

ECKERT

DAS BULLETIN

09



SOMMER 2011

Inhalt

- 2 Theoria cum praxi
Simone Lässig
- 7 »Eckert« trifft »Leibniz«
Wibke Reger
- 11 Stand und Potential der internationalen Schulbuchforschung
Heinz-Elmar Tenorth

Aus Wissenschaft und Forschung 16

- 16 Roll Out der Virtuellen Forschungsumgebung
Silvia Brink, Andreas Fuchs, Roderich Henrj, Kathleen Reiß, Robert Strötgen

Arbeitsbereich

»Schulbuch und Konflikt«

- 18 Zum euro-arabischen Schulbuchdialog
Romain Faure
- 20 »Apartheid« – ich kann's echt nicht mehr hören!
Henning Hues/Maria Hoffmann

Arbeitsbereich »Europa«

- 22 Die neue deutsch-israelische Schulbuchkommission
Dirk Sadowski
- 24 Jeux de miroir. Europa im Spiegel von Bildungsmedien
Steffen Sammler
- 26 Regionales aufarbeiten, Europäisches zusammenführen
Marcin Wiatr

Arbeitsbereich »Bilder«

- 29 Menschenrechtsbildung in Tunesien zwischen ideellem Anspruch und politischer Wirklichkeit
Sarhan Dhouib/Susanne Kröhnert-Othman
- 32 Bald neue Schulbücher im Jemen?
Julia Förster
- 34 Der »orientalische Andere« – Europäische Kreuzzugsrezeptionen im 19. Jahrhundert
Ines Gube

Arbeitsbereich »Globalisierung«

- 37 Globalisierung und Holocaust-erziehung
Felicitas Macgilchrist
- 39 Afrika in der Schule
Heide Hällmayer/Anna Schick/Katja Voss

Nachwuchsförderung am GEI 41

- 41 Rückzug nach Alterode
Ines Gube/Sabrina Keit
- 42 Zu Guttenberg und der Nachwuchs
Henning Hues/Matthias Kleimann

Berichte 45

- 45 Zusammenarbeit mit Ostasien
Eckhardt Fuchs
- 47 Ist Bildung messbar? Kanadische Erfahrungen
Verena Radkau
- 48 »Lehrbücher, wie wir sie derzeit haben, werden bald verschwunden sein«
Daniel Stange

Zur Diskussion 50

- 50 Fallstricke in den Köpfen
Verena Radkau

Personalia 52

Institutsmitarbeiter 52

Studentische Hilfskräfte 55

Praktikanten 56

Die Stipendiaten stellen (sich) vor 57

Berufungen, Promotionen, Gastaufenthalte 68

Lehrveranstaltungen von Institutsmitarbeitern 69

Publikationen von Institutsmitarbeitern 70

Neuerscheinungen 72

Aus der Bibliothek 73

- 73 Schulbücher aus dem Südkaukasus und Zentralasien
Anette Uphoff

Das Gei im Dialog 74

Veranstaltungen 77

FESTAKT ZUR AUFNAHME IN DIE LEIBNIZ- GEMEINSCHAFT

Theoria cum praxi

Das Georg-Eckert-Institut und sein Konzept anwendungsorientierter Forschung*

Simone Lässig



Meine Damen und Herren,
theoria cum praxi – das war für Gottfried Wilhelm Leibniz das Leitbild, das er im Jahre 1700 für die neu zu gründende Sozietät der Wissenschaften entwarf. Es wird berichtet, dass der Kurfürst von Brandenburg durch diesen Plan »höchst vergnügt worden« sei. Und vergnügt war Leibniz selbst wohl auch – immerhin wurde er zum Präsidenten dieser Sozietät ernannt.

Die »Wissenschaft zum Wohle der Menschen« einzusetzen, das ist auch der Rahmen, in dem die nach Leibniz benannte Wissenschaftsgemeinschaft wirkt. Für uns am Georg-Eckert-Institut erscheint dieser Rahmen geradezu ideal, denn hier wurden Forschung und Wissenstransfer schon immer zusammengedacht und praktiziert. Und deshalb haben wir uns – nicht ohne ein deutliches Augenzwinkern – entschlossen, dieses symbolische Treffen zwischen den etwas ungleichen Größen »Eckert« & »Leibniz« zu arrangieren und Ihnen so einen Einblick zu geben in unsere Arbeitsweisen und Themen.

Wie jede der 87 Leibniz-Einrichtungen hat auch das GEI ein spezifisches Profil. Es besteht in der systematischen, vergleichenden und historischen Erforschung von Wissensstrukturen und Deutungsmustern, die über Schulbücher, also letztlich über staatliche Bildung, vermittelt und institutionell abgesichert werden. Dies tun wir überwiegend mit einem kulturwissenschaftlichen Ansatz. Unser Interesse richtet sich auf Repräsentationen, über die Staaten oder gesellschaftliche Gruppen Sinn stiften und kollektive Identitäten formen wollen. Kulturelle und politische Identitäten aber konstituieren sich (auch) durch Abgrenzung. Deshalb fragen wir nach Konstruktionen des Eigenen wie des Anderen, nach symbolischen Grenzziehungen und nach jenen sozialen Dynamiken und politisch-kulturellen Bruchlinien – oft sind es auch handfeste Konflikte –, die sich mit spezifischen Konzepten von Zugehörigkeit und Anschluss verbinden.

Hierfür gab und gibt es auch immer wieder gesellschaftliche und politische Impulse. In den 1990er Jahren etwa, als Europa durch nationalistische Tendenzen, ethnische Konflikte und neue Kriege aufgeschreckt wurde, stellte sich auch die Frage nach Feindbildern und danach, wie sich das Eigene in Reibung am Fremden und Anderen formt, auf ganz neue Weise. Diese und ähnliche Impulse hat das GEI flexibel aufgenommen. Ich denke hier z.B. an die Entwicklung neuer Lernmaterialien mit Partnern aus Osteuropa, Zentralasien oder den postjugoslawischen Staaten – übrigens mit wirklich nachhaltigen

Ergebnissen: Erst kürzlich ist ein Schulbuch, das kasachische Wissenschaftler auch unter Nutzung unserer Schulbuchbestände und im Austausch mit Kollegen unseres Instituts erarbeitet haben, in Astana mit dem 1. Preis für pädagogische Ideen ausgezeichnet worden. Und serbische Wissenschaftler haben – ebenfalls aufbauend auf ein gemeinsames Projekt – ein Grundlagenwerk zur Schulbuchanalyse vorgelegt, das auch für die internationale Forschung eine Lücke füllt und das wir deshalb ins Englische übersetzen und publizieren werden. Eine solche Kooperation auf Augenhöhe, Beratung ohne westlich behelenden Duktus – das ist auch eine wichtige Komponente in unserem Konzept angewandter Forschung.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Die Orientierung auf »Anwendung« und auf »gesellschaftliche Relevanz« setzen wir keinesfalls gleich mit der Orientierung auf »Nützlichkeit«; keine Wissenschaft lässt sich einer kurzfristigen Kosten-Nutzen-Bilanz unterwerfen. Vielmehr geht es um den Mut zur Komplexität und um Neugier, ums Vorwegnehmen, ums Vordenken, um Schritte ins Ungewisse, ins Unwägbar. Was heute nutzlos erscheint, kann morgen schon heiß begehrt sein. Als wir zum Beispiel 2006 begonnen haben, ein Netzwerk zur Schulbuchforschung im arabischen Raum zu entwickeln und in dem drei Jahre laufenden Projekt eine Sammlung arabischer Schulbücher aufgebaut haben, die selbst Wissenschaftler aus der Region heute als besonders wertvoll bezeichnen, oder als wir – auf dieses Netzwerk zurückgreifend – 2010 eine Studie zur Menschenrechtsbildung in Tunesien und Marokko erstellt haben – da war von den derzeitigen atemberaubenden Entwicklungen im Nahen Osten noch gar nichts zu ahnen. Heute jedoch steht die Problematik bei Akteuren in der Region wie auch im internationalen Kontext ganz oben auf der Agenda und einer unserer Kooperationspartner, Prof. Baccouche, damals Direktor des Arabischen Instituts für Menschenrechte in Tunis, ist heute Minister für Erziehung und Bildung und Sprecher der tunesischen Übergangsregierung!

