschuss an der Universität Göttingen. Ihre Diplomarbeit befasste sich mit dem Paradigmenwechsel in der Kritischen Theorie. Nach Abschluss des Studiums war sie als wissenschaftliche Hilfskraft am Simon-Dubnow-Institut für jüdische Geschichte und Kultur in Leipzig tätig. Sie verfolgt ein Promotionsprojekt zur intellektuellen Emigration in die USA 1933–1945 (Soziologie, Universität Hannover). Neben der Arbeit am Promotionsprojekt war sie von 2006 bis 2010 am Institut für Soziologie der Universität Magdeburg als Lehrbeauftragte tätig und im Jahr 2009 als Mitveranstalterin der internationalen Konferenz »Moving (Con-)texts. The Production and Circulation of Ideas in the Global Knowledge Economy« des Transdisziplinären Forums Magdeburg. Frau Stoletzki ist seit April 2010 wissenschaftliche Hilfskraft am Georg-Eckert-Institut und arbeitet im Projekt »Deutsch-Israelische Schulbuchkommission« mit.

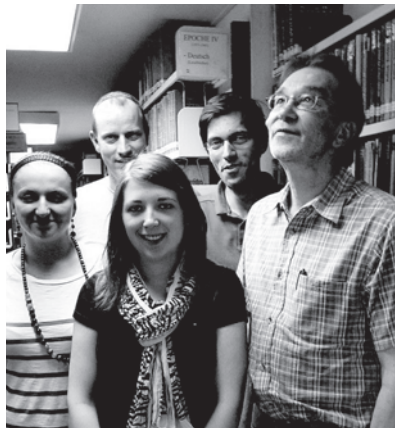


Michaela Wetzel arbeitet seit Oktober 2009 in der Bibliothek – zunächst im Rahmen eines Praktikums, seit Mai 2010 als Mitarbeiterin des Bibliotheksteams. Sie unterstützt die Kolleginnen und Kollegen u.a. an der Rezeption. Die für diese Tätigkeit notwendigen kommunikativen Fähigkeiten bringt die gelernte Erzieherin in reichem Maße mit: Sie hat über zwanzig Jahre als Montessoripädagogin in privaten Kindergruppen und einer Montessorischule in Braunschweig und Hannover gearbeitet. Und auch in ihrem neuen Arbeitsfeld ist Michaela Wetzel mit hohem Engagement dabei. In der Bibliothek ist sie Teil eines eingespielten Teams geworden und findet nebenher auch noch Zeit für ein weiteres Praktikum in der Buchbinderei des Instituts.

STUDENTISCHE HILFSKRÄFTE



Anne-Kathrin Böker (u.) und **Caterina Müller** (o.) sind zwei der neuen studentischen Hilfskräfte am Institut. Beide studieren an der TU Braunschweig. Frau Böker unterstützt das Projekt »Lost in Translation«, Frau Müller arbeitet im Team »Deutsch-israelische Schulbuchgespräche«.



Sandra Rudek und **Sarah Schönau** (l.u.m.), beide ebenfalls Studentinnen an der TU Braunschweig, verstärken das Team GEI digital.

PRAKTIKANTEN

Praktika

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

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

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

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

Kontakt:

Verena Radkau-García

Hauptthaus E 2.12

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

Fax: +49 (0)531 590 99 99

Schülerpraktika

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

Kontakt:

Detlef Krummel

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

Fax: +49 (0)531 590 99 99

Aussenstelle E 2.04

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

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



Christian Draheim wurde am 19.06.1979 in Wolfenbüttel geboren. Nach dem Abitur im Oktober 2000 nahm er sein Lehramtsstudium mit Schwerpunkt Haupt- und Realschule mit den Fächern Germanistik und Biologie an der Technischen Universität Braunschweig auf.

Er wurde mit einer Aniridie (fehlende Regenbogenhaut) geboren, was ihn in seinem Studium aber zunächst nicht gravierend behinderte.

Doch nach einer erheblichen Verschlechterung der Sehfähigkeit musste er es 2004 für eine Blindentechnische Grundausbildung (Rehabilitationsmaßnahme) in Marburg unterbrechen. Nachdem er 2006 sein Studium wieder aufgenommen hatte, verfasste er seine Examensarbeit zum Thema »Problemfeld Späterblindung – Erscheinungsformen und Integration«. Nur kurze Zeit danach durchkreuzten diverse Krankenhausaufenthalte erneut seine Studienpläne, so dass er sich entschloss sein Studium vorerst abzubrechen. Im November 2009 begann er nach einer einjährigen Genesungspause eine Umschulungsmaßnahme zum PR-Juniorberater, die von der Frankfurter Stiftung für Blinde und Sehbehinderte in Form eines zweijährigen Praktikums mit Schulungsblockseminaren angeboten wird. Das Praktikum absolviert Christian Draheim am Georg-Eckert-Institut in der Abteilung Kommunikation und Transfer schwerpunktmäßig im Bereich Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

In seiner Freizeit engagiert sich Herr Draheim ehrenamtlich in der Behindertenarbeit und spielt Blindenfußball für Eintracht Braunschweig.



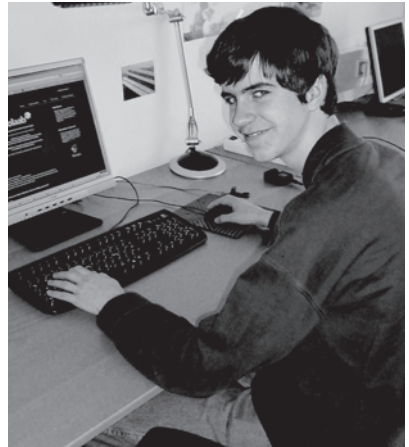
Georg Schedereit war im November und Dezember als Forschungspraktikant am Institut. Der Journalist aus Südtirol absolviert ein Masterstudium für »Internationale Konfliktmediatoren und Friedensfachkräfte« an der Universität Bologna und war vor diesem Hintergrund vor allem an der Arbeit des Arbeitsbereichs »Schulbuch und Konflikt« interessiert.



Benjamin Schmidt war vom 8. Februar bis zum 4. April als Praktikant am GEI. Er studiert seit Oktober 2007 Politik und Geschichte im fächerübergreifenden Bachelorstudiengang an der Leibniz Universität Hannover.



Alexander Wöhler absolviert von Februar bis September im Rahmen einer Umschulung zum Fachinformatiker bei der Deutschen Angestellten Akademie in Braunschweig ein Praktikum im IT Bereich. Für die Kollegen Detlef Krummel und Thoralf Gläß bedeutet das wertvolle Unterstützung angesichts ihres ständig zunehmenden Arbeitsvolumens.



Konstantin Pflennig, Christopherus-Schule, absolvierte im April sein Betriebspraktikum vorwiegend im IT-Bereich.

Unsere wissenschaftlichen Hilfskräfte und Praktikanten wissen ihre Tätigkeit im Georg-Eckert-Institut auf vielfältige Weise für ihre akademische Ausbildung zu nutzen. Sie publizieren im Internet oder erarbeiten eine Schulbuchausstellung. Dazu der folgende Bericht.

Praktikum in der Wiener Library in London

Michael Annegarn, TU Braunschweig

Im Zuge meines Bachelorabschlusses in Anglistik und Geschichte musste ich 12 Wochen im englischsprachigen Ausland verbringen. Nach einigen Bewerbungen, die leider negativ ausfielen, bekam ich im Oktober 2009 die Möglichkeit ab Januar 2010 für vier Monate in der Wiener Library – Institute of Contemporary History zu arbeiten. Die Wiener Library ist benannt nach ihrem Gründer Alfred Wiener, der 1933 als Mitarbeiter des Centralvereins deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens in Berlin den Grundstock des Archives und der Bibliothek legte, indem er die Entwicklung im nationalsozialistischen Deutschland dokumentierte. Über Amsterdam, wo er zusammen mit David Cohen das Jewish Central Information Office gründete, flohen er und seine Mitarbeiter 1939 nach London, wo sie in den Kriegsjahren das Foreign und das War Office berieten.

Die Wiener Library ist heute die älteste Dokumentationsstätte zum Holocaust und deutsch-jüdischen Verhältnis seit den 1920er Jahren. Während meines Praktikums arbeite-

te ich neben der Ausleihe auch in einigen Fachabteilungen wie dem Dokumenten- und dem Photoarchiv. Außerdem war man der Ansicht, dass meine Tätigkeit im GEI mich dazu prädestinieren würde eine kleine Ausstellung zum Thema Schulbuch der 1930er und 1940er Jahre in Deutschland im Schaukasten der Bibliothek vorzubereiten und durchzuführen. Dabei konnte ich neben den Standardschulbüchern dieser Zeit (z.B. Grafs Biologie für Oberschule und Gymnasium Band 2 von 1943) auch auf ein sehr interessantes Dokument aus dem Archiv des Institutes zurückgreifen.

A. Boyles spendete 1996 einen Großteil der Dokumente seines Vaters, der 1946 in Celle stationiert war, an die Wiener Library. Unter diesen Dokumenten befindet sich unter anderem ein Schulprojekt von Gerda Nabe. Über die Autorin selbst ist nichts bekannt, aber sie besuchte anscheinend 1935/36 eine Berufsschule in Celle und Teil ihres Unterrichts war die Anfertigung einer Jahresdokumentation. Die Akte enthält einen kompletten Jahresablauf, der durch Zeitungsausschnitte, Handzeichnungen und Texte dokumentiert wird. Alle Festtage, unter anderem das Gedenken an die Gefallenen von Lange-marck und die Todestage berühmter Nazigrößen und »Märtyrer der Bewegung« werden ebenso beschrieben wie Details der Nürnberger Rassengesetze oder die »Schmach von Versailles«. Dieses Schulprojekt stellte einen sehr gute Ergänzung zu den Schulbüchern dar und ermöglichte es

mir neben den Inhalten von Schulbüchern auch die Indoktrination innerhalb des Unterrichtes darzustellen. Da mir die Originale vorlagen und ich diese auch benutzen konnte, war der Eindruck der dargestellten Inhalte umso stärker; genauso schwer war es allerdings auch, eine Auswahl zu treffen, welche Seiten ich nutzen sollte, da beinahe jede Seite interessant und thematisch relevant war.

Die Wiener Library wird im nächsten Jahr von ihrem derzeitigen Standort in der Devonshire Street am Regent's Park in ein neues Gebäude am Russell Square umziehen. Dort wird sie mehr in das akademische Leben des Birkbeck Campus eingebunden werden, so dass mehr interessierte Nutzer diese Einrichtung kennenlernen und nutzen können. Mein Aufenthalt in London wurde mir durch die sehr freundlichen Kollegen sehr angenehm gestaltet und ich freue mich bereits darauf, die neuen Räumlichkeiten 2011 zu besuchen.



Kolloquium zu Ehren von Hanna Schissler

Am 20. Januar haben wir uns von unserer langjährigen Kollegin Hanna Schissler mit einem Kolloquium zum Thema »Wissenschaft aus dem Geist biographischer Prägung zwischen Generation, Geschlecht, Gesellschaft« verabschiedet. Einen würdigen Rahmen für diese Veranstaltung bot die Braunschweiger Jakob Kemenate. Ehemalige Kolleginnen und Kollegen sowie Weggefährtinnen waren angereist, um sich zu einem Thema, das Hanna Schissler während ihrer akademischen Laufbahn immer begleitet hat, mit der Geehrten und dem Publikum auszutauschen. Nach der Begrüßung durch Barbara Christophe, der Nachfolgerin Hanna Schisslers als Leiterin des Arbeitsbereiches »Globalisierung«, sprach Dorothee Wierling zu »Zwischen Baumholder und Eisenhüttenstadt. Weibliche Biographien mit System«. Christiane Kohser-Spohn stellte die Frage »Wem gehört 1968?« Falk Pingel schließlich, der ehemalige stellvertretende Direktor des GEI, blickte auf lange Jahre eines in vielen Bereichen von Hanna Schissler und ihm geteilten Berufslebens zwi-

schen Bielefeld und Braunschweig, Wissenschaftskultur und Schulbuchforschung zurück. Renate Hof würdigte Hanna Schissler als »Grenzgängerin zwischen Deutschland und den USA«. Das Kolloquium schloss mit einem Beitrag von Ute Daniel »Von der Ordinarienuniversität zum Evaluierungswahn? Zum Strukturwandel der deutschen Wissenschaftsorganisation«, in dem sie die gegenwärtigen strukturellen Veränderungen im Wissenschaftsbetrieb, von dem gerade die Geistes- und Sozialwissenschaften in besonderer Weise betroffen sind, kritisch unter die Lupe nahm. Im Anschluss an die Veranstaltung in der Kemenate wurde im Kreise der Institutsmitarbeiterinnen und –mitarbeiter in der Bibliothek bis spät in die Nacht gefeiert.

Von Hanna Schissler sind wichtige Impulse für unsere Arbeit ausgegangen; sie hat in jeder Beziehung frischen Wind, gelegentlich sogar die

eine oder andere Sturmböe ins Institut gebracht. Mit anderen Worten: Sie war präsent und schon jetzt ist die Lücke spürbar, die sie hinterlassen hat. Wir wünschen ihr von ganzem Herzen, dass sie ihr Leben nach dem GEI frei von den Zwängen, die die o.g. Veränderungen mit sich bringen, in vollen Zügen genießen möge – ob nun bei weiterer wissenschaftlicher Arbeit, dem Schreiben von Kinderbüchern oder beim Klavierspielen und natürlich beim Spielen mit Charlottchen, der kleinen Enkelin!



Their Master's Voice: Direktorin Simone Lässig ist per Skype aus Oxford zugeschaltet

DIE STIPENDIATEN STELLEN (SICH) VOR

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

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

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

Kontakt: Felicitas Macgilchrist,
Tel.: +49 (0)531 123 103 -225
Fax: +49 (0)531 123 103-219
E-Mail: macgilchrist@gei.de

Der Gewalt ins Auge sehen

Repräsentationen der Gewalt in aktuellen deutschen und französischen Lehrmitteln

Alexandra Binnenkade

Eine geteilte Zukunft braucht eine geteilte Vergangenheit. Wer würde diesem Satz nicht zustimmen. Insbesondere in Gesellschaften, die auf traumatisierende Ereignisse zurückblicken und in denen Täter, Opfer, Helfer und Zuschauer bzw. deren Nachkommen zusammenleben (müssen) ist diese Feststellung mehr als nur eine Binsenweisheit. Dabei geht es nicht ausschliesslich um Einzelpersonen: auch Institutionen wie zum Beispiel der Staat als ganzer »leben weiter«. Zwar verändert sich mit der Zeit die individuelle Besetzung in seinen Organen. Doch was seine Struktur angeht bestehen zahlreiche Kontinuitäten. Diese Kontinuitäten beeinflussen die Art und Weise wie in der jeweiligen Gesellschaft über die zur Debatte stehenden Ereignisse gedacht und geforscht wird, ihre gesamte Erinnerungs- und Gedächtniskultur. Sie schaffen Traditionen, die über Vertrauen oder Misstrauen in ein ganzes politisches System entscheiden und die damit eine wichtige Rolle bei der Ausgestaltung einer friedlichen Zivilgesellschaft spielen.

Aus diesem Grund interessiert mich, wie in so genannten Post-Conflict-Societies der zweiten Generation der Geschichtsunterricht gestaltet wird. Denn hier kommen staatliche Richtlinien, Marktgesetze, wissenschaftliche Erkenntnisse und individuelle Perspektiven zusammen. So wird Geschichtsunterricht zur Sonde in den mannigfachen Umgang einer bestimmten Gesellschaft mit der Gegenwart ihrer Vergangenheit. Was für Wissensseinheiten, welches Können, was für Werte und was für Gefühle vermitteln Lehrerinnen und Lehrer, Lehrmittel, deren Autorinnen und Autoren bzw. Verlage und die Curricula, von denen all dies abgeleitet wird? Sie alle reagieren auf öffentliche Debatten, in denen die unterschiedlichen Interessengruppen um die angemessene Form der Erinnerung ringen. Wie tun sie das? Und was denken schliesslich Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Grosseltern möglicherweise in einer der vielen Rollen den Konflikt miterlebt haben, über diesen Unterricht?

Während meines Forschungsaufenthalts in Braunschweig im Januar und Februar 2010 habe ich mich intensiv mit der visuellen Repräsentation von Gewalt beschäftigt, wie sie in den aktuellsten Schulbüchern Deutschlands und Frankreichs zu finden sind. Ich habe Fotografien analysiert, Karten und deren (Bild-)Unterschriften; aufschlussreich waren insbesondere die weiteren Verknüpfungen: Denn Visuals stehen nicht für sich allein. Sie werden erklärt, gerahmt und verknüpft und zwar durch spezifische Arbeitsaufträge und indem sie mit Überschriften und Texten (Autorentexten und Quellen) kombiniert werden. Und selbstverständlich spielt es eine Rolle, wie viel Bedeutung einem Thema durch die Autorinnen und Autoren bzw. Verlage zugestanden wird. Dies zeigt sich einerseits in der Anzahl Seiten, die für ein Thema zur

Verfügung stehen. Andererseits kann sie sich in der Verortung des Themas im gesamten Buch niederschlagen oder sie wird daran deutlich, dass Fotografien, die zu diesem Thema gehören, beispielsweise bereits auf dem Umschlag oder in den Kapitelübersichten »anmoderiert« werden.

Insgesamt habe ich in der mir zur Verfügung stehenden Zeit je 24 französische und deutsche Lehrmittel sowie ein französisch-deutsches Buch auf zwei Niveaustufen untersucht. Dank der hervorragend bestückten Bibliothek konnte ich auch Lehrerhandreichungen und die einschlägigen Curricula unter die Lupe nehmen und mich in Literatur vertiefen, die den Erinnerungsprozess dokumentiert. Diese Befunde mit Anforderungen der Post-Conflict-Education zu vergleichen erwies sich als fruchtbar – und motivierend für die Weiterarbeit.

Die erweiterte Daten- bzw. Quellenbasis bestätigte meine These von der Exterritorialisierung von Erinnerung und die Annahme, dass Visuals ein guter Schlüssel sind, wenn es darum geht, dem Gesagten bzw. Sagbaren wie auch dem Ungesagten bzw. Unsagbaren auf die Spur zu kommen. Denn Visuals lassen sich insbesondere in ihrer Verknüpfung besonders gut »gegen den Strich« lesen, da sie erstens nach wie vor fast ausschliesslich illustrativ verwendet werden und ihnen zweitens inhaltlich ein weniger zentraler Stellenwert zuzukommen scheint als dem Deutungstext. Was im Autorinnen- und Autorentext mit unterschiedlichem Erfolg unterdrückt wird, legen die Visuals sehr schnell frei: Wertungen, Zuschreibungen, Ambivalenzen, Identifikationsangebote. Gewalt wird dadurch zu einem Phänomen, das die Grenze zu ziehen vermag zwischen »uns« und »ihnen«, zwischen »vertraut« und »fremd«. Von Gewalt sind »wir« in aller Regel als Opfer betroffen und sie gehört der Vergangenheit an.

Visuals machen auch die Perspektivität der Erzählung deutlich: So blickt man beispielsweise in fast alle Darstellungen der Mauer ausschliesslich von Westen nach Osten. Zugleich wird die DDR noch weiter nach Osten gerückt, indem Aufnahmen der DDR-Bürgerinnen und –Bürger einer sowjetisierenden Ästhetik folgen (Massenaufnahmen mit reduzierter Farbigkeit, wobei Aufnahmen bevorzugt werden, in denen die Körper der Menschen visuell zu einer einzigen, kontrollierten Form verschmelzen).

Man muss sich die wichtige Frage nach den möglichen Folgen solcher Bilder stellen: Neuste Forschungsergebnisse zeigen, dass für die politische Sozialisierung Jugendlicher Vorbilder zentral sind und dass es eine Rolle spielt mit welcher Vergangenheit, mit welchen Regionen sie sich identifizieren können. Was für Angebote machen in dieser Hinsicht heutige Lehrmittel? Womit sollen sich Jugendliche positiv identifizieren, die aus denjenigen Gebieten stammen, die früher DDR-Staatsgebiet waren, wenn diese Gebiete als Teil einer überwundenen Geschichte, einer weit entfernten Vergangenheit, als unrühmliche Episode in der Erinnerung einer Gesellschaft gelten, die erst mit der Vereinigung zu ihrem eigentlichen demokratischen Wesen gefunden hat?



Alexandra Binnenkade hat mit einer Arbeit über KontaktZonen, jüdisch-christliches Zusammenleben in einem Schweizer Dorf im 19. Jahrhundert an der Universität Basel promoviert und arbeitet zur Zeit als Visiting Scholar an der Harvard Graduate School of Education in Boston. Sie erforscht Lehrmittel nicht nur, sie ist auch bereits mehrfache (Mit-)Autorin und hat sich dabei auf Visuals spezialisiert. Im Januar 2010 hat Frau Binnenkade als Stipendiatin in der Bibliothek des GEI für ihre Forschungsarbeit recherchiert.



Rona Bušljeta ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Assistenzdozentin an der Universität von Zagreb, Institut für Kroatische Studien (Hrvatski studij). Sie unterrichtet an der Fakultät für Erziehungswissenschaften, zu der das Institut gehört, zwei Kurse für zukünftige Geschichtslehrer: »Methodologie des Geschichtsunterrichts« und »Praktische Übungen für Geschichtslehrer«. Im April und Mai war sie als Stipendiatin am Georg-Eckert-Institut, um für ihr Promotionsvorhaben einer didaktischen und methodologischen Analyse kroatischer Geschichtsschulbücher von 2003 bis 2008 zu recherchieren.

Experiences during my Fellowship at the Georg Eckert Institute

Rona Bušljeta

Currently, I am writing a PhD dissertation (doctoral dissertation) on the didactical and methodological analysis of history textbooks in Croatia published from 2003 to 2008. I have already completed a history PhD and now I am completing a pedagogy PhD to be able to teach and to write my dissertation from both perspectives.

The aim of my research conducted at the GEI was to find literature which refers to the didactic and methodological composition of history schoolbooks since I am writing a doctoral dissertation on analyzing history textbooks in Croatia in terms of their didactic and methodological formation from 2003 to 2008. There are hardly any scientific or specialized books regarding these previously mentioned fields in Croatia; that's why the stay at the Georg Eckert Institute was a great help in writing my dissertation. I was pleased to discover that many interesting publications, books and articles relating to my research topic were readily available and easily located in the library collection. Some of the publications that I found and studied were general research on textbooks, mostly in German and English, which will help me look at and analyse history textbooks from different perspectives and also to define some general terms regarding school, textbooks, teaching, publishing of textbooks, education media etc. Some of the publications are focused on the didactic-methodological formations of textbooks such as text structure, illustrations, film and how to use it, as well as caricature, cartoons and other things that can be found in interesting history classes and in good history textbooks.

I also found a lot of publications which can help me to prove my thesis that academic research on the didactic field in Croatia and the didactic-methodical tendencies and innovations in Croatian history textbooks have more or less been adopted from German academic literature, and that they should be noted and emphasized as such. My conclusions drawn from the research at GEI will also help me to show and to prove that the continued development of didactics and methods as sciences, evident in Germany, contributes largely to a better didactic-methodological composition of textbooks when compared to Croatia, where such sciences have been largely marginalized.

I was also interested in studying the German legal regulations issued by the state or the school textbook publishers pertaining to the writing of textbooks, with special regards to their didactic-methodological composition, as well high school teaching plans. This was another opportunity that was presented at GEI and I followed it through with the intent of making a comparison with the Croatian legal regulations and teaching plans in addition to high school programs, and searching for ways in which they coincide.

Thanks to opportunity for researching in the GEI library I found a lot of literature which can help me to prove all the hypotheses mentioned above and to deepen my understanding regarding didactic, history methodology, educational material, legal requirements for publishing textbooks, and the elements for encouraging teacher creativity that good history textbooks have to have etc.

Finally, I would like to express my gratitude for the opportunities here in the GEI, to all the staff and especially to the librarians who had a lot of patience and understanding.



Liza Candidi T.C. war von November bis Dezember 2009 Stipendiatin am Georg-Eckert-Institut mit dem Thema: »Rote Armee Fraktion und Brigate rosse. Der ›anti-systemische‹ Terrorismus der siebziger Jahre in deutschen und italienischen Geschichtsschulbüchern«. Sie studierte Ethnologie und Kommunikationswissenschaft an der Universität von Siena und Weimar. 2009 promovierte sie an der Universität von Udine und an der Humboldt-Universität zu Berlin in Geschichte, Fachrichtung Ethnologie, mit dem Thema »Gedächtnisräume im postsozialistischen Berlin«.

Zur Zeit arbeitet sie an einem Forschungsprojekt über Identitätsvermittlung in deutsch-amerikanischen Kinder- und Jugendschulbüchern des 19. und 20. Jahrhunderts bei der »Joseph Horner Memorial Library« of Philadelphia.