Dieses Beispiel zeigt aber nicht nur, wie viel Geduld und Vertrauen notwendig sind, wenn es um die Entwicklung und Realisierung wissenschaftlicher Vorhaben und Erkenntnisse geht. Es zeigt auch nicht nur, wie produktiv es ist, *mit* Wissenschaftlern und Bildungspraktikern aus anderen Ländern statt nur *über* sie zu arbeiten. Es verweist vielmehr auch darauf, welche Potenziale anwendungsorientierte Forschung haben kann: Projekte, die primär auf Vernetzung oder auf Beratung ausgerichtet sind, eröffnen uns oft auch Zugänge zu jenen Feldern, die für Forschung unverzichtbar, aber – vor allem im Ausland – schwer zu erschließen sind. Und sie ermöglichen es uns, direkt aus der Praxis heraus neue Fragestellungen zu identifizieren, also forschungsbasiert *und* Forschung generierend zu arbeiten.

Dieses Zusammenspiel von Forschung, Transfer und Infrastrukturleistungen ist es, was unser Institut ebenso ausmacht wie das Miteinander von Wissenschaftlern aus verschiedenen Disziplinen. Dabei will ich es gar nicht schönfärben: Interdisziplinarität ist nicht nur eine Chance, sondern auch eine riesige

Herausforderung und manchmal ein handfestes Problem. Akademische Karrieren sind – das betrifft vor allem Nachwuchswissenschaftler – noch immer disziplinär angelegt. Und auch zwischen erfahrenen Wissenschaftlern klappt es beileibe nicht immer mit dem gegenseitigen »Verstehen« – Ethnologen, quantitative Sozialforscher und Historiker z.B. können sehr unterschiedliche Sprachen sprechen und die »Übersetzung« kostet viel Kraft und Zeit.

Warum tun wir es dann trotzdem? Zum einen, weil Perspektivwechsel meistens einen Erkenntnisgewinn verspricht. »Entdeckung«, so der ungarische Nobelpreisträger und Vitamin C-Entdecker Szent-Györgyi, »besteht darin, den gleichen Gegenstand (wie alle anderen) zu betrachten, sich aber etwas anderes dabei zu denken.« Zum anderen verstehen wir unser Bemühen um interdisziplinäre Zusammenarbeit als Angebot für die schulbuchbezogene Forschung, die kaum über institutionelle Zentren verfügt, diese aber schon deshalb benötigt, weil sie sich aus einer Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen speist, die in der Regel nicht mit-, sondern nebeneinander arbeiten. Es gehört daher zu den grundlegenden Aufgaben einer außeruniversitären Einrichtung, wie wir es sind, die Strukturierung eines Forschungsfeldes zu fördern, das wegen seines multidisziplinären Zuschnitts auch im internationalen Maßstab der aktiven Vernetzung und der Kommunikation bedarf.

Viele unserer Kooperationspartner nutzen zugleich unsere bibliothekarischen Bestände – kein Wunder, denn diese sind von wirklich einzigartigem Wert. Hier finden sie Lehrwerke aus 159 Staaten. Nirgendwo sonst gibt es einen solchen Fundus von internationalen Schulbüchern. Diese nämlich werden zu meist – und insbesondere, wenn es (wie bei uns) um die so genannten sinnbildenden Fächer geht – nur national gesammelt. Von daher verwundert es nicht, dass unsere räumlich eher kleine, aber feine Forschungsbibliothek zu einem Anziehungspunkt für Wissenschaftler aus aller Welt geworden ist.

Dabei gehört es zu unserem Selbstverständnis, das wir selber forschen, aber zugleich auch die Forschung anderer fördern und ermöglichen, also soziale Infrastrukturen bereit stellen. Zugegeben: es ist ein recht technokratisch klingender Begriff, den der Wissenschaftsrat da jüngst in die Debatte eingebracht hat, aber einer, der in der Substanz auf das zielt, was wir fast täglich tun: Wissenschaftlern eine Umgebung schaffen, in der sie produktiv und gern arbeiten. Unsere Stipendiaten – 2010 wurden 22 aus 17 Ländern gefördert – , aber auch all die anderen Bibliotheksnutzer – jährlich sind es etwa 5000 – suchen Beratung und Gespräch, diskutieren ihre Forschungsergebnisse mit uns und zeigen sich oft auch daran interessiert, gemeinsame Vorhaben zu entwickeln.

Dabei ist unsere Sammlung mehr als nur ein »Dienstleistungsangebot« – sie dient unseren Partnern wie auch uns selbst als Quelle, Gegenstand und Inspiration für neue Forschungen. So bauen wir derzeit einen neuen Arbeitsbereich auf, in dem wir eine systematisch historische Annäherung an Medien des Wissens als Teil kultureller Überlieferung anstreben. Dabei stützen wir uns

nicht zuletzt auf unsere ausgezeichnete Sammlung historischer deutscher Geschichtsbücher, die wir derzeit digitalisieren. Mit seinen Inhalten, aber auch seinen Metadaten und Abfragemöglichkeiten wird der so entstehende virtuelle Bestand der historischen Schulbuchforschung in Zukunft wichtige Impulse geben.

»Zukunft« – das ist jetzt ein letztes, aber wichtiges Stichwort für mich: Ich habe Ihnen skizziert, wo wir herkommen und wo wir stehen. Nun möchte ich noch kurz auf unsere nächsten Vorhaben und auf unsere etwas längerfristig angelegten Ziele eingehen: Bereits begonnen haben wir erstens mit dem Vorhaben, nicht nur Schulbuchinhalte, sondern auch deren Kontexte, also z.B. Fragen von Schulbuchproduktion, -gebrauch und -wirkung oder auch darauf bezogene andere Bildungsmedien zu untersuchen. Zweitens bauen wir empirische Forschung zur Rezeption und Wirkung auf, wobei sich diese sowohl auf Schulbücher selbst als auch auf verschiedene Aktivitäten der Schulbuchrevision im Kontext internationaler Bildungsintervention bezieht. Und drittens arbeiten wir darauf hin, das Theorienarsenal und das Methodenspektrum kulturwissenschaftlich angelegter Bildungsmedienforschung systematisch zu erfassen und zu erweitern.

Wir werden auch unsere Infrastrukturleistungen weiterentwickeln. Vieles von dem, was der Wissenschaftsrat jüngst dazu empfohlen hat, praktizieren wir zwar schon – ich denke z.B. an die enge Verzahnung Forschungs- und Infrastrukturarbeiten. Aber natürlich haben wir noch so einige Baustellen und Pläne. Diese Pläne richten sich nicht nur auf den dringend benötigten Erweiterungsbau, sondern betreffen ebenso weitere Digitalisierung und elektronische Kommunikation, Chancen und Grenzen virtueller Forschungsumgebungen oder die Problematik der Mehrsprachigkeit in den Geistes- und Kulturwissenschaften. Perspektivisch wird es darum gehen, das Georg-Eckert-Institut in den nächsten Jahren als *das* internationale Zentrum für eine kulturwissenschaftlich orientierte Schulbuch- und Bildungsmedienforschung zu etablieren. Dafür gibt es noch manche Hürden zu nehmen und einige (auch finanzielle und personelle) Herausforderungen zu meistern. Aber in dem Rahmen, den wir jetzt mit der Bund-Länder-Finanzierung und der Mitgliedschaft in der Leibniz-Gemeinschaft vorfinden, wird das zu schaffen sein.