Ihre Forschungsschwerpunkte, zu denen sie vielfach publiziert hat, sind: Postsozialismus, Stadtethnologie, Museologie, Erinnerungspolitik, Identitätsaufbau, Schulbuchvergleich.

»Rote Armee Fraktion« and »Brigate Rosse«.

Preliminary note on the representation of antisystemic terrorism in German and Italian school history textbooks.

Liza Candidi T.C.

During the 1970s, the FRG and Italy were the only countries in Europe, save marginal exceptions, to become a theater of extreme-left terrorism, called »antisystemic«. Unlike the armed nationalist ethnic-religious matrix conflict and that of neo-fascist reactionary, also present in those years, antisystemic terrorism aimed at »overthrowing« the State and the ruling capitalistic institutions, seen as personifications of a masked fascism.

The »years of lead«, a term that comes from the 1981 Margareth von Trotta film, went on to label the climate of civil war and state of alarm, in many ways similar, that characterized the 70s in the two young democracies. Despite those years being marked in Italy also by bloodshed of the extreme right (*stragismo*), a comparative study proves it to be possible only on the terrorist phenomenon common to the two countries: the conflict armed by the left aimed at »striking the heart of the State«.

The social perception of the antisystemic subversion in Germany and Italy become indicative tools for understanding the different political cultures and the dominant behavior with regard to social order, institutions and adversarial nature.

To that end, the comparative studies that historian Marica Tolomelli¹ conducted of the coeval public speech with regard to terrorism are illuminating.

My research done at the Georg-Eckert-Institute fits in this analysis path, which instead focused on the representation of antisystemic terrorism in school history textbooks – both German and Italian – published between 1977 and now, so as to characterize even the orientation and reception changes in the various periods. In the description of the conflict and its social impact, it is also possible to see the different portrayals of power, its legitimacy as well as questioning it, which upon closer analysis reveal also a degree of identification with the ruling social order.

A quick draft of a few of the main emerging impressions is described here.

In the school books of both the FRG and United Germany, antisystemic terrorism is mainly identified with the actions of the »Rote Armee Fraktion (Red Army Faction)« (RAF), while »a few small groups« (such as the »Bewegung 2. Juni«) are only rarely mentioned. If the editions closest to the events described limit themselves to mentioning »terrorist organizations« deviating from the APO (extra-parliament opposition), in more recent books the phenomenon is given its own section, often independent of post-68 collective movements, and inserted among the economic and social conflicts that presented themselves to the Schmidt government. In this research, the descrip-

tion of the relationship between 68's ideological legacy and armed conflict is object of a particular analysis.

A consolidated scheme in the various editions is the description of the birth of the RAF and of some of their targets (less often the political aims), to which follow, in a more detailed form, the narration of the kidnapping and murder of Hanns-Martin Schleyer, of whom the infamous responsibility-claiming photo is then constantly presented. It is around these events of the »German Autumn« that considerations as to the State's reactions are developed, and indirectly as to its role, about which the student is often required to discuss his position. Excerpts of militant writings, interviews of terrorist, discussion sheets as the legitimacy of the violence are not infrequent. A characteristic that constantly emerges is the emphasis of the challenge pronounced, more than to democracy, to the State (»war of the people versus the State *that they hate*«, »the State, forced to its knees«), which at times appears also as titles to dedicated paragraphs (»Terrorism threatens the State«, »The FRG is in danger«, etc.). While some editions emphasize the strong reaction of the State »which will not be intimidated«, and doesn't give in to terrorists' blackmail, others even mention the Government's exasperated anti-terror measures, authoritarian involution and repressed measures (e.g. the »Radikalenerlass« often presented in a critical manner). However, the portrayal of a State victorious over the fight against terrorism remains unchanged. With respect to this basic scheme some editions propose added reflections (e.g. the terrorists' middle-class origin, or the Stasi's help offering shelter to some RAF affiliates) or as to the political terror type (attacks of the xenophobic right or other types of terrorism, including the ethnic-religious forms).

To be noted is how, save rare exceptions, the international context of urban guerilla warfare and freedom movements are hardly ever cited, so much so that the RAF would seem to appear as a German anomaly. Considering that the vast majority of themes affronted by German history manuals of the 20th century, in particular those written after 1990, pertain exclusively to the national context, it's not surprising that not even Italian terrorism is ever mentioned, even though coeval and in certain ways similar (on the other hand, almost always, Mussolini is the only reference to 20th century Italy).

In Italian school history textbooks, antisystemic terrorism – of which the most representative group were the »Brigate Rosse (Red Brigades)« (BR) – is generally described after the so-called terrorism of the extreme right, which, colluded with a part of the secret service, sowed terror in for the sake of favoring a *coup d'état*.

If in books from the '80s »black« terrorism and »red« terrorism were placed on the same level of destabilization of civil society, editions of later years tend to distinguish diversity of conflict goals and instruments. The tightening up of the armed conflict of the Red Brigades is described at times as a reaction to

the threat of a Putsch and to the danger of an authoritative involution of the State. Even other small armed leftist groups (such as »Prima Linea«, »NAP«, »Movimento 77«) are cited at the interior of the climate of permanent conflict and »diffused« against the State. Like the German manuals with the Schleyer kidnapping, much space is given, even from the iconographic point of view, to the kidnapping and assassination of statesman Aldo Moro (»the Republic's most dramatic moment«).

It appears surprising how in Italian school textbooks, independent of years and editions, State Institutions and Governments are described without holding back tones of open criticism, accused, for example, of »short-sightedness«, »weakness«, »improvidence«, »corruption«, »inefficiency«, and »ineptness«. If such a description, from one side, corresponds to the serious problems and the so called »crisis of governability« in which the Italian political class flowed into, particularly, during the Seventies, on the other side portrays, reinforcing it, the profound endemic separation between legal country and real country, between institutions and society. Terrorism is described as the enemy of the State, or better, of democracy, but the State also is portrayed as an extraneous entity, thereby emphasizing a macroscopic difference from German school textbooks. This disillusioned behavior could be surprising if considered that commonly scholastic textbooks de facto act as a »legitimization« of the State. It's not by chance that Italian students are not explicitly required to develop critical reflections or in-class discussions about the challenges to the State or about the legitimacy of the violence.

School texts of the last decade also reflect as to how the BR stopped a process of a wider democratic opening that in those years could have inaugurated the political understanding between the *Democrazia Cristiana* and the *Partito Comunista Italiano* (PCI); however, there are also those who view the same terrorism as a result of the profound Italian political crisis. Described more than the State's reaction to antisystemic terrorism are those internal to the political parties, the left in particular, in which the importance of the PCI as a semi-governing force was particularly important, compared to the German political situation, in which the communists were not represented in parliament.

Since in Italian books much attention is also given to the development of other countries, even the international political terrorism context is mentioned, and more than not, appear mentions of the RAF.

As to GDR scholastic textbooks, history and civic education (Staatsbürgerkunde) books are compared, from the mid-70s to 1989. It should be noted how the term »political terror« here refers to the Nazi period and to the oppression of contemporary capitalist countries (»fascist« and »imperialistic«).

A conspicuous number of pages are dedicated to the collective protest movements, seen as the manifestation of the contradictions and signs of capi-

talism's downfall. That's how demonstrations by workers, students and women are described, supplied with data as to unemployment and the economic crisis, accompanied by photos of homeless people and police retaliations. Some »terrorist actions«, which are not specified, are traced back to social hardships, loss of values and »desperation« of the youth. The worsening of the State authoritarianism in the FRG is criticized, without however ever citing the reasons. The »Radikalenerlass« (»Berufsverbot«) measures and special emergency laws (»Notstandsgesetze«) are described as clear contradictions of the principles of the Fundamental Law, as the progressive »erosion of the bourgeois democracy« testifies. Regarding Italy, the GDR's school textbooks describe, on the one hand, the continuous strikes and the progressive consensus obtained by the communist party, and on the other, highlight the attempted coups by right reactionaries and exponents of the State, which thereby reveal the »true« fascist nature of bourgeois institutions. No mention, however, is given to antisystemic terrorism.

As to the research results, the context of which is only briefly described here, one could develop, finally, reflections as to the different ways, not only of the »social construction of the problem« terrorism, but also of its social representation and system-functional transmission.

To conclude this quick incursion as to the activity carried out in Braunschweig, I would like to thank the Georg-Eckert-Institute for having given me the possibility to work in a unique research environment, in which the »inter-cultural comprehension« finds fertile application ground, and not just simple rhetoric. I'd like to give particular thanks to the library Director and all the co-workers for the serene and friendly work atmosphere and the stimulating exchanges of viewpoints.

¹For example: Tolomelli M., *Terrorismo e società. Il pubblico dibattito in Italia e in Germania negli anni Settanta*, Bologna, Il Mulino, 2006; Tolomelli M., »Repressiv getrennt« oder »organisch verbündet«. *Arbeiter und Studenten 1968 in der Bundesrepublik Deutschland und in Italien*, Opladen 2001. For editorial reasons in this short summary sources used at the Georg-Eckert-Institute are not mentioned.



Jacob S. Eder ist Doktorand an der University of Pennsylvania in Philadelphia und Promotionsstipendiat der Gerda Henkel Stiftung. Er hat in Deutschland, England und den Vereinigten Staaten Geschichte und Amerikanistik studiert. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Geschichte der Bundesrepublik, die deutsch-amerikanischen Beziehungen und Holocaust-Erinnerung im internationalen Kontext. Vom 08.02.2010 bis zum 05.03.2010 war Eder Stipendiat am Georg-Eckert-Institut, wo er zu einem Teilbereich seiner Dissertation (»Holocaust-Erinnerung als deutsch-amerikanische Konfliktgeschichte«) forschte. Zu diesem Zweck untersuchte er die Geschichte der deutsch-amerikanischen Schulbuchkonferenzen.

Holocaust-Erinnerung als deutsch-amerikanische Konfliktgeschichte

Jacob S. Eder

Mein Dissertationsprojekt untersucht westdeutsche kultur-, geschichts- und bildungspolitische Initiativen in den USA im Zeitraum von 1977 bis 1990. Im Zentrum dieser Betrachtung steht die Vermittlung eines positiven Deutschlandbildes vor dem Hintergrund eines wachsenden Interesses der amerikanischen Bevölkerung an der Geschichte des Holocaust.

Diese Entwicklung gefährdete aus bundesrepublikanischer Sicht das in den USA bis dato vorherrschende positive Deutschlandbild. Demzufolge stand in den USA ein Stimmungsumschwung zu Ungunsten der Bundesrepublik zu befürchten, sollte sich der Holocaust als dominante Assoziation zu Deutschland und der deutschen Geschichte etablieren. Um dieser Entwicklung entgegen zu wirken, konzentrierte sich die westdeutsche Politik vor allem auf die Vermittlung einer positiven Gegenerzählung zum Holocaust, auch um die Deutungshoheit über die eigene Geschichte zu bewahren. Diese Gegenerzählung konzipierte die westdeutsche Nachkriegsgeschichte als »Erfolgsgeschichte«, die auf dem demokratischen Neuanfang nach Kriegsende, dem deutschen Beitrag zur NATO, der Unterstützung für Israel, der Wiedergutmachung für Opfer des NS-Regimes sowie nicht zuletzt der deutsch-amerikanischen »Freundschaft« basierte. Zwar gehe ich davon aus, dass die »Amerikanisierung« des Holocaust der Katalysator dieser Initiativen war, jedoch auch andere, vielfältige Spannungsquellen berücksichtigt werden müssen. Dazu zählen zum Beispiel die Nachrüstungsdebatten oder das allmähliche Ausscheiden der Generation aus öffentlichen Ämtern, welche die deutsch-amerikanischen Beziehungen maßgeblich nach 1945 gestaltet hatte. Primäres Ziel der bundesdeutschen Politik war es, gesellschafts- und kulturpolitische Spannungen zwischen den beiden Bündnispartnern während der letzten Dekade des Kalten Krieges zu vermindern.