Abschließend ist es mir eine besondere Freude, Ihnen heute ein neues Vorhaben bekannt zu machen: Neben unserem Forschungspreis für innovative Studien zur internationalen Bildungsmedienforschung schreiben wir nun auch einen Preis für das »Schulbuch des Jahres« aus. Die Auszeichnung wird erstmals im März 2012 auf und in Kooperation mit der Leipziger Buchmesse vergeben. Ergänzend zu unserem Portal, in dem Wissenschaftler, Lehrer, Studierende und Schüler aus ihren je spezifischen Perspektiven Schulbücher rezensieren, soll dieser Preis den genannten Gruppen öffentlich Orientierung bieten, Verlage ermutigen, innovative Konzepte umzusetzen, und die gesellschaftli-

che Debatte über zeitgemäße Bildung aufnehmen. Die Schirmherrschaft des Preises hat der Präsident der Kultusministerkonferenz übernommen und dafür möchte ich Ihnen, liebe Frau Wanka, die Sie heute auch das Präsidium der Kultusministerkonferenz vertreten, sehr herzlich danken.

Danken möchte ich auch Herrn Tenorth; dafür, dass er unsere Einladung zum heutigen Festvortrag sofort angenommen und sich darauf eingelassen hat, von außen einen kritischen Blick auf die Geschichte, Relevanz und die Perspektiven der Schulbuchforschung zu werfen.

*Gekürzte Fassung des Vortrags vom 24. März 2011

»Eckert« trifft »Leibniz«

Festakt zur Aufnahme des Instituts in die Leibniz-Gemeinschaft

Eckhardt Fuchs



»Eckert« trifft »Leibniz« – unter diesem Motto feierte das Georg-Eckert-Institut am 24. März im Kreise von mehr als einhundert Gästen seine Aufnahme in die Leibniz-Gemeinschaft (WGL). Dieser Festakt gewann eine besondere Bedeutung dadurch, dass der Präsident der Leibniz-Gemeinschaft, Prof. Dr. Karl Ulrich Mayer, die Veranstaltung zum Anlass nahm, bereits am Vormittag anzureisen, um die Mitarbeiter des Instituts

kennen zu lernen und einen ganz persönlichen Eindruck von ihrer Arbeit zu erhalten. Und das ist sicherlich gelungen: Einem Gespräch mit der Institutsleitung und der Vorsitzenden des Wissenschaftlichen Ausschusses, Dr. Ute Wardenga, folgte ein Rundgang durch die Villa, bei der die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Gelegenheit hatten, ihre Projekte vorzustellen und mit Professor Mayer ins Gespräch zu kommen. Die anschließende kurze Führung durch die Bibliothek hielt eine besondere Überraschung für den Gast bereit: Frau Uphoff, geschäftsführende Leiterin unserer Forschungsbibliothek, präsentierte ihm ein Exemplar der Fibel, mit der er das Lesen gelernt hatte. Am Nachmittag stand nach einem Besuch der Außenstelle am Inselwall ein Gespräch mit den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern auf dem Programm: Karl Ulrich Mayer war dabei insbesondere an der Betreuung der Doktoranden und ihrer Anbindung an Universitäten interessiert und würdigte die am Institut praktizierte Form der Doktorandenbetreuung. Die Besichtigung des Instituts diente aber nicht nur der Vorstellung des Instituts, sondern Professor Mayer nutzte die Gelegenheit, um die Belegschaft über die Wissenschaftspolitik der WGL zu informieren. So wies er darauf hin, dass die Gründung von strategischen Forschungsverbänden geplant sei, von denen einer sich mit der Bildungsforschung befassen werde. Der WGL-Präsident ermutigte das GEI zugleich, die Kooperationen mit Hochschulen auszubauen und umriss die Pläne der Leibniz-Gemeinschaft zu einer noch stärker strukturierten Nachwuchsförderung. Bei seiner abschließenden Ansprache an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts unterstrich der Präsident das mittelfristige Ziel der WGL, durch Schärfung ihres Profils, noch bessere Vernetzung und thematische Cluster-Bildung die Spezifik der Gemeinschaft weiter zu verstärken.

Auf dem anschließenden Festakt in der Bibliothek begrüßte Frau Lässig die Gäste und bedankte sich beim Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, der TU Braunschweig, dem Kuratorium und dem Wissenschaftlichen Ausschuss für deren Unterstützung sowie bei den Mitarbeitern



des Hauses für die ausgezeichnete Arbeit, die die Aufnahme in die WGL erst ermöglicht hatte. Anschließend hielt die Staatssekretärin des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Cornelia Quennet-Thielen, die Ministerin Annette Schavan vertrat, ein Grußwort. Sie betonte, dass das Georg-Eckert-Institut die WGL sowohl durch seine spannenden Forschungen wie durch die besonders enge und kreative Verzahnung von Forschung, Wissenstransfer und Service bereichere. Sie

unterstrich die Bedeutung der Geistes- und Sozialwissenschaften für die Lösung gesellschaftlicher Probleme und nannte beispielhaft die Forschungen des GEI zu muslimischen Gesellschaften in Europa sowie die Konzipierung eines deutsch-polnischen Geschichtsbuchs. Aufgrund seiner erfolgreichen Arbeit und mit Blick auf die Entwicklung der Bibliothek hin zu einer hybriden Forschungsbibliothek sowie den geplanten Erweiterungsbau sagte sie dem Institut »gute Zeiten« voraus.

Als nächste erinnerte Johanna Wanka, die niedersächsische Ministerin für



Wissenschaft und Kultur, an die Wurzeln des Instituts in der Nachkriegszeit, in der das erste Ziel darin lag zu verhindern, dass Schulbücher weiterhin dazu beitragen würden, den Boden für kriegerische Konflikte zu bereiten. Heute, im Zuge der »Neuen Kriege«, habe die Frage, was in Schulbüchern stehe, neue Brisanz gewonnen. In diesem Sinne leiste das GEI mit seinen Projekten gerade zu Postkonflikt- und Transformationsgesellschaften eine wichtige Arbeit, die weit über das im engeren

Sinne Wissenschaftliche hinausgehe. Wie erfolgreich das GEI gearbeitet habe und wie sehr seine Arbeit geschätzt werde, lasse sich nicht zuletzt an der Verleihung des UNESCO-Friedenspreises 1985 ablesen. Frau Wanka übermittelte Grüße ihres Amtskollegen Bernd Althusmann, dem derzeitigen Präsidenten der Kultusministerkonferenz, der die Schirmherrschaft über den Schulbuchpreis des Eckert-Instituts, der im kommenden Jahr erstmals verliehen werden wird, übernommen hat. Zum Schluss hob sie ein ganz spezifisches Alleinstellungsmerkmal des Georg-Eckert-Instituts hervor:



die starke Präsenz von Frauen in der oberen und mittleren Leitungsebene und das aktive Bemühen darum, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen wie Männer zu gewährleisten.

Das dritte Grußwort hielt Karl Ulrich Mayer, der daran zurückdachte, wie wichtig der Schulbuchkauf in seiner Kinderzeit für die ganze Familie war. So habe ihm seine Mutter zusätzlich zur Neu-Ulmer Fibel in seiner Schule

noch die bayerische Fibel gekauft, die als »besser« galt – eben jene Fibel, die er morgens in der Bibliothek des GEI wiederentdeckt hatte. Er erklärte, dass das Institut mit seinem Dreiklang von Forschung, wissenschaftlichen Infrastrukturen sowie Politikberatung und Wissenstransfer vom Wesen her schon vor seiner Aufnahme ein Leibniz-Institut gewesen sei. Die Tatsache, dass das GEI sich disziplinübergreifend und aus unterschiedlichen Perspektiven mit der Selektion und Konstruktion, der Produktion, Vermittlung und zukünftig auch mit der Rezeption und Wirkung von Wissen und kulturellen Praktiken beschäftige, mache es zum ersten prononciert kulturwissenschaftlichen Institut der Leibniz-Gemeinschaft.