Ich untersuche die deutschen Initiativen in den USA anhand mehrerer Fallstudien. So beschäftige ich mich mit der NBC-Fernsehserie »Holocaust« von 1978 oder dem Besuch von US-Präsident Ronald Reagan auf dem Soldatenfriedhof in Bitburg im Jahr 1985 und werde auf breiter empirischer Basis in ein bisher kaum erforschtes Feld der deutsch-amerikanischen Beziehungen vordringen. Darüber hinaus möchte ich zu einem erweiterten Verständnis bundesrepublikanischer Vergangenheitsbewältigung und der (Geschichts-)Politik Helmut Kohls beitragen – insbesondere in ihrer transatlantischen Dimension – sowie einen neuen Blickwinkel auf die Mechanismen der sogenannten »Amerikanisierung des Holocaust« eröffnen. Schließlich kann meine Dissertation als Vorgeschichte eines neuen deutschen historischen Selbstverständ-

nisses – der Etablierung des Holocaust zu einem zentralen Bezugspunkt der politischen Kultur und des Geschichtsbewusstseins der »Berliner Republik« – sowie einer transnationalen Entwicklung, die oft als »Universalisierung« des Holocaust bezeichnet wird, gesehen werden.

Am Georg-Eckert-Institut habe zu einem Kapitel meiner Dissertation geforscht, in dem ich mich mit den deutsch-amerikanischen Schulbuchgesprächen zu Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre beschäftigte. In diesem Zusammenhang interessiere ich mich für die deutsche Wahrnehmung der Darstellung von deutscher Geschichte in amerikanischen Lehrbüchern und für Überlegungen, diese Darstellung grundlegend zu überarbeiten. Von deutscher Seite wurden vor allem die vereinfachte Interpretation des Nationalsozialismus sowie eine Vernachlässigung der Geschichte der Bundesrepublik bemängelt. Ein Blick in die gängigsten *college textbooks* zu *World History* und *Western Civilization* aus den sechziger und frühen siebziger Jahren bestätigen diese Beanstandungen. So erscheint Hitler in diesen Büchern oftmals als verkrachte Existenz, die ihr Scheitern als Künstler durch einen mörderischen Antisemitismus kompensierte. Die Geschichte der Bundesrepublik hingegen wird zur bloßen Fußnote der amerikanischen Erfolgsgeschichte des Wiederaufbaus (West-)Europas. Neben einer Analyse der entsprechenden *textbooks* habe ich mich aber vor allem mit der Geschichte der deutsch-amerikanischen Schulbuchgespräche auseinandergesetzt. Zu diesem Zweck habe ich die Hausakten des GEI im Staatsarchiv Wolfenbüttel umfassend gesichtet und exzerpiert.

Aus diesen Recherchen lässt sich in Bezug auf meine Arbeit zu den deutsch-amerikanischen Schulbuchgesprächen ein vorläufiges – und vielleicht auch voreiliges – Resümee ziehen. Als relativ gesichertes Erkenntnis kann gelten, dass aufgrund der verschiedenen Interessenlagen, vielmehr jedoch wegen der unterschiedlichen Organisation der Bildungssysteme, die Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss der Gespräche von vornherein gering waren. Dies scheint den Beteiligten jedoch nicht in dieser Deutlichkeit bewusst gewesen zu sein. Zudem möchte ich Zweifel an der Begründetheit der deutschen Befürchtungen anmelden, die Behandlung der deutschen Zeitgeschichte in amerikanischen *textbooks* könnte das Image der Bundesrepublik beschädigen. Zum einen musste sich eine vereinfachte Interpretation des NS und der Ursprünge des deutschen Antisemitismus nicht zwangsläufig negativ auf das Bild der Bundesrepublik in den USA auswirken. Zum anderen erscheint die Geschichte der frühen Bundesrepublik aus amerikanischer Perspektive nicht ganz zu Unrecht als *sideshow* der *World History* bzw. der *History of Western Civilization* nach 1945. Nur als Beispiel sei auf die Systemkonkurrenz zur Sowjetunion und die Konflikte in Ostasien verwiesen, mit denen sich die USA konfrontiert sahen, als die bemängelten *textbooks* verfasst wurden (von den Entwicklungen innerhalb der USA ganz zu schweigen).

Jedoch untermauern diese Befunde eine meiner zentralen Thesen: Amerikaner und Deutsche konnten sich vor allem deshalb nicht auf eine gemeinsame Darstellung der Geschichte und Nachgeschichte des NS und deren Umsetzung einigen, weil sie die Funktionsweisen und Mechanismen der Erinnerungskulturen sowie der geschichtspolitischen Prioritäten des jeweils anderen nicht verstanden.

Das Wichtigste zum Schluss: Ich danke den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des GEI sowie den Mitarbeiterinnen der Bibliothek, die mir einen außerordentlich produktiven und angenehmen Aufenthalt in Braunschweig ermöglicht haben. Auch bin ich sehr dankbar, dass mir die Bibliothek in Zusammenarbeit mit dem Staatsarchiv Wolfenbüttel die noch nicht verzeichneten – im Klartext: in unbeschrifteten Kisten lagernden – Hausakten zugänglich gemacht hat. Dieses Beispiel hat mir auch wieder vor Augen geführt, wie sehr wir Historiker auf die Unterstützung des Personals von Archiven und Bibliotheken angewiesen sind.

School Historiography and National Identity Formation: a Paradigm Shift?

Eleftherios Klerides

As a visiting research fellow for 2009, I spent four weeks at the Georg Eckert Institute for International Textbook Research (GEI) in Braunschweig – from 10 August to 6 September. Thanks to the excellent working and scholarly conditions created by the GEI's staff and the colleagues from Serbia, Tunisia, Lebanon and Australia with whom I shared the guesthouse, I enjoyed an intensive and productive period of research and scholarship. During my stay at the Institute I was not so much inclined to write but rather to examine, collect and organise materials in relation to one of my current research projects.

One of the epistemic areas that I am currently exploring is the discursive pattern of national identity construction in school historiography in England before and after the radical changes which the subject of history experienced in the 1970s and 1980s. It is a well-established theme in the relevant literature that during this period, there was discontinuity in terms of the aims, rationale, content and form of history teaching, learning and writing (e.g., see Aldrich 2006; Nichol & Dean 2003; Phillips 1998; Slater 1989). Therefore, a particular aspect of my work at the GEI was to engage with the library's rich collection of English and British history textbooks. More precisely, I examined (i) textbooks written within the period between the late nineteenth century and until about the 1960s, and, (ii) textbooks which were produced from the 1980s and onwards, especially those published since the introduction of a History National Curriculum in England in 1990.

The aim of my study of textbooks was to collect as much material as possible and in a range of forms and genres (prefaces of textbooks, extracts from the main narrative text, written sources, cartoons and their captions, symbols, maps, pictures and so forth) in order to sketch the possible impact of the new paradigm of school history writing on national identity. My argument is that the new modes of historiography made it possible for novel ways of national identity formation to materialise in English schooling. This means that, despite the positive developments in history teaching, learning and writing since the 1970s, national(ist) representations seem not to have been eliminated from textbooks. Rather, it is suggested that they take now a rather different shape from an earlier stage.

Mapping out old and new, multimodal patterns of national identity formation in English and British schoolbooks is also related to the theoretical and methodological framework of my project. I do not construe national identity as an essential, unified, unchanging and eternal entity, existing »in the very nature of things«, to use Gellner's (1983, p. 48) terms. Instead, this concept is defined as a form of »multimodal discourse« (Kress & van Leeuwen 2001; Wodak et al. 1999). As a discursive construct it embraces such features as the ways in which text-



Eleftherios Klerides ist Dozent für für vergleichende Erziehungswissenschaft und europäische Bildungsgeschichte an der Europa-Universität auf Zypern und Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Centre for Arab and Middle Eastern Studies an der American University in Beirut. Er hat am Institute of Education der University of London promoviert.

Seine Forschungsinteressen liegen auf der vergleichenden historischen Erforschung von Nationalismus, Ethnizität, Interculturalität und Identifikationsprozessen in der Bildung; ferner auf dem Transfer, der Übersetzung und der Transformation von Bildungskonzepten, -institutionen und -praktiken, neuen methodologischen Konzepten der vergleichenden Erziehungswissenschaft, Schulbuchforschung und -revision und der politischen Funktion von Bildung in geteilten Gesellschaften, einschließlich der Rolle von Bildung in der Konfliktbearbeitung.

Seine jüngste Publikation, eine Spezialheft der Zeitschrift *Comparative Education* (herausgegeben mit Robert Cowen) befasst sich mit der internationalen Mobilität und den damit verbundenen Veränderungen von Bildungsdiskursen und -praktiken. Zurzeit arbeitet er zusammen mit Andreas M. Kazamias an einer Spezialausgabe der griechischen Zeitschrift *Comparative and International Education Review*, in der es um Bildungsreformen aus vergleichender historischer Perspektive geht.

book readers are summoned by nationalist discourse to identify with the »imagined community« (Anderson 1991) and the modes of involvement of the textbook writers in the making, naturalisation and distribution of nationalist discourse. It also assumes that the complex linkages between identity configurations in textbooks and the broader conditions within which they are embedded, the inconsistent and often contradictory juxtaposition of new and old national narratives, as well as the bridging of propositional contents and their expression in language and visual materials, can only be sufficiently investigated by means of an array of concepts and methods. The conceptual and methodological pool adopted in my project utilises a range of academic fields of studies, from critical discourse analysis and social semiotics to narratology, metahistory and the social theory of discourse and genre. Some such tools include, for example, »indirect and direct reporting« which may or may not be used by textbooks to give expression to a nationalist stereotype of the self or the other, or, »framing« which may or may not be used by an author to frame and thus position himself / herself in relation to a nationalist proposition.

Thus, my time at the institute was not restricted to examining textbooks. A substantial amount of time was devoted to conducting research on academic literature. This activity involved several interconnected aspects. In order to consolidate the methodological framework of my project, I collected material from books and articles referring to methods and techniques of analysing texts, discourses, genres, narratives and images. In a similar manner, I sought to enrich and solidify my expertise on how national identity is constructed by critically engaging with such fields as Sociology, Cultural Studies, Anthropology, Sociolinguistics and Political Science. I also gathered material from existing analyses of national identity in England and Britain. Evidence of this sort would help me define the singularity and importance of my project and facilitate my own reading of the notion of national identity in textbooks. For, as Berger (1972) puts it, »[t]he way we see things is affected by what we know or what we believe« (p. 8). A final dimension of my research on academic literature in the institute's library entailed the collection of resources not only about history teaching, learning and writing, but also about the broader socio-political transformations of the 1970s within which a shift in school history was made possible. Here, my aim is to relate traditional and new modes of school historiography to different pedagogical models, different philosophies of the nature of history, knowledge and nationhood, different goals implied in the education of children, and different patterns of academic historiography. Put this in another way, this sort of information would allow me to outline the contexts which seem to have made it possible for a shift in the shape of nationalism in history schoolbooks.

By identifying and describing the shifting patterns of national identity formation over time in school historical writing, this project should contribute towards the formulation of a theoretical model offering a better understanding of

how collective identities, including national identities, are constituted, reproduced, sustained and transformed discursively in educational media. The findings of the project will be also practically useful for history teachers, textbook writers, policy makers, publishing houses, governmental departments of textbook production and institutions dealing with textbook revision. In fact, the evidence which will be produced can be employed as a basis for enacting multimodal revision criteria and recommendations for further deconstructing and eradicating nationalist discourses from schooling. In addition, I will make extensive use of the materials I now have at my disposal when teaching my students and in my work with schoolteachers.

During my stay at the institute, I was also invited to prepare a public lecture. The lecture, entitled »What is Textbook? Texts, Discourses and Genres«, was an exercise in the imagining of »the textbook«, and although it belongs to an emerging body of scholarship which interrogates the nature of this widely used educational resource, it sought to enhance existing conceptualisations by engaging with the »linguistic turn« in a more systematic way, especially with post-foundational ideas. Drawing upon a wide range of examples from my own research on textbooks in Cyprus, Greece, England and Britain, I put forward the argument that textbooks are social sites in which the hybridity, ambivalence and dilemmas of a given society manifest themselves. Following the encouragement of many participants and an invitation by Professor Eckhardt Fuchs, an article emerged out of this lecture and submitted for publication to *Journal of Educational Media, Memory and Society (JEMMS)*, the GEI's peer-reviewed journal.

In sum, I would like to express my gratitude to the GEI for the fellowship. I would especially like to thank Samira Alayan, Barbara Christophe, Felicitas Macgilchrist, Inga Niehaus, Hanna Schissler and Kerstin Schwedes, who made my stay in Braunschweig pleasant and memorable. I certainly look forward to a future cooperation with the Institute.

Aldrich, R. (2006) *New History: an historical perspective*, in: *Lessons from history of education: the selected works of Richard Aldrich* (London, Routledge).

Anderson, B. (1991) [1983] *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism* (London & New York, Verso).

Berger, J. (1972) *Ways of seeing* (Penguin, London).

Gellner, E. (1983) *Nations and nationalism* (Oxford, Blackwell).