Das Profil des Instituts und die Frage, wie es das Leibniz-Motto »theoria cum praxi« umsetzt, stand im Mittelpunkt des Vortrages seiner Direktorin. Simone Lässig unterstrich, dass die wissenschaftliche Tätigkeit des Georg-Eckert-Instituts immer schon einen ausgeprägten Praxisbezug aufgewiesen habe (vgl. den gekürzten Vortrag in diesem Heft). Bei der Anwendungsorientierung aber gehe es nicht um bloße »Nützlichkeit«, denn die Forschung müsse auch behert Schritte ins Ungewisse gehen und den Blick nicht nur auf kurzfristige Kosten-Nutzen-Rechnungen heften. Sie unterstrich die Bedeutung und die Chancen der interdisziplinären Zusammenarbeit für das GEI – trotz aller damit verbundenen Schwierigkeiten – und betonte die Bedeutung der Internationalität für die Arbeit des Instituts: Das GEI verstehe sich als ein Zentrum der Schulbuchforschung, das Wissenschaftlern aus aller Welt eine Umgebung schaffe, die Forschung fördert und ermöglicht. Diese sozialen Infrastrukturen werden in Zukunft ebenso nachhaltig gesichert wie ausgebaut werden. Hierzu gehört auch die Ausschreibung für den bereits oben erwähnten Preis »Schulbuch des Jahres«, den das Georg-Eckert-Institut künftig in Zusammenarbeit mit und auf der Leipziger Buchmesse vergeben wird. Er soll Orientierung für Bildungspraktiker und Schulbuchverlage bieten und zu Innovationen bei der Schulbuchgestaltung sowie zu öffentlichen Debatten um die Qualität von Unterrichtsmedien und Unterrichtsgestaltung anregen.

Als Festredner sprach der Berliner Bildungsforscher Professor Heinz-Elmar Tenorth über Standort und Potenzial der internationalen Schulbuchforschung (vgl. die gekürzte Fassung des Vortrags in diesem Heft). Er erinnerte daran, dass Georg Eckerts Streben nach »Versachlichung« von Schulbüchern eine durchaus politische Zielstellung beinhaltet habe und das Institut somit in den Kampf um die Darstellung der eigenen Nation involviert gewesen sei. Aus dieser wissenschaftlichen Arbeit an den »nationalen Verwirrungen, Mythen, falschen Selbstbeschreibungen« konnte das Eckert-Institut, so konstatierte Tenorth, seine Stabilität gewinnen. Er erläuterte, dass am GEI lange Zeit die Intentionen von Schulbüchern untersucht worden seien und erst in jüngster Zeit auch nach der Wirkung von Bildungsmedien in der Schule gefragt werde. Der Eintritt in die WGL sei ein schöner Erfolg, aber auch eine enorme Herausfor-

derung, denn das GEI müsse auch mit Konkurrenz und Konflikten rechnen. Das aber werde der Schulbuch- und Bildungsmedienforschung durchaus förderlich sein – vorausgesetzt, das GEI könne selbstbewusst seine eigene Identität wahren und sich auch fortab auf seine Kernkompetenzen beziehen: die gesellschaftstheoretisch, geschichtlich und kulturwissenschaftlich fundierte Beschäftigung mit der Konstruktion von Identitäten.

Der Tag klang mit einem Empfang in entspannter Stimmung aus. Diese bestimmte auch die Sektionssitzung der Direktorinnen und Direktoren der Sektion A der WGL am nächsten Tag, bei der das Institut ebenfalls Gastgeber war.

Insgesamt hat sich das GEI als ein Institut präsentiert, das gut auf eine Allianz von »Eckert« und »Leibniz« vorbereitet ist und das mit seinem spezifischen Profil bereits ein akzeptiertes Mitglied der »Leibniz-Familie« und ein attraktiver Partner für andere Mitgliedsinstitute geworden ist.



Karle Bardowicks (Saxophon) und Mathias Klaus (Jazzpiano) rahmten den Abend musikalisch

Standort und Potential der internationalen Schulbuchforschung*

Heinz-Elmar Tenorth (Humboldt-Universität zu Berlin)



Der Eintritt des Georg-Eckert-Instituts in die Leibniz-Gemeinschaft verlangt natürlich danach, Status und Leistungen des Instituts zu würdigen. Ohne die Selbstbeobachtung zu wiederholen, wie sie historisch von Karl-Ernst Jeismann vorliegt oder aktuell von Simone Lässig, kommt es mir vor allem auf drei Aspekte an: Die historische Entwicklung zu skizzieren (I) und zwei Problemfelder zu diskutieren: die theoretische und methodische Orientierung der Schulbuchforschung (II) und die Konsequenzen, die für das Georg-Eckert-Institut – und die Leibniz-Gemeinschaft selbst – mit der Mitgliedschaft in der WGL verbunden sind (III).

I.

Was immer man über die Geschichte sagt – ich sehe die Gründung wie die Existenz des GEI in der bundesrepublikanischen Bildungslandschaft zunächst als eine ganz erstaunliche Tatsache, ja als ein Wunder des Föderalismus. Das Ursprungsmotiv des Gründers, auch das Selbstverständnis des Instituts waren unbestreitbar eher pädagogisch und politisch als innerwissenschaftlich und theoretisch. Sicherlich eröffnet das in der Satzung festgeschriebene Ziel, zur »Versachlichung« der Debatte über die in Schulbüchern fixierten Themen beizutragen, den Anschluss an Wissenschaft, aber es ist natürlich nicht einfach durch Forschung erreichbar. Nationale Selbstbilder und Stereotype, Feindbilder oder nationale Fixierungen der Selbstwahrnehmung, Ein- und Ausgrenzungen von Weltbildern verdanken sich immer politischen Aktivitäten und Kontroversen. Die eine und einzig wahre Sicht auf die je nationale, kulturelle oder politische Welt ergibt sich nicht durch interesselose Forschung, vielleicht sogar noch unter der Erwartung allseitiger Zustimmung; diese Sicht wird unvermeidlich kontrovers bleiben.

Wenn das Ziel der Arbeit, wie im GEI, auch noch die Schulbuchrevision ist, dann potenzieren sich die Probleme. Nicht ohne Grund war das Eckert-Institut in vielen Phasen seiner Geschichte selbst Teil der Kontroversen, nicht nur mit den Vertriebenen-Verbänden oder der CSU; das Institut war parteilicher Akteur nicht nur in polemischen Fremdbeschreibungen, sondern bei aller Distanz gegenüber der Politik auch im eigenen Selbstverständnis. Diese politisch-pädagogische Identität trug aber nicht nur ideologepolitische Kontroversen ein, sie erzeugte auch Stabilität, weil sie eine politisch förderliche Umwelt mobilisierte und so die bessere Seite des Föderalismus zeigte. Zugleich prägte die-

se politische Dimension die alltägliche Arbeit, und das nicht allein positiv. Zunächst trug sie der Schulbuchforschung thematische Engführungen ein: Nach wie vor dominieren die ideologisch brisanten »sinnbildenden« Fächer, Geschichte, Geographie, Sozialkunde, solche Fächer, in denen sich nationale Identitäten und ethnische Stereotypen im schulischen Alltag manifestieren. Der Kontext führt auch dazu, dass sich eine Konzentration auf bevorzugte Adressaten ergibt: Das sind in der Geschichte des Eckert-Instituts eher die nationalen Regierungen, die Bildungspolitik und die Kultusverwaltungen als Lehrerschaft, Schulbuchautoren, Wissenschaft und Politik also eher als die Schulpraxis.

Auch material ist diese Engführung unverkennbar: im Grunde dominierte lange Zeit das Schulbuch, Thema war nicht einmal in den einschlägigen Fächern das Schulwissen oder auch nur das Lehrerwissen insgesamt. Mit der Fixierung auf das Schulbuch dominierte auch die Konzentration auf den manifesten und intendierten Sinn des im Schulbuch kodifizierten Materials und das damit unterstellte Ergebnis in den Köpfen der Adressaten, weniger die didaktische Struktur und das entsprechende pädagogische Potential des Mediums. Die Analyse der Effekte war eher blass, jedenfalls dann, wenn man nicht die regierungsamtliche Zufriedenheit über eine schöne Vereinbarung im Blick hatte oder die Kommentare in der Presse der gebildeten Stände, sondern die Köpfe der Lernenden und deren Einstellung und Verhalten. Das öffentliche Bild des GEI zeigte deshalb zutreffend an, dass es um ein Bild des Schulwissens in der Öffentlichkeit ging; die Schule, die Lehrer und die Lernenden waren nicht etwa unwichtig, aber Erfolg und Scheitern der Arbeit wurden doch nicht zuerst hier gemessen. Dieser Befund ist nicht etwa als Kritik interpretierbar, sondern als Indikator für die schwierige Aufgabe, die dem Institut zugemutet worden war, und die es auch akzeptiert hatte.

II.

Natürlich haben die Mitarbeiter diese Fixierungen und Schwerpunktsetzungen auch selbst gesehen. Die »Illusionen und Grenzen von Lehrmitteln« (J. Oelkers) sind in Braunschweig nicht verborgen geblieben, auch hier weiß man, dass neue Lehrmittel nicht schon neuen Unterricht erzeugen. Unverkennbar ist allerdings auch, dass eine Zeitlang eher die politisch-pädagogischen Folgeprobleme des eigenen Programms als seine theoretischen oder methodischen Leerstellen gesehen wurden. Das Institut hat sich früh gegen die Verführung der »Schulbuchdiplomatie« verwahrt, auch gegen die Überschätzung der eigenen Möglichkeiten. Dennoch, diese Perspektive dominierte, weil die Existenz am ehesten über die politisch-pädagogische Schiene behauptet werden konnte: Politiker sind viel zu sehr an Ideologiekonstruktion interessiert, um diese Aufgabe nicht sehr ernst zu nehmen, und die deutsche Geschichte beglaubigt die Zentralität dieses Themas ja noch zusätzlich.

Aber die Methodendebatte hat nicht gefehlt. »Educational media« ist jetzt das Thema, Bildungsmedien insgesamt sind nicht mehr ausgeschlossen. Damit hat das Institut nicht nur Anschluss an die internationale Debatte über Schulbücher gefunden, es ist hier mit den wie ein Vorbild rezipierten eigenen Arbeiten - nicht erst heute - gut sichtbar und impulsgebend vertreten. Innovationen werden – der historiographischen Logik des Hauses entsprechend – im systematischen Plädoyer für »Kontexte« ebenso wie in der internationalen Kooperation gesucht. Diese Schwerpunkte aber sind weder immer neu noch immer schon innovativ: Betrachtet man die Produktion, folgen die internationalen Exempel eher der seit langem vorliegenden deutschen Praxis: Orientiert an nationalen Selbstbildern und Stereotypen werden Schulbücher untersucht, aktuell oder für ihre Geschichte, zwar auch nach ihrer Entstehung, nach der Rolle der Politik (schon weniger: der Verlage und Autoren), nach Vorgaben und Restriktionen, allerdings noch immer wenig nach ihren Wirkungen auf die Adressaten und das System Unterricht, zu schweigen von der Frage, ob diese Referenzfelder in ihrer Gesamtheit und in ihrem Zusammenspiel eigentlich durch Schulbücher veränderbar sind.

Der internationalen Dynamik von nationalen, ethnischen oder kulturellen, auch religiösen, Konflikten entspricht es, dass man auch deren Niederschlag relativ bald am Schulbuch untersucht, auch hier erneut stark an Intentionen und Inhalten interessiert, später auch ausgeweitet auf Produktionsbedingungen. Schulbücher werden also immer neu als Teil der »ideellen Vergesellschaftung von oben« (L. Althusser) gesehen, wie man die Funktion des Bildungssystems beschreiben kann. Neutraler: Der Kern allgemeiner Bildung bleibt natürlich die Generalisierung von Prämissen für Kommunikation; Schule ist, als ein gesellschaftlich anerkannter Stil der Kanonisierung solcher Prämissen, daran wesentlich beteiligt, im Übrigen: ohne die Ergebnisse von Kommunikation zu präformieren; Schulpädagogen sind froh, wenn sie die Verbreitung von Differenzbewusstsein beobachten können.

Wir haben inzwischen aber die ideologiekritische Selbstsicherheit verloren, mit der man früher solche Funktionen nicht nur benennen, sondern *uno actu* auch verurteilen konnte, als Teil der »symbolischen Gewalt«, die sich in Bildungseinrichtungen manifestiert, oder als Ausdruck unerwünschter Politisierung. Im Eckert-Institut wird schon früh die »Selbstgewißheit« (Jeismann) problematisiert, die sich mit dem klassischen Ideologievorwurf verbunden hat. Hier hat man gesehen, dass Gesellschaften Beschreibungen von sich brauchen, und auch gesehen, dass diese Selbstbeschreibungen einen anderen Geltungsmodus haben als Erzählungen von Historikern oder Analysen von Sozialwissenschaftlern. Das hebt die Problematisierung solcher Selbstbilder nicht auf, aber spätestens angesichts der Kritik an eurozentrischen Sichtweisen hat es die Behutsamkeit befördert, mit der man die Revision nationaler oder ethnischer Selbstbeschreibungen fordert.

Die methodischen Probleme der Schulbuchforschung sind nach solcher Ernüchterung aber nicht erledigt, im Gegenteil. Das methodische Problem kehrt bei der thematischen Ausweitung auf »Bildungs-Medien« verschärft wieder, ja es ist sozusagen das Problem, das alle Medienforschung seit ihrer Geburtsstunde mit sich führt: Schon immer fasziniert durch neue Medien (damals: Film und Rundfunk) und erschreckt durch die totalitäre Politik der Propaganda manifestiert sich ihr Grundthema im Wirkungsproblem, schon deshalb, weil den Medien in der Regel starke Wirkungen unterstellt wurden, nicht nur bei den medienkritischen Intellektuellen, auch bei den Regierenden. Aktuell wird diese Wirkung den sog. Neuen Medien zugeschrieben, an der Fremdenfeindlichkeit und für die Frage der Gewalt diskutiert, auch weil einige in ihrer Genese unerklärte Phänomene wie die Amok-Läufe von Schülern auch auf deren Medienkonsum zurückgeführt werden. Aber Kausalitäten kann man hier schwer behaupten – bis auf eine nicht zu leugnende Tatsache: Medien richten etwas an in den Köpfen ihrer Nutzer, und natürlich richten Schulbücher auch etwas an bei Lehrern wie Schülern, – aber wer wüsste zu sagen, was sie genau anrichten und wie, und auch, welche Wirkungen ihnen im Konzert der Medien exklusiv zurechenbar sind?

III.

Ist das GEI für diese Arbeit der richtige Ort, ist es in der Leibniz-Gemeinschaft an der richtigen Adresse? Jeismann hat 1985 schon aus leidvoller Erfahrung konstatiert: »das Leben im Überschneidungsfeld unterschiedlicher symbolischer Sinnwelten ist anstrengend«, und ich will nicht nur Entwarnung geben, sondern auf die Erwartungen aufmerksam machen, die sich mit der Leibniz-Gemeinschaft verbinden und neue Komplikationen eintragen.