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication* (London, Arnold).

Nichol, J. & Dean, J. (2003) *Writing for children: history textbooks and teaching texts, In-*

ternational Journal of Historical Learning, Teaching and Research, Vol. 3, No. 2, pp. 1–29. www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal6/6contents.htm.

Phillips, R. (1998) *History teaching, nationhood and the State: a study in educational politics* (London, Cassell).

Slater, J. (1989) *The politics of history teaching: a humanity dehumanised?* (London, Institute of Education, Special Professorial Lecture).

Wodak, R., De Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. (1999) *The discursive construction of national identity* (trans. Hirsch, A. & Mitten, R.) (Edinburgh, Edinburgh University Press).



Reinhard Kühnel hielt sich im November 2009 als Stipendiat am Georg-Eckert-Institut auf. In der Bibliothek recherchierte er für seine Doktorarbeit über Darstellungen von transnationaler Geschichte in australischen Geschichtslehrbüchern und Geschichtslehrplänen.

Nach seinem Geschichts- und Germanistikstudium an der Universität Wien war Herr Kühnel mehrere Jahre lang als Lehrer an der Höheren Graphischen Bundeslehranstalt, einem Gymnasium mit besonderem Schwerpunkt auf Design und Medien, tätig. Von 2006 bis 2007 studierte er an der Universität Edinburgh, wo er seinen Abschluss mit einer Arbeit zum Thema »British Perceptions of European History (1870–1914) in History Textbooks from Before and After the First World War machte. Seit 2008 ist Kühnel Doktorand an der Universität von Westaustralien in Crawley.

Einmal Europa und zurück: Vom Wert der Wissenschaftlichen Sammlung am Georg-Eckert-Institut für die australische Schulbuch- und Lehrplanforschung

Reinhard Kühnel

Im November 2009 konnte ich am Georg-Eckert-Institut die wissenschaftliche Bibliothek für meine doctoral thesis über Darstellungen von transnationaler Geschichte in australischen Geschichtslehrbüchern und Geschichtslehrplänen nutzen. In meiner Dissertation werden die Konzepte von transnationaler Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts in den Lehrbüchern und Curricula der Bundesstaaten Western Australia und New South Wales aus den letzten 30 Jahren verglichen und untersucht. Doch mein erster Kontakt mit dem Institut erfolgte auf literarischem Wege bereits früher. Als ich vor zwei Jahren an meiner MSc thesis arbeitete, entdeckte ich nach und nach Publikationen von Hanna Schissler und Falk Pingel, weitere, beispielsweise von Eckhardt Fuchs, folgten seither. Das geballte know how des Instituts im Bereich Schulbuchforschung und der enorme Reichtum des Diskurses über Konstruktion und Dekonstruktion von Schulgeschichte ist außerhalb Braunschweigs nicht in dieser Form zu finden.

Ein Augenmerk meiner Arbeit am GEI galt neueren Zugängen zu transnationaler Geschichte und Weltgeschichte in der Schule. In meiner Dissertation unterscheidete ich grundsätzlich zwischen lokalen oder nationalen und transnationalen Faktoren, welche die Konstruktion von Geschichtsbildern für die Schule beeinflussen. Daher ist die Fragestellung, ob und inwiefern bestimmte transnationale Trends, wie neue Formen von Weltgeschichte, auf die Konstruktion von australischen Schulbuchtexten und Lehrplänen einwirken, von großer Bedeutung. Sehr interessante Ansätze konnte ich nicht nur in selbständigen Publikationen sondern unter anderem auch in den Zeitschriften und Schriftenreihen des Institutes, wie *Internationale Schulbuchforschung*, *Studien zur Internationalen Schulbuchforschung*, und dem neuen *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, finden.

Das Hauptaugenmerk meiner Arbeit in Braunschweig galt jedoch den Methoden zur Schulbuchanalyse. Ein notwendiger Bestandteil meiner Dissertation wird eine Diskussion der Methoden der Schulbuchanalyse sein. Dafür gibt es in Australien so gut wie keine Ressourcen und die wissenschaftliche Sammlung des Georg-Eckert-Institutes bot mir die einzigartige Möglichkeit, die jüngere Entwicklung der Methoden in der Schulbuchanalyse sowohl in englischsprachigen als auch in deutschsprachigen Werken in einer sonst unerreichbaren Vollständigkeit zu analysieren. Daher kann ich aufbauend auf der englischsprachigen Literatur über das Medium Schulbuch ein Categoriesystem aus den in der deutschsprachigen Literatur umfangreicher diskutierten Analysemethoden für Schulbücher entwickeln.

In meiner Dissertation dekonstruiere ich aber nicht nur Geschichtsbilder von Schulbüchern sondern auch von Lehrplänen. Denn die Hauptfrage meiner Dis-

sertation nach den Einflüssen auf die Konstruktion von Geschichtsbildern für die Schule richtet sich an Lehrbücher und Lehrpläne. Daher habe ich am GEI auch Literatur zur Methodik von Lehrplananalysen gesucht. Schlussendlich ist es für meine Arbeit wichtig, Kategorien und Items für Inhaltsanalysen von Schulbüchern und Curricula zu finden, die methodisch aufeinander abgestimmt sind.

Der besondere Fokus meiner Arbeit am Institut lag deswegen an der Untersuchung von vorhandenen Methoden zur Schulbuchanalyse, um für meine Dissertation eine Analysemethodik für Geschichtslehrbücher zu konstruieren, die es auch ermöglichen sollte, andere vergleichbare Schultexte einzuschließen. Denn im Verlauf meiner Arbeit in Australien habe ich aufgrund des hiesigen Schulsystems mehr und mehr den Stellenwert von Curricula in meiner Lehrbuchanalyse neu bewerten müssen. In den australischen Bundesstaaten gibt es keinerlei offizielle, direkte Lenkung des Schulbuchmarktes, geschweige denn eine Form von Schulbuchzulassung. In diesen Systemen ist der normative Charakter von Lehrplänen und auch des öffentlichen Prüfungssystems viel stärker.

Deswegen habe ich in der wissenschaftlichen Bibliothek des GEI die vorhandenen Ansätze zur Schulbuchanalyse auf der Basis der Fragestellung analysiert, inwieweit und auf welche Weise es möglich ist, eine gemeinsame Analysemethodik für Curricula und Lehrbücher zu entwerfen. Ein Ansatz in meiner Dissertation ist die Annahme, beide als gleichberechtigte Quellen zu verstehen, sie werden in erster Linie als Geschichtstexte definiert. Diese Herangehensweise versteht Lehrpläne und Lehrbücher vor allem als Geschichtstexte, die natürlich eine unterschiedliche Erscheinungsform aufweisen, da sie ja einen unterschiedlichen Verwendungszweck haben und für ein unterschiedliches Zielpublikum geschrieben werden. Aber sie sind Texte, die eint, dass sie für bestimmte Schulstufen in einem bestimmten geographischen Raum zu einer bestimmten Zeit geschrieben werden.¹ Diese Konzeption ermöglicht eine Reihe reizvoller Fragestellungen. Entwerfen Curricula und Lehrbücher ein ähnliches Geschichtsbild mit ähnlichen Grundannahmen? Was können die Gründe für partielle Ähnlichkeiten oder Unterschiede sein?

Für meine Arbeit ist das Georg-Eckert-Institut vor allem ein einzigartiges Kompetenzzentrum für die wissenschaftliche Aufarbeitung von Geschichtskonstruktionen für die Schule. Diese Kompetenz ist jedoch keineswegs auf die einzigartige Bibliothek beschränkt sondern erstreckt sich natürlich auch auf die Kompetenz der Menschen, die dort wirken. Ich bin Ihnen sehr dankbar, den sehr hilfsbereiten Mitarbeitern in der Bibliothek bin ich genauso zu Dank verpflichtet wie Frau Prof. Schissler und Herrn Prof. Fuchs, mit denen ich sehr befruchtende Diskussionen führen durfte. Ihre Anregungen haben bereits an den Novemberabenden in Braunschweig die Entwürfe meiner thesis beeinflusst, lange bevor ich wieder den Weg nach Down Under angetreten habe.

¹Im Falle Australiens werden manchmal auch bestimmte britische Schulbücher ausgewählt und in einem bestimmten Schulkontext für einen bestimmten Zeitraum verwendet. Das heißt, dass die ausländischen Texte ausgewählt werden, die gut zu den lokalen Lehrplanvorgaben passen.



Sergey Rumyantsev wurde 1973 in Azerbaijan geboren. An der staatlichen Universität von Baku studierte er Soziologie und danach Geschichte sowie soziologische Theorie und Methodologie. Seit 2001 ist Herr Rumyantsev Professor für Soziologie und Philosophie an der Moscow Open State University. Im Georg Eckert-Institut beschäftigte er sich im Rahmen eines Otto-Bennemann-Stipendiums vom 3. bis 28. Januar mit Geschichtsbüchern der postsowjetischen Republiken Azerbaijan, Armenien und Georgien.

Deconstruction and Comparative Analysis of the Myths and Images of »Historical Borders/Territories« in Post-Soviet Textbooks

Sergey Rumyantsev

My internship in Braunschweig started with my encounter with the perfect library of the Georg Eckert Institute. A significant part of my internship was spent in this excellent library. I was primarily interested in researching presentations of »ethnic/historical territories« in historical textbooks in the post-Soviet area. Before my visit to the Georg Eckert Institute, I worked on South-Caucasus topics, that is, the three post-Soviet republics Azerbaijan, Armenia and Georgia. The new national histories in these three post-Soviet nation-states were closely linked to the construction of maps of the «historical/ethnic territories» of these national communities. Authorities in the South Caucasus nation-states have successfully financed the production of maps of »historical territories« accompanying secondary school textbooks. As a result, it is possible for school pupils to learn about »our« »national territories«, which were lost because of neighbours' intrigues. I expected that the same situation was to be seen in other post-Soviet countries such as Russia, Ukraine, Kazakhstan and Uzbekistan. In order to find out whether this was in fact the case, I found the necessary data in the library. Most surprising of all was the discovery of potential new topics of research dealing with the autonomous regions Tatar and Bashkir. I now know that the comparative analyses of the constructions of »historical homelands« on different levels in autonomous regions and nation-states might be highly fruitful.

From my point of view, when the Soviet republics became independent, historians started to reconstruct »national« historical narratives. The versions of national histories constructed in Soviet times and presented in school textbooks were no longer convincing, while the need to make a number of essential changes to them appeared to be obvious. National politics in the USSR (including the institutionalisation of ethnicity, for example) still have a profound effect on stereotypes and ideas of the nation and ethnicity in post-Soviet societies. Not only average men, but most experts in social sciences still account for these phenomena in primordial categories. The ideas of national communities are still largely based on the definition suggested by Stalin. In this context, the essential connection between one's nation and its »historical territories« is not called into question.

In many versions of national histories created after the collapse of the Soviet Union, much attention is given to the issue of »historical territories« and borders. In some of these versions, the borders of former Soviet republics, which are now independent nation-states, are described as »unfair«. As a result, school courses about national histories contain »images of enemies« who-

se actions caused one or another national community to lose part of its »historical territories«. Both present-day neighbouring states and, for example, empires that no longer exist may be described as »enemies«. The textbooks do not present the fact that representatives of different communities could live on the same territory at different historical times. As an ideal model of »historical motherland«, they offer the pupil only a map of periods in which the political borders of the state were most extensive. The map of the present-day borders, on the contrary, is called upon to cause sense of loss of a considerable part of »our« territories. It cannot be ruled out that, some day in the future, these easily memorable visual images will serve projects for a new political division of territory, not only in the South Caucasus, as already happened during the war between Russia and Georgia last August.

However, in the post-Soviet period, several attempts have been made to establish the borders of the states in the image and likeness of the »right« idea about them. All conflicts at the beginning and the end of the twentieth century and the beginning of the twenty-first century in the South Caucasus (Armenian-Azerbaijani, Georgian-Abkhaz, Georgian-South Ossetian) illustrate the main political principle of nationalism »which holds – as the famous British philosopher and social anthropologist Ernest Gellner says – that the political and the national unit should be congruent«. However, as a result of these conflicts, the political principle of nationalism has not been realised by any of the parties until now.

However, the ideological situation in each of the post-Soviet republics is different, both for those which are recognised by the world community and for those which are not recognised. As stated above, the authorities of the post-Soviet nation-states are successfully financing the production of maps of »historical territories« which accompany secondary school textbooks. As a result, school pupils acquire an idea about »our« »national territories« which were lost because of neighbours' intrigues. It is in this context that the maps »became a political force« in South Caucasian societies.