Generell gilt, dass die Leibniz-Gemeinschaft Erwartungen an ihre Institute hat, die eher paradox sind. Wer »serviceorientierte Forschung« will, der verbindet zwei für sich schon problematische Felder samt ihren Gütekriterien – das Exoterische und das Esoterische, gesellschaftliche Umwelt und wissenschaftliche Innenwelt. Sie werden nicht getrennt, sondern strukturell verzahnt – und das bleibt »anstrengend«, weil es nicht nach dem Modell »angewandte Forschung« und dann in der Logik der Ingenieurkunst funktioniert. Dabei sollte man heute auch bedenken, dass die Umwelten des Instituts nur im Plural angemessen gedacht sind: Politik und Verwaltung, Schulbuchverlage und -autoren, Lehrer und Schüler, Klassenzimmer und Studierstube, Öffentlichkeit und das gebildete Publikum, die Vielfalt der Disziplinen. Sie alle sind interessiert, wenn die zentralen Selbstbilder von Nationen, Kulturen und Gesellschaften thematisch werden.

Potenziert wird die Komplikation, weil die WGL nicht nur Schutz bietet bei schwierigen Aufgaben, sondern auch neue Herausforderungen. Aufgenommen in die Sektion A ist das Alleinstellungsmerkmal – die Konzentration auf

das Schulwissen und die Bildungsmedien – verschwunden. Das Eckert-Institut findet sich jetzt in einer Gemeinschaft, die man sich, jenseits aller Idylle, als Ort des Wettbewerbs denken muss. Auch andere beschäftigen sich jetzt mit Schule und dem Schulwissen, diese anderen verfügen zudem über erprobte Forschungsstraditionen. Das Messen von Wirkungen z.B. praktizieren DIPF und IPN im PISA-Kontext, »Bildungsmedien« sind Thema in Tübingen – soll man sich diesen Instituten angleichen?

Meine Empfehlung in dieser anstrengenden und in vielem vielleicht sogar irritierenden Situation lautet nicht, den anderen hinterherzulaufen oder sie gar kopieren zu wollen, sondern das Alleinstellungsmerkmal historisch-kulturwissenschaftlicher Arbeit in der WGL kooperativ-abgrenzend zu kultivieren, d.h.

- die thematische Engführung auf den historisch-politisch-sozialen Komplex zur Marke auszubauen,
- die Konzentration auf die historisch-komparative Methode, auf Zeiten langer Dauer und Strukturen relativ höherer Stabilität beizubehalten,
- Wirkungsfragen in thematisch genuiner Weise einzubeziehen, nicht nur am Schüler, sondern auch am kulturellen und kollektiven Gedächtnis von Staaten und Nationen, Professionen und Systemen zu untersuchen;
- Kontexte stärker einbeziehen, das Klassenzimmer wie Politik und Gesellschaft, Pädagogik und Wissenschaft – natürlich ohne Einengung auf Deutschland oder Europa.

Soll man auch die Schulbuchrevision als Aufgabe weiterhin akzeptieren? Ja, wenn man den Modus der Forschung ohne Selbstaufgabe mit der Konstruktion von Medien verbinden kann. Aber das ist kein Problem der Forschungslogik, sondern der Organisation der Revisionsarbeit. Zentral ist dafür die Frage nach dem Adressaten, und hilfreich wäre es, den Lehrer und die Eigenlogik von Unterricht ernst zu nehmen und sich nicht auf den alten Konflikt zwischen »Wahrheit und Politik« zu fixieren. So schön Politikberatung ist, allgemeine Bildung beginnt jenseits der Politik.

*Auf zentrale Thesen verkürzte Fassung des Festvortrags anlässlich der Aufnahme des Georg-Eckert-Instituts in die Leibniz-Gemeinschaft, Braunschweig, 24. März 2011.

AUS WISSEN- SCHAFT UND FORSCHUNG

Roll Out der Virtuellen Forschungsumgebung

Silvia Brink, Andreas Fuchs, Roderich Henrj, Kathleen Reiß, Robert Strütgen

Virtuelle Forschungsumgebungen (VRE) haben sich in den letzten Jahren stetig weiter entwickelt und werden heute als die Adaption der Web 2.0-Technologien für die Wissenschaft betrachtet. Sie unterstützen die Zusammenarbeit und den Austausch von Wissenschaftlern mit entsprechenden Werkzeugen und Prozessen. Während in den Naturwissenschaften diese Entwicklung schon länger zu beobachten ist, erkennen die Geistes- und Sozialwissenschaften erst allmählich die Möglichkeiten virtuell an gemeinsamen Projekten zu arbeiten.

Die durch Internationalität und Interdisziplinarität gekennzeichnete

internationale Schulbuchforschung wie sie am Georg-Eckert-Institut betrieben wird, sucht im Rahmen des Informations- und Kommunikationsportals Edumeres.net nach einem optimalen Weg zur virtuellen Vernetzung und Zusammenarbeit.

Am 9. Februar 2011 präsentierte das GEI die Virtuelle Arbeits- und Forschungsumgebung (VRE) in einer ersten Version.

Dieser offizielle Online-Gang der VRE war in einen zweitägigen Workshop »Virtuelle Forschungsinfrastrukturen für die Geschichtswissenschaft« eingebunden, zu dem Kolleginnen und Kollegen verschiedener geisteswissenschaftlicher Fachportale geladen waren. Gemeinsam mit Experten der Humboldt-Universität zu Berlin, der Universität Trier, der Bayerischen Staatsbibliothek München, des Instituts für Europä-



Das Redaktionsteam

ische Geschichte in Mainz, der Stiftung deutsche geisteswissenschaftliche Institute im Ausland sowie Vertretern des Projekts »Digital Research Infrastructure for the Arts and Humanities« diskutierte das Team von Edumeres.net über die inhaltlichen und technischen Herausforderungen, die wissenschaftliches Arbeiten im virtuellen Raum mit sich bringt. Dabei wurde vor allem nach konkreten Möglichkeiten der Zusammenarbeit und des Erfahrungsaustausches beim Aufbau von virtuellen Infrastrukturen in den Geisteswissenschaften gesucht.

In der öffentlichen Abendveranstaltung zum Roll-Out wurde das Portal durch Andreas L. Fuchs als Mitglied des Teams präsentiert. Am Beispiel konkreter Projekte wurden die Möglichkeiten der weltweit vernetzten Zusammenarbeit durch die Virtuelle Arbeits- und Forschungs-umgebung von Edumeres.net diskutiert. Fuchs betonte dabei, dass »die Entwicklung nur in enger Abstimmung mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erfolgen kann. Die Werkzeuge müssen genau zu den Anforderungen und Arbeitsweisen der Anwender passen, damit sie von Nutzen sind«. Der große Vorteil von Edumeres.net sei dabei vor allem die Integration verschiedener Dienste unter dieser einen Oberfläche.

Darüber hinaus waren für die Entwicklung des Portals insgesamt folgende Punkte maßgebend:

- der Informationsteil sollte wie bei Virtuellen Fachbibliotheken fachspezifisch ausgerichtet sein;

- registrierte Nutzer sollten die Möglichkeit haben, sich selbst über eine eigene Profilseite zu präsentieren und Kontakt zu anderen Nutzern aufzunehmen, ohne dabei externe Dienste in Anspruch nehmen zu müssen. Außerdem sollten sie Zugriff haben auf eine Datenbank, die über Personen und Institutionen der Bildungsmedienforschung Auskunft gibt;
- bei der gemeinsamen Bearbeitung von Textdokumenten sollte die Arbeit am Dokument gleichzeitig durch mehrere Nutzer erfolgen können; der dafür benötigte Austausch von Primär- und Sekundär-Materialien musste ebenso gewährleistet werden wie die Möglichkeit zur zeitgleichen Diskussion;
- um am Ende des Prozesses wissenschaftlichen Arbeitens die Ergebnisse qualitativ hochwertig veröffentlichten zu können, war ein Modul zum nachhaltigen Publizieren erforderlich, dabei musste wissenschaftliche Zitierbarkeit gewährleistet werden;
- im Mittelpunkt der gesamten Entwicklungsarbeit stand die Anwendbarkeit für die Nutzer: Sie sollen Gewohntes übernehmen und Neues selbsterklärend erschließen oder durch Begleitung zur reibungslosen Nutzung hingeführt werden können.