For example, such a situation in the South Caucasus has its own specific features, but it is, at the same time, not exceptional. And we may see a very similar situation in Russia, Ukraine or in central Asian republics. The maps of the »true national territories«, which »have been projected, as another famous scientist Harley noticed, »scientific images« make it possible to simplify the transmission of appropriate information to secondary school pupils, avoiding the emergence of doubts about their genuineness. However, maps of »historical territories« as one's national symbol do not necessarily become weapons in disputes over territories. Sometimes, they are simply maps which raise self esteem and represent a brilliant historical past, rather than maps which legitimate territorial disputes with neighbours.



Simona Szakács aus Bukarest war bereits 2007 Stipendiatin des Instituts und ist zum Jahresbeginn 2010 nochmals zu einem Rechercheaufenthalt ans Institut zurückgekehrt. Nachdem sie 2005 einen Masterstudiengang an der Central European University in Budapest mit einer Arbeit zum Thema »Now and then: National Identity Construction in Romanian History Textbooks. A comparative Study« abgeschlossen hatte, arbeitet sie jetzt an der Universität von Essex an ihrer Doktorarbeit.

Confessions of a Double Agent: the Untold Story of a GEI Fellow

Simona Szakács

I came back to the GEI three years after my first research visit only to find the same wonderful people, friendly atmosphere and stimulating conversations I kept remembering with unrelenting nostalgia from the first time I was there. The sole difference was that I was no longer coming as an applicant trying to put together a doctoral research project. I had already started work on my PhD and the time spent at GEI in 2007 was key in the serendipitous twist of events that occasioned my sharp turn towards academia. Having had access to the library then helped my research application tremendously and I feel immensely grateful to the institute for having given me this opportunity.

My return to GEI in 2010 was motivated by the need collect more data for my research but also by the requirement of my work towards a project at the University of Essex. In other words, I came to GEI as a *double-agent*. I had a clear research plan, equally divided between my two aims:

- 1 to extend the body of data for my research (i.e. Romanian post-1989 civics textbooks, curricular texts and research literature on eastern European post-communist changes in educational content)
- 2 to sample data for the project I am working on (i.e. post-1945 French and English history and civics textbooks following major curricular reforms).

In the five weeks I spent in Braunschweig I managed to fulfil this plan. The nature of my twofold purpose, which was very precise and straightforward, gave me little ›creative‹ freedom to explore or discover fresh methodological or theoretical approaches. In short, I was there to sample textbooks and for this I needed to spend hours finding and checking different series of books, making decisions based on continuity or ruptures in textbook publishing and – towards the end of my visit – even developing a sort of symbiotic relationship with the (very technologically advanced!) photocopying machines located at the library entrance. I discovered the wonders of high-speed book scanning, witnessed the inner workings of the library from a standpoint I had not seen before (i.e. not only at the desk or at the shelf but also at the entrance hallway), and experienced extremely stimulating conversations with researchers who happened to be photocopying next to me.

So, then, what have I managed to do? I collected the data I needed. I delivered a talk. I made new friends. All of it within the institute's opening hours. But most importantly, I had the time to *think* far from the hubbub of a researcher's busy life. I had the time to share ideas and to engage in dialogue with people interested in the same topics and approaches as I am. I have fulfilled my double purpose to collect data and surpass it with a third layer of academic growth. And this, I think, is something that is usually missing from scholars' accounts of research vi-

sits: what does GEI offer *beyond* its excellent resources and project work?

While it is certainly true that most of what it means to be a GEI visiting scholar is to make as much use of the library resources as possible, to make contacts and possibly establish partnerships over new projects, this is only half of the story. Being a fellow at the institute is not only about that. It is *also* about what goes on after five o'clock when the library closes. It is about the ideas that you slowly brew while and after discussing with like-minded individuals. It is about meeting the »right« people at the »right« time but also about having the opportunity to reflect on, grow and nurture your ideas resulting from these encounters away from the pressures of your regular research environment. And for me, this was the most important outcome of this visit, beyond neatly ticking off the tasks on my bullet-list plan.

This is why I do not wish to write here about my ticked off results; nor to give details of my tasks. I just want to outline one of the many ideas that came out of this slow simmering of thoughts. This idea stems from my pondering on the impact of ideology or ideologies on educational contents:

Changes in the societal fabric and changes in predominant ideologies usually go hand in hand. We tend to think that such changes also dictate the content of what society sees as »good« and »worthy« of being taught to its children. Determining *what* should be transmitted to children is seen as the very motor that drives society to reflect on itself and perpetuate a set of values upon which it can build »a future« for the next generations. While looking at different textbooks from different countries (i.e. Romania, France, England) and from different points in time as ruptured by key events (e.g. before and after *the creation of the EU*, before and after *the fall of communism in eastern Europe*), it seems that the content of the values to be transmitted does not in fact change according to changes in context(s) as much as one might expect. There is a relatively stable set of values that are reproduced and transmitted through textbooks over time: e.g. solidarity, democracy, freedom, tolerance, rationality, enlightenment and so on. In terms of citizenship values, critical thinking and active participation have been hailed as desirable in textbooks written in both communist and post-communist contexts, even though we tend to associate these values with liberal democracies only. Communist countries were, after all, called »popular democracies«. The values' content is stable, but their framing varies across particular contexts and ideologies. Each societal context influences how values will be deployed, which ones will be emphasised and how they will be instrumentally used in different framings. Our task as textbook researchers is to explore the particular ways in which such framings change. This is not to say that it is not important to see what topics are approached as opposed to others, which contents change and which ones stay the same. It is to say that looking at different framings of the same values across different contexts may shed important light on the decoupling between ideology and value-content, a relationship that for many years we tended to take for granted.

AUS DER BIBLIOTHEK

Deutsche Geschichts- schulbücher des Kaiser- reichs digitalisiert

Robert Strötgen / Brigitte Depner /
Sebastian Klaes / Ulrich Pramme

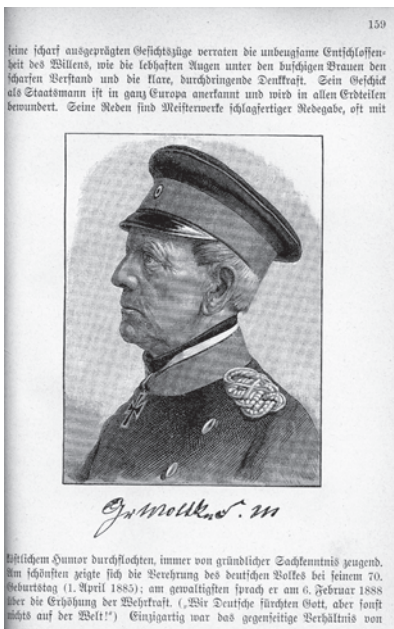
Im Projekt »GEI Digital« ist die Mas- sendigitalisierung erfolgreich ange- laufen. Mit Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft werden in einer ersten Phase Ge- schichtsschulbücher des deutschen Kaiserreichs digitalisiert und im In- ternet frei zugänglich gemacht, wei- tere Fächer und Zeiträume sollen fol- gen.

Die Entscheidung für die Epo- che des Kaiserreichs als ersten Bau- stein des Gesamtprojekts GEI-Di- gital haben wir aufgrund der hohen Bedeutung dieser Epoche für die He- rausbildung des Nationalstaats und des damit verbundenen Anstiegs der Schulbuchproduktion getroffen.

Neben den eigenen Beständen des GEI beziehen wir auch Bestände anderer Bibliotheken mit signifikant- en Geschichtsschulbuchbeständen in die Digitalisierung ein. Dazu wur- den im Vorfeld des Projekts umfang- reiche Recherchen in den Bestands- nachweisen anderer Bibliotheken mit dem Ziel durchgeführt, die Schul- buchentwicklung der Epoche im Fach Geschichte möglichst vollständig in diesem Projekt darzustellen. Damit stellen wir der Forschung erstmals in- stitutionenübergreifend eine virtuelle Geschichtsschulbuchsammlung in ho- her Dichte zur Verfügung.

Im Rahmen des bestehenden Ko- operationsvertrags mit der Techni- schen Universität Braunschweig wird das GEI dabei vom Gauß-IT-Zent- rum unterstützt. Die TU hat sich an der Beschaffung der Hardware be- teiligt, die Systeme werden ohne Be- rechnung der Betriebskosten im Re- chenzentrum der TU betrieben und sind damit gut betreut und über Breitbandanschluss an das Wissen- schaftszentrum der TU angeschlossen. Die Fir- ma Intranda hat auf den Servern das als Open Source-Software entwik- kelte Digitalisierungssystem »Goo- bi« installiert und an die Workflows des Projekts angepasst. Das System unterstützt die Bearbeitung und Er- schließung der digitalisierten Bücher. In Kürze sind die ersten Schulbücher im Internet zugänglich, der Zugriff ist aus vielen Nachweissystemen wie z.B. dem Gemeinsamen Verbundka- talog möglich.

Die eigentliche Digitalisierung führt der Dienstleister MIK-Center



DAS GEI IM DIALOG

durch. Er erzeugt auf hochwertigen Scannern Digitalisate, die eine nachhaltige Nutzbarkeit sichern. Dabei werden die Praxisregeln der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Digitalisierung angewendet. Nachdem wir in mehreren Probeläufen die Prozesse zwischen dem GEI und dem Dienstleister abgestimmt haben, hat nun die Massendigitalisierung begonnen.

Für die Digitalisierung und Tiefenerschließung der auf 320.000 Buchseiten geschätzten Gesamtmenge ist eine erste Projektphase bis zum Sommer 2012 geplant. Nach Fertigstellung und Freischaltung der Website werden nach und nach alle Schulbücher über den Projektzeitraum eingespielt, so dass Interessierte ab sofort die Materialien nutzen können. GEI-Digital im Internet:
www.gei-digital.de

Dreharbeiten des Koreanischen Staatsfernsehens im Institut

Am 10. Februar besuchte ein Team des koreanischen Staatsfernsehens KBS, um im Institut zu drehen. Die Journalisten interessierten sich besonders für Projekte zu binationalen Geschichtsbüchern. Sie führten mit Simone Lässig ein längeres Interview zum deutsch-französischen und zum deutsch-polnischen Geschichtsbuch. Kerstin Schattenberg begleitete sie die Gäste durch die Bibliothek.

Masako Sugitani (Universität Osaka) zu Gast

Am 3. März war Prof. Masako Sugitani zu Gast im Institut. Sie hatte Robert Maier um eine Konsultation in Sachen Geschichtsdidaktik / Geschichtsbewusstsein gebeten. Frau Sugitani unterrichtet an der Kansai Universität, Osaka, Japan Deutsch als Fremdsprache / Interkulturelle Kommunikation. Im Rahmen der Landeskunde / Förderung interkultureller Verständigung beschäftigt sie sich, gemeinsam mit dem universitären Institut für die Förderung der Menschenrechte, mit der Frage des Geschichtsbewusstseins, vor allem mit der Frage der Annäherungsversuchen mit den Nachbarländern. Die Wissenschaftlerin war schon im Jahr 2007 im Institut, damals als Teilnehmerin an einem internationalen Symposium, an dem auch der damalige Stellvertretende Direktor des GEI, Dr. Falk Pingel, beteiligt war.

Deutsch-Brasilianisches Jahr der Wissenschaften

Im Rahmen des Deutsch-Brasilianischen Jahres der Wissenschaft, Technologie und Innovation 2010 / 11 war das Georg-

Eckert-Institut auf einem Poster der Leibniz-Gemeinschaft in São Paulo vertreten.

Moonlightshopping – Wissenschaft bis in die Nacht Einzukaufen und gleichzeitig interessante Einblicke in die Braunschweiger Forschungslandschaft zu bekommen war das Ziel der vom Stadtmarketing Braunschweig initiierten Veranstaltung am 20. März. Auch das Georg-Eckert-Institut war mit weiteren 12 Braunschweiger Forschungseinrichtungen in der Innenstadt dabei. In der Buchhandlung Graff präsentierten sich der Arbeitsbereich »Europa« und das Projekt »1001-Idee« von 19 bis 23 Uhr. Die Besucher konnten ihr Wissen zu Europa bei einem Quiz überprüfen oder auch bei der Präsentation der Unterrichtsmodule zu muslimischer Geschichte und Kultur ins Grübeln kommen angesichts immer noch fest



verankerter Klischees und Vorurteile. Die MitarbeiterInnen des Instituts und die BesucherInnen der Buchhandlung hatten Spaß und beim anregenden Gedankenaustausch. Für das GEI war das Moonlightshopping eine willkommene Gelegenheit sich in einem für das Institut nicht alltäglichen Dialog einem breiteren Publikum vorzustellen.

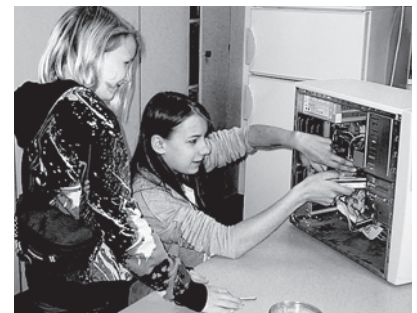
Wolfgang Jüttner, Fraktionsvorsitzender der SPD im Landtag und Klaus Bachmann, MdL, im Gespräch mit GEI-Mitarbeiterinnen Am 24. März waren Wolfgang Jüttner, Fraktionsvorsitzender der SPD im Niedersächsischen Landtag, und Klaus Bachmann, u.a. Fraktionssprecher für Integrationspolitik, zu Gast im Institut. Im Gespräch mit Forschungs koordinatorin Inga Niehaus und Pressesprecherin Verena Radkau zeigten sich beide beeindruckt von der Vielfalt der Forschungsthemen. »Wir werden mit allen Landtagsabgeordneten der SPD aus der Region wiederkommen«, verabschiedeten sich die Politiker.



Besuch von Hiroto Oka, Leiter einer japanischen Schule in Deutschland Hiroto Oka, Leiter der japanischen Toin Gakuen Schule in Bad Saulgau

und Mitglied der Internationalen Gesellschaft für die Geschichtsdidaktik schreibt an einem Beitrag zum Geschichtsunterricht in Deutschland für japanische Leser. Dabei interessiert ihn besonders die Zusammenarbeit Deutschlands mit Frankreich, Polen und Israel sowie die Erarbeitung gemeinsamer Geschichtsschulbücher. Am 29. März sprach er mit Robert Maier über diese Fragen.

Girls' Day im Institut Am 22. April nutzten Katharina (r.) und Nora die Gelegenheit, um sich am Girls' Day mit den besonderen Aufgaben der Informationstechnik in einer geisteswissenschaftlichen Forschungseinrichtung vertraut zu machen. Detlev Krummel und Alexander Wöhler ließen die beiden u.a. Einblicke in das Innere eines Computers nehmen.



Science Meets Parliament Im Rahmen dieser von der Leibniz-Gemeinschaft organisierten Initiative können ParlamentarierInnen auf Bundes- und Landesebene WissenschaftlerInnen aus Forschungseinrichtungen der WGL für ein sie interessierendes Gespräch »buchen«. Am 6. Mai besuchte Matthias Schwerendt vom GEI die MdBs Sven Schulz (SPD) und Rup-

recht Polenz (CDU) im Bundestag. Gesprächsthemen waren die Wahrnehmung von Islam und Muslimen in Deutschland sowie Fragen von Migration und Integration. Für unser Institut ist dies eine ausgezeichnete Möglichkeit, direkt mit interessierten PolitikerInnen ins Gespräch zu kommen und unsere Forschungsthemen und -ergebnisse über die Bildungspolitik im engeren Sinne hinaus noch sichtbarer zu machen.

Interview mit der japanischen Tageszeitung Asahi Shimbun Am 25. Mai sprachen die GEI-Mitarbeiter Robert Maier und Dirk Sadowski mit dem Politikkorrespondenten der Zeitung Asahi Shimbun, Toshiaki Miura, der zur Zeit Fellow der Abe-Stiftung (Japan Foundation) an der Harvard Universität (Weatherhead Center for International Affairs) ist. Hintergrund des Interviews war das Projekt von Herrn Miura »Das gegenseitige Verständnis Deutschlands und seiner Nachbarn – Erfolge und Grenzen der Aussöhnung«. In diesem Zusammenhang interessierte es ihn, wie weit der dritte Band des deutsch-französischen Geschichtsbuches voranschreitet und welche Fortschritte das deutsch-polnische Geschichtsbuch in der letzten Zeit gemacht hat. Dabei lag sein Fokus nicht nur auf den konkreten Inhalten, sondern ebenso auf den politischen Hintergründen und atmosphärischen Nebenklingen. Auch die Arbeit der deutsch-tschechischen Schulbuchkommission, die deutsch-israelischen Gespräche und das deutsch-französische Projekt

»Deuframat« waren Themen des Gesprächs.



Erste Integrationsmesse in Braunschweig Unter dem Motto »So wollen wir miteinander leben« fand am 8. Mai von 10 bis 18 Uhr erstmalig eine Integrationsmesse in Braunschweig statt. Die BesucherInnen waren eingeladen, die vielfältigen Integrationsmaßnahmen und Projekte privater und öffentlicher Träger aus der Region kennen zu lernen. Das Georg-Eckert-Institut war mit einem Quiz zu »1001 Idee: Muslimische Kulturen und Geschichte(n)« mit dabei (Insel 10: Verständigung durch Dialog und Aufklärung). Organisiert wurde die Messe von der Kooperativen Migrationsarbeit Niedersachsen, dem Büro für Migrationsfragen der Stadt Braunschweig und dem Lokalen Aktionsplan »Braunschweig öffnet Türen«.



DAS GEI UND SEINE PARTNER

»Feedback 1989«

Julie August, Berlin

Die dreiteilige Ausstellung wurde aus Anlass des 20jährigen Jubiläums des Berliner Mauerfalls entwickelt. Sie fand von 31.10. bis 15.11.2009 im Hotel Dajti (das ansonsten leer steht) in Tirana statt. Reizvoll fanden wir den Gedanken, dass Museen und Hotels strukturelle Ähnlichkeiten haben: beide sind Immobilien, die temporäre »Gäste« haben: in Museen ziehen Kunstwerke ein und aus, in Hotels Touristen oder andere Reisende.

Der Fall der Berliner Mauer 1989 war auch Ausgangspunkt für Veränderungen in vielen ehemals sozialistischen Ländern. Mit Hilfe des Georg-Eckert-Instituts stellten wir im ersten Teil eine Auswahl europäischer Schulbücher zusammen und präsentierten jeweils die Ausschnitte, in denen es um das Jahr 1989 ging. Durch das Parallel-Lesen der Publikationen er-

gab sich ein Bild mit vielen Facetten, das deutlich machte, dass es die »eine« historische Wahrheit nicht gibt.

Auch im kulturellen Bereich des ehemaligen »Ostblocks« fanden seit 1989 neue Entwicklungen statt. Im zweiten Teil der Ausstellung zeigten in den repräsentativen Räumlichkeiten im Erdgeschoß des Hotels acht Künstler aus Südosteuropa und (Ex-Ost-)Deutschland Arbeiten, in denen sie ihre unmittelbare Vergangenheit/aktuelle Phänomene thematisieren. Wir sind überzeugt, dass die Werke dieser Künstler helfen, die gemeinsame europäische Geschichte zu verstehen.

Wie leben und arbeiten Künstler in Berlin heute? Was zieht internationale Kunstschaffende dorthin? Diese Fragen versuchte der dritte Teil zu beantworten. Die Hotelzimmer im ersten Stockwerk wurden in Berlin und in Tirana lebenden Künstlern zur Verfügung gestellt, die dort ihre Werke vorstellten, häufig mit orts-



spezifischen Installationen. Unter ihnen befanden sich Nikolin Bujari (Albanien), Istvan Laszlo (Rumänien), Stephan Balkenhol (Deutschland) und Albrecht Schäfer (Deutschland). Die Unterschiedlichkeit dieser Arbeiten ist durchaus ein Spiegel dessen, was der Mauerfall in kultureller Hinsicht ermöglicht hat: Pluralismus, Vielfalt, Heterogenität. Auch vier albanische Künstler sind in diesem Panorama vertreten; ihre Situation ist natürlich anders als die ihrer Berliner Kollegen. Doch die Möglichkeiten, sich durch die Kunst auszudrücken, sind auch hier gegeben – ohne die Einschränkungen, die es noch vor 20 Jahren gab.

Zur Vernissage am 31. Oktober 2009 kamen etwa 600 Gäste, insgesamt wurden ca. 1700 Besucher gezählt. In Presse und Fernsehen wurde die Ausstellung ausführlich besprochen. Die Schulbuch-Installation wurde als äußerst interessant und aufschlussreich hervorgehoben.

Besuch der Aga Khan Universität

Gerdien Jonker

Am 2. Februar besuchten hochrangige Vertreter der Aga Khan Universität das Georg-Eckert-Institut. Die Aga Khan Universität unterhält Fakultäten in Karachi, Sansibar und London; eine weitere Niederlassung in Zentralasien ist im Aufbau begriffen. Der Präsident der Universität, Firoz Rasul, der Dekan des Institute for the Study of Muslim Civilizations in London, Farouk Topan, und der dortige Leiter der Lehrplanabteilung, Farid Panjwani, wollten sich vor Ort über die Arbeit des Instituts informieren und mit Mitarbeitern des Hauses über Möglichkeiten der Kooperation zwischen der Universität und dem GEI sprechen.

Direkter Ansprechpartner für das bereits seit mehreren Jahren erfolgreich laufende Internet-Projekt »1001-Idee« ist seit einiger Zeit die Aga Khan Universität. Vor diesem

Hintergrund hatten Projektmitarbeiter und Universitätsvertreter im Vorfeld des Besuches ein Kooperationsvorhaben zwischen »1001-Idee« und dem Londoner Institut erarbeitet. Dieses Vorhaben und auch weitere Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Zusammenarbeit waren Themen der Gespräche zwischen den Besuchern und den Mitarbeiterinnen von »1001-Idee«, Gerdien Jonker, Inse Böhmig, Felicitas Klingler, sowie der Leiterin des Arbeitsbereichs Bilder, Susanne Kröhnert-Othman, und der Forschungskoordinatorin Inga Niehaus.

Frau Niehaus nutzte die Gelegenheit, um den Gästen weitere Projekte des GEI vorzustellen. Trotz des dichten Programms ließen es sich diese nicht nehmen, auch der Bibliothek einen ausführlichen Besuch abzustatten. Die sehr offene und angenehme Arbeitsatmosphäre des Treffens lässt auf weitere erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen der Aga Khan Universität und dem Georg-Eckert-Institut hoffen.



Neue deutsch-ungarische Kooperation

Robert Maier

Am 27. März 2010 wurde ein Kooperationsvertrag zwischen dem Georg-Eckert-Institut und dem OPKM (Ungarische Pädagogische Landesbibliothek und Museum) abgeschlossen. Die entsprechenden Urkunden wurden zwischen den Vertretern der Institutionen, der Direktorin Katalina Varga und Dr. Robert Maier in feierlicher Atmosphäre während einer internationalen Konferenz getauscht. Schauplatz war ein Saal im imposanten Jugendstil-Gebäude eines ehemaligen Gymnasiums. Der Radiosender MR 4 sendete zwei Interviews in seinem deutschen Programm am 2. und 5. April 2010 in der Sendung »Treffpunkt am Vormittag«.

Das OPKM will der ungarischen Schulbuchforschung eine institutionelle Basis verleihen. Es kann sich stützen auf den beträchtlichen Fundus der Ungarischen Nationalen Lehrbuchsammlung und ist personell verbunden mit dem Ungarischen In-

stitut für Unterrichtsforschung- und -entwicklung, dem Frau Varga gleichfalls vorsteht. Als Sammlungsgebiet definiert das OPKM nicht nur ungarische Schulbücher, sondern auch Schulbücher der mitteleuropäischen Nachbarländer, um auf diese Weise die Internationalisierung der Forschung anzuregen, aber auch binationale Schulbuchgespräche in dieser Region zu ermöglichen. Speziell auf diesem Feld wünscht sich das OPKM eine Zusammenarbeit mit dem GEI. Auch in Fragen des Umgangs mit nationalen Minderheiten im Schulbuch – dies klang in der Diskussion und in den Radio-Interviews an – ist der Rat des GEI willkommen. Das GEI begrüßt die intensive Sammlungstätigkeit des neuen Zentrums und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Damit ist das OPKM auch als potentieller Partner in Drittmittelanträgen interessant.

Die Bemühungen um die Gründung dieses Zentrums gehen in starkem Maße zurück auf die Geschichtsdidaktikerin und Schulbuchforscherin aus Pécs, Dr. habil. Agnes

Fischer-Dárdai, die seit zwei Jahrzehnten mit dem GEI in intensivem Arbeitszusammenhang steht und im Rahmen des renommierten Robert-Hermann-Tenbrock-Stipendium am GEI ihre anregenden vergleichenden Studien zu Schulbüchern in Europa durchgeführt hat.