Bei der Entwicklung der VRE zeigte sich, dass diese Anforderungen zwar allgemeine Zustimmung fanden, die technische Umsetzung jedoch eine Erprobung und Evaluierung verschiedener Lösungen erforderte.

Entstanden ist so ein Informations- und Kommunikationsportal, in dem die Verzahnung der Arbeitsschritte Informationen sammeln, Wissen erarbeiten und Wissen publizieren ermöglicht wird.

Je weiter die Nutzung des Portals nun voranschreitet, umso mehr Informationen können über den Einsatz der Virtuellen Forschungs-umgebung von Edumeres.net gewonnen und für die Bildungsmedienforschung nutzbringend weiterentwickelt werden. Eine Grundvoraussetzung dafür bildet die unmittelbare Zusammenarbeit der Portalentwickler und der Portalnutzer, wie sie durch die fachliche Einbindung der Redaktion von Edumeres.net in die Bildungsmedienforschung gegeben ist.

ARBEITSBEREICH
»SCHULBUCH UND KONFLIKT«

Zum euro-arabischen Schulbuchdialog

Romain Faure

Seit Dezember 2010 findet in der arabischen Welt eine Entwicklung statt, die bislang als unvorstellbar galt. Erst in Tunesien und weniger als einen Monat später in Ägypten gelang es friedlichen und außerordentlich mutigen Demonstranten, den Rücktritt der Staatspräsidenten Zine el-Abidine Ben Ali und Husni Mubarak zu erzwingen. In Algerien, Libyen, Syrien, Jordanien, Dschibuti, Jemen, Oman und Bahrain kam es ebenfalls zu massiven Protestbewegungen, deren künftige Entwicklung teilweise noch unklar ist. Eins steht aber schon fest: Die arabische Welt hat sich in den letzten Wochen unwiderruflich verändert.

Mittel- bis langfristig werfen die jüngsten Ereignisse in Nordafrika und im Nahen Osten die Frage auf, wie Europa seine Beziehungen zu den südlichen Nachbarn neu gestalten wird – und zwar auf staatlicher, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene. Nimmt man speziell die Gesellschaftsbeziehungen in den Blick, so ist es nicht unangebracht, im Bereich der Schulbücher einen Dialog zwischen europäischen und arabischen Ländern zu erwägen. Es darf hier daran erinnert werden, dass die Schulbuchrevision insbesondere nach 1945 zu einem wichtigen Aspekt internationaler Gesellschaftsbeziehungen geworden ist. Zahlreiche Kooperationen wurden ins Leben gerufen und fungierten als transnationale Fo-

ren, in denen Lehrer, Fachwissenschaftler, Politiker und diverse Vertreter der Zivilgesellschaft anhand von vergleichenden Schulbuchanalysen brisante Identitätsfragen diskutierten.

Seit Anfang der 2000er Jahre sind zwei Initiativen für einen arabisch-europäischen Schulbuchdialog auf multilateraler Ebene ergriffen worden. Angetrieben von der französischen und der marokkanischen UNESCO-Nationalkommission wird zum einen eine multilaterale Untersuchung europäischer und arabischer Schulbücher durchgeführt. Das Nord-Süd-Zentrum des Europarates plant zum anderen, auf der Basis multilateraler Zusammenarbeit ein pädagogisches Handbuch zur Geschichte der Interaktionen im Mittelmeer zu veröffentlichen. Abgesehen von diesen beiden noch jungen Kooperationen glänzt der arabisch-europäische Schulbuchdialog in der Geschichte der Schulbuchrevision durch Abwesenheit. Bis vor ein paar Jahren standen nahezu ausschließlich innereuropäische Versöhnungs- und Annäherungsprozesse im Mittelpunkt des Schulbuchdialogs. Es ist auffallend, wie selten bisher europäische Länder mit außereuropäischen Partnern zwecks einer Revision von Schulbüchern zusammengearbeitet haben. Der Kalte Krieg hat die europäische Schulbucharbeit stark geprägt, die Dekolonisierung dagegen hat so gut wie keine Wirkung auf sie gehabt: Während Ost-West-Schulbuchgespräche in den 1960er Jahren boomten, kam mit den neu gegrün-

deten arabischen Staaten keine Kooperation zustande.

Die deutsch-tunesische Schulbuchkommission aus den 1970er Jahren ist meines Wissens nach die einzige Ausnahme, die zu finden ist. Sie geht auf das deutsch-tunesische Kulturabkommen aus dem Jahr 1967 zurück. Zwei gemeinsame Konferenzen fanden 1976 in Braunschweig und 1977 in Tunis statt. Es gibt viel über die Zusammenarbeit zu sagen, an dieser Stelle möchte ich aber nur zwei Aspekte hervorheben. Zunächst stellte sich heraus, dass der deutsche und der tunesische Geschichtsunterricht sich in Bezug auf die Darstellung des Partnerlandes stark voneinander unterschieden. Während die deutsche Geschichte in den tunesischen Schulbüchern ausführlich behandelt wurde, tauchten die tunesische und allgemein die nordafrikanische Geschichte in den deutschen Schulbüchern nur selten auf. Lediglich vier Themenkomplexen aus der tunesischen Vergangenheit wurde ein Platz eingeräumt: den Punischen Kriegen, dem Islam, dem Berliner Kongress und der Unabhängigkeit. Die Arbeiten unter anderem von Gerdien Jonker weisen darauf hin, dass der Umfang tunesischer Geschichte in deutschen Schulbüchern bis zum heutigen Tag nur wenig zugenommen haben dürfte – bis auf das Hinzufügen des islamischen Terrorismus.¹

Die Akten beider Schulbuchkonferenzen aus den 1970er Jahren zeigen zweitens die Grenzen eines Schulbuchdialogs mit Bourguibas

Tunesien, das von einem Persönlichkeitskult und einem politischen Einparteiensystem geprägt wurde. Viele Beiträge der tunesischen Delegation sind zwar auch heute immer noch aktuell, insbesondere wenn sie sehr präzise forderten, die Geschichte Tunesiens aus einer postkolonialen Perspektive neu zu schreiben.² Die koloniale Herrschaft hatte die Geschichtsschreibung des Landes für alle Epochen zutiefst geprägt. Wenn allerdings die tunesische Delegation konkrete Wünsche für die Darstellung der Geschichte des unabhängigen Tunesiens formulierte, so verschwand der fundierte postkolonialistische geschichtswissenschaftliche Diskurs zugunsten einer uneingeschränkten Zelebrierung des Präsidenten Bourguiba und seiner Partei Neo-Destur.³

Die Bedingungen für Schulbuchgespräche mit Tunesien, Ägypten und anderen arabischen Ländern werden möglicherweise in den nächsten Jahren viel günstiger werden. Nicht nur Deutschland, sondern auch andere europäische Länder, allen voran die ehemaligen Kolonialmächte, täten gut daran, mit ihren südlichen Nachbarn sensible Fragen ihrer gemeinsamen Vergangenheit zu klären und bessere Kenntnisse über den Partner zu fördern. Der Geschichtsunterricht auf beiden Seiten des Mittelmeers und die euro-arabischen Beziehungen generell könnten dadurch sehr viel gewinnen.

¹Vgl. das von Gerdien JONKER und Shiraz THO-BANI herausgegebene Buch: *Narrating Islam – Interpretations of the Muslim World in European Texts*, London, 2010

²Vgl. Ammar MAHJOUBI, L'histoire de la Tunisie. Enseignement et recherche, in: *Actes des deux premières conférences tuniso-allemandes sur les manuels scolaires d'histoire et de géographie*, Tunis, 1979, S. 53–60.

³Vgl. Abdelmajid DOUIB, Idées et propositions pour une présentation de la Tunisie dans les manuels scolaires de RFA, in: *Actes des deux premières conférences tuniso-allemandes sur les manuels scolaires d'histoire et de géographie*, Tunis, 1979, S. 89–103.