Die Konferenz »Diskussion über das Geschichtsbuch«, in die der Festakt eingebettet war, wurde am Vortag im Jakobinersaal der Ungarischen Akademie der Wissenschaften auf der Burg in Buda eröffnet. Sie umspannte einen weiten Bogen an Themen. Ein erstes Panel war dem Projekt des bi-nationalen deutsch-französischen Geschichtsbuchs gewidmet. Daran knüpften slowakische und ungarische Historiker mit ihren Überlegungen an, ob und wie diese Erfahrungen für die ungarisch-slowakischen Beziehungen fruchtbar gemacht werden können. Weitere Panels befassten sich mit dem Zusammenhang von Schulbuch und Identitätsfindung sowie den Perspektiven von Lehrern, Schülern, Autoren und Verlagen auf das Schulbuch. Der zweite Konferenztag war der international vergleichenden Betrachtung moderner Lehrbuchsammlungen gewidmet, wobei das GEI, das Nationale Institut für Pädagogische Forschung in Lyon und das OPKM als Beispiele vorgeführt wurden. Drei profunde Vorträge zur Geschichte des ungarischen Geschichtsunterrichts, zur Entwicklung des historischen Denkens und zu ungarischen Lehrbuchdebatten am Ende des 20. Jahrhunderts schlossen das Programm ab.



Generaldirektion des OPKM Katalina Varga, Robert Maier und Dr. habil. Agnes Fischer-Dárdai (Universität Pécs)

Lehrerfortbildungen im Rahmen des Projektes »1001-Idee«

Felicitas Klingler

Am 19. Mai fand in Gars (Inn) eine Fortbildung zu den Themen »Geschichte, die verbindet – Europa und Muslime« sowie »Werd' ich Imam oder Superstar – Lebensentwürfe muslimischer Jugendlicher« Im Rahmen des Lehrgangs »Deutsch als Zweitsprache« des ALP Dillingens lag am Vormittag der Veranstaltung der Schwerpunkt vor allem auf der Geschichte der »Muslime in Deutschland«. Hervorgehoben wurden vor allem kulturelle sowie politische Aspekte muslimischen Lebens. Damit sollten die Lehrkräfte für die Belange und Lebenslagen ihrer muslimischen Schülerinnen und Schüler in ihren Klassen sensibilisiert werden. Nachmittags widmeten wir uns vor allem Jugendkulturen, die sich u.a. mit Musliminnen und Muslimen in Deutschland auseinandersetzen. Dabei wurden vor allem mögliche Vorbilder herausgegriffen und diskutiert, inwieweit diese Anliegen und Interessen der eigenen Schülerschaft widerspiegeln.

Die Diskussionen führten dazu, dass Lehrkräfte sich bewusster mit ihren eigenen Schülern mit muslimischem Hintergrund auseinandersetzen konnten.

Im LIS in Bremen fand am 27. April die Fortbildung »Islam und Politik« statt. »Menschenrechte in muslimisch geprägten Ländern« sowie »Islamismus« sind Themen, die vor allem politische Bildung in der Schule betreffen. Die Fortbildung zielte darauf ab, Referendarinnen und Referendaren anhand von Unterrichtsmaterial Impulse dafür zu geben, wie diese Themen in Schule eingeführt werden können. Nach einem kurzen Input zu den beiden Themenkomplexen, arbeiteten die Referendarinnen und Referendare in Kleingruppen konkret mit Unterrichtsmaterial von »1001 Idee«, um sich einerseits inhaltlich zu informieren und andererseits Wege zu erarbeiten, wie sie diese Themen im Unterricht behandeln können. In einem abschließenden Plenum stellten die Arbeitsgruppen schließlich ihre Ergebnisse vor. Als besonders wichtig und hilfreich wurden dabei die Themenkomplexe »arabische« und »islamische« Menschenrechtserklärungen gesehen, die im Rahmen von Multiperspektivität zum Thema »Menschenrechte« vorgestellt werden können. Eine weitere Gruppe beschäftigte sich mit Menschenrechtsverletzungen in Westeuropa sowie Jordanien. Durch das Unterrichtsmaterial kann Schülerinnen und Schülern hier vermittelt werden, dass Menschenrechtsverletzungen sowohl in westeuropäischen als auch arabi-

schen Ländern statt finden, obwohl von den meisten Ländern die »Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR)« unterzeichnet wurde. Darüber hinaus setzte sich eine Gruppe von Referendaren mit dem Souveränitätskonzept Mawdudis auseinander. Schülerinnen und Schülern kann damit vor allem der Umgang mit politischen Begriffen wie »Souveränität« und »Demokratie« sowie deren Definitionen und Abgrenzungen vermittelt werden.

Sitzung des Präsidiums der Gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission

Thomas Strobel

Am 28./29. Mai 2010 traf sich in Berlin das Präsidium der Gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission. Deren Arbeit wird auf der deutschen Seite vom Georg-Eckert-Institut organisiert. Die Schulbuchkommission ist einer der zentralen Akteure des Projektes »Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch«. Dieses war auch der wichtigste Tagesordnungspunkt der Sitzung in Berlin.



PUBLIKATIONEN VON INSTITUTS- MITARBEITERN

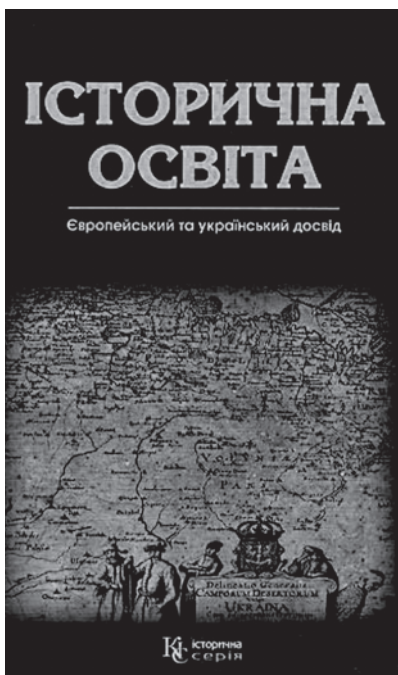


Samira Alayan, Sarhan Dhouib, Achim Rohde (eds.), Education Reforms in the Middle East: ›Self‹ and ›Other‹ in the School Curriculum

As joint editors, Samira Alayan , Sarhan Dhouib and Achim Rohde, research fellows at the Georg-Eckert-Institute for International Textbook Research, Germany, summarize major trends in the area of school education and textbook development in various countries of the region, with an eye towards the dynamics of identity politics reflected through representations of ›Self‹ and ›Other‹ in curricula and teaching materials in use. The book also assesses the scope and the limits of educational reform initiatives undertaken in recent years in some of these countries. This book includes a number of studies focusing on education systems in the Middle East and North Africa (MENA). The book is organized along three major themes. Part one focuses on educational reform policies undertaken by various countries in the regi-

on during recent decades, part two focuses on a number of case studies analysing textbooks, including comparative studies regarding representations of ›Self‹ and ›Other‹ in various countries of the region. Part three focuses on questions of identity in history textbooks. The book was published by Dar Alshoruk publishing house in Amman. It was presented to the public in Ramallah / Palestine on the 25th of April 2010. Dr. Alayan participated in this event on behalf of the editors, and Dr. Abdul-Rahim al-Shaikh from Birzeit University presented a review of the book. The book launch event was attended by numerous Palestinian scholars and representatives of the Palestinian Ministry of Education.

Samira Alayan



Robert Maier (Hrsg.): Istorichna osvita. Evropejs'kij ta ukraïns'kij dosvid. Vkladannja nacional'noi istorii v školach Central'noi i Schidnoi Evropi

Als der ukrainische Verlag »K.I.S.« sich im Jahr 2007 an das GEI wandte und um die Genehmigung bat, den Band 112 der Studien zur internationalen Schulbuchforschung in ukrainischer Sprache publizieren zu dürfen, waren wir erfreut über diese Aufmerksamkeit. Gleichwohl erschien uns das Unterfangen nicht als optimal. Einige Beiträge verrieten allzu deutlich ihre Provenienz aus den deutsch-polnischen und deutsch-tschechischen Schulbuchkonferenzen und waren in ihrer entsprechenden Adressiertheit und auch schlicht in ihrer Vielzahl für ein breiteres ukrainisches Publikum nur bedingt interessant und hilfreich. Umgekehrt war die Ukraine in dem Band der Studien

überhaupt nicht vertreten. Schließlich durfte man sich auch einige »frische« Analysen wünschen angesichts des zwangsläufigen Alterungsprozesses infolge langwieriger Übersetzungs- und Redaktionsarbeiten.

Der Kiewer Partner verschloss sich diesen Argumenten nicht und so entstand faktisch ein neues Buch, was auch durch den abgewandelten Titel und die Cover-Gestaltung nahe gelegt wird. Übernommen wurden aus dem Ursprungsband die Lehrplananalysen zu Polen und Tschechien (in Vergleich gesetzt zu deutschen und französischen Lehrplänen) sowie je eine Analyse dazu, wie sich in Tschechien, Polen, Deutschland, Slowakei, Belarus und Frankreich der Nationalstaat im Schulbuch geriert – mithin acht von achtzehn Aufsätzen. Zusätzlich hinzu kamen fünf Analysen ukrainischer Schulbücher, wovon das GEI zwei beisteuern konnte: Ein Beitrag entsprang einem Gutachten zur neuen Generation ukrainischer Geschichtsbücher, um die der Europarat das GEI gebeten hatte, der andere untersucht nation building anhand ukrainischer Schulbücher und konnte der Zeitschrift Internationalen Schulbuchforschung (3 / 2007) entnommen werden. Drei Beiträge wurden von ukrainischer Seite eingeworben. Sie befassen sich mit dem Europabild, der europäischen Selbstverortung der Ukraine und der Neubewertung der Kosakenaufstände in ukrainischen Schulbüchern. Die Einleitung wurde neu verfasst und um ein Vorwort des ukrainischen Redakteurs ergänzt.

Der ukrainische Verlag wurde unterstützt von der Übersetzungspädagogik des Goethe-Institut Kiew und der Internationalen Renaissance Foundation. Auch wenn die führenden Geschichtsdidaktiker und Schulbuchspezialisten der Ukraine seit vielen Jahren in den internationalen wissenschaftlichen Dialog und die Kooperation in Schulbuchfragen einbezogen sind (ein Volkswagenstiftungs-Projekt des GEI Ende der 1990er Jahre hatte diesbezüglich Pionierarbeit geleistet), kann das vorliegende Buch sehr gut dazu beitragen, den internationalen Diskurs über das Nationalstaats-Paradigma in Schulbüchern breiteren pädagogisch interessierten Kreisen in der Ukraine nahe zu bringen.

Robert Maier

LEHRVERANSTALTUNGEN VON INSTITUTSMITARBEITERN

Eckhardt Fuchs

SS 2010 | TU Braunschweig

Seminar: »Bildungsreform im internationalen Vergleich«



Eckhardt Fuchs bei seiner Antrittsvorlesung am 2. Dezember 2009 an der TU Braunschweig. Er sprach zu dem Thema »Wie neu sind Neue Medien?«

Kerstin Schwedes

SS 2010 | Universität Göttingen

Kunstgeschichtliches Seminar

Aufbauseminar: »Europa in Text und Bild«

Robert Strötgen

SS 2010 | Universität Hildesheim

Projektkurs: »Kollaboratives Wissensmanagement«

(mit Joachim Griesbaum und Saskia-Janina Kepp)

20./21. Mai 2010 | Haute École de Gestion, Genf

Blockseminar: »Ontologien in Digitalen Bibliotheken«

BILDER EINER BAUSTELLE



Bildnachweise

S. 1	GEI	S. 55	privat
S. 4	Leibniz-Gemeinschaft Ralf Günther	S. 58	privat
S. 7-11	Brunhilde Campe (GEI)	S. 60	privat
S. 12	Christian Draheim	S. 62	privat
S. 17	Georg Stöber (GEI)	S. 66	Klaus Bachmann, GEI
S. 20	Heinrich Sobottka	S. 67	GEI
S. 36	Georg Stöber	S. 68	Julie August
S. 37	privat	S. 69	Verena Radkau
S. 38-41	Verena Radkau (GEI), privat	S. 70	Café Pédagogique
S. 43	GEI	S. 74	Verena Radkau
S. 45-48	privat	S. 75	Christian Draheim, Roswitha Gollwitzer, Verena Radkau
S. 52	privat		