»Apartheid« – ich kann's echt nicht mehr hören!«

Henning Hues / Maria Hoffmann*

Kapstadt, März 2010

»Rube bitte! Wir beginnen heute mit einem neuen Thema. Bitte nehmt Eure Bücher heraus, wir sprechen über Apartheid.« Ein Stöhnen geht durch den Klassenraum. »Och nee!« »Nicht schon wieder.« »Hab keine Lust.« »Oh Mann!« »Muss das sein?« »Ich kann's echt nicht mehr hören.«

Die junge Geschichtslehrerin guckt sich etwas unsicher um, fasst sich dann aber ein Herz und beginnt, der offen gelangweilten Klasse von Segregation und Rassismus vor 1994 zu berichten. Etwas hilflos wirkt Miss Potgieter dennoch. Sie würde auch andere Themen des Geschichtscurriculum bevorzugen, verrät sie später im Interview im breiten Afrikaansdialekt der Kapregion, »aber so ist es nun mal im neuen Südafrika.«

Diese und ähnliche Beobachtungen und zahlreiche Interviews mit Schülern und Lehrern wurden während der Erhebungsphase des Forschungsprojekts »Lehrplan der Versöhnung? Neuer Geschichtsun-



Forschungsteam Südafrika mit Zuluübersetzer Fezikile Zondo

terricht in Südafrika« von Februar bis April 2010 an Schulen am Kap durchgeführt. Das Projekt ist im AB Konflikt angesiedelt und beschäftigt sich mit der Anwendung des südafrikanischen Geschichtslehrplans und der Nutzung von Geschichtsschulbüchern. Das Geschichtscurriculum hat einen recht steinigen Weg hinter sich, seit im Februar 1990 Nelson Mandela freigelassen wurde und das Land in eine demokratische Zukunft aufbrach. Wie in vielen Post-Konflikt-Gesellschaften stellte das Erziehungswesen einen entscheidenden Bereich des öffentlichen Lebens zum Zwecke der Konsolidierung der neuen nicht-rassistischen Ordnung dar. Unter den teils abenteuerlichen Verhältnissen der frühen 1990er Jahre im Land folgten chaotische Lehrplan- und Schulbuchreformen. Diese stellten viele Lehrer vor immer neue Herausforderungen. Die Frage, wie mit der hochproblematischen Vergangenheit des Landes im Geschichts- und Sozialkundeunterricht umzugehen sei, ist auch heute aktuell, denn die Zeit sozialer Unruhen und ethnisiertter Spannungen ist noch nicht vorbei. Das Curriculum und seine aufregende Entwicklungsgeschichte, in der viele politische und soziale Kräfte mitwirkten, können heute als relativ gut beforscht gelten. Über das eigentliche Unterrichtsgeschehen, die Wirkweise und die Anwendungsmodi des Lehrplans weiß die Forschung aber noch recht wenig. Ethnographische Beobachtungen, wie die eingangs beschriebene initial-intuitive Reaktion auf die Thematik,

können hier helfen. Sie vermögen es, ein »reales« Abbild jenseits von Curriculumsträumen und Schulbuchanwendungsmythen zu schaffen.

Allgemein stehen die meisten Schüler der Unterrichtseinheit zu Apartheid sehr kritisch gegenüber. Wir hatten vor der Untersuchung den Verdacht, dass es vor allem weiße Kinder seien, die sich mit dem Thema schwer täten, und dass schwarze Kinder ein gesteigertes Interesse an der eigenen Geschichte und der ihrer Eltern haben könnten. Dem war nicht so: an schwarzen und weißen Schulen gleichermaßen äußerten Schüler Unbehagen, und viele leugneten sogar die Relevanz des Wissens um Apartheid. Eine Lehrerin aus Johannesburg erklärte die ablehnende Haltung der Schüler, da sie in jedem Fach – selbst in Mathematik – mit dem Thema Apartheid konfrontiert würden:

They [the learners] are very negative towards it. They feel that the topic is taught every year since Grade 9 up to Grade 12 and they think »Agh, not again, not again! We've done it, we've done it last year, why must we do it again you know? They say »Can't we just forget and move on?« So they feel that it's getting pushed down their throats [...]

Auch bei den Teilnehmenden in Schülerinterviews war dies häufig eine erste Reaktion auf die Frage, wie sie denn die Apartheidthematik im Geschichtsunterricht empfänden. Unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit stuften Schüler in Gruppendiskussionen eine intensive Auseinandersetzung mit der Apart-

heidvergangenheit nicht nur als lästig und störend, sondern auch als gefährlich ein. Ein 17-jähriges Mädchen:

It might create another thing between whites and blacks, because you did that to us, you see what I mean, it creates apartheid all over again.

Sowohl Lehrer als auch Curriculumsexperten und Jugendliche, mit denen wir sprachen, beharrten immer wieder darauf, dass die an dem Forschungsvorhaben teilnehmenden Schüler, meist geboren nach 1990, die Apartheid eigentlich nicht mehr kennen würden. Man lebe jetzt in einer neuen Zeit, in einem neuen Südafrika. Und Apartheid sei Vergangenheit, die man am liebsten auch dort lassen wolle. So plädiert ein 11-Klässler in Port Elizabeth:

[...] it's the past. Why do you still have to look onto the past? Like it's happening all over again. [...] you feel sick about it, every time they bring it up. Every time they bring it up. Why just, just don't look forward then; go on with it?

Viele Gespräche mit den Jugendlichen verweisen aber auf einen großen Fundus an transgenerationaler Wissensvermittlung, auf Elternhäuser, die immer noch in »Rasse-Schemata« argumentieren und deren Geschichten die Meinungen der Schüler massiv beeinflusst. Die Thematik ist also hochaktuell. Entgegen ihrer kritischen Haltung gegenüber Apartheid als Unterrichtsthema stellten viele Schüler in Interviews dann doch fest, wie sehr es ihre Lebenswelt betrifft. Da waren schwarze Jugendliche, die ihren Frust

über immer noch ungleiche Bildungschancen artikulierten und von den Traumata ihrer Familie selbst schwer betroffen sind. Und da waren weiße Schüler, die mit dem Rassismus der Elterngeneration nichts mehr zu tun haben wollten, sich aber auch von der Politik des Landes nicht berücksichtigt fühlten, und es lieber heute als morgen verlassen würden.

Nicht selten konnte man in Unterrichtsgesprächen Konflikte entlang der ethnischen Gruppen beobachten. Das Gros der Jugendliche in multiethnischen Klassenräumen agierte zwar respektvoll und meist freundschaftlich miteinander, kam aber aus stark divergierenden biographischen Kontexten, die sich im Klassenzimmer und in Gesprächen widerspiegelten.

Gerade diese biographische Dimension von historischem Lernen haben die südafrikanischen Geschichtsschulbücher und Lehrpläne bislang fast gar nicht berücksichtigt. Jegliche Forschung konzentrierte sich auf die textuale Analyse von Bildungsmedien. Deren eigentliches Wirken, die Abgründe im Klassenzimmer und deren Dysfunktionalitäten fanden bislang jedoch wenig Berücksichtigung.

Warum diese spannende Dimension bislang meist ausgeklammert wurde, ist nicht klar. In einer derart heterogenen Schullandschaft wie der südafrikanischen erscheinen die Dimension des Klassenzimmers und persönliche Erfahrungen von Schülern und Lehrern gleichermaßen relevant.

*Henning Hues ist Doktorand im AB Konflikt. Maria Hoffmann ist Studentin (Ethnologie, HU Berlin) und hat als Forschungspraktikantin bei der Erhebung und Auswertung von Daten in Südafrika und am GEI in Braunschweig mitgewirkt.

ARBEITSBEREICH

»EUROPA«

Die neue deutsch-israelische Schulbuchkommission*Dirk Sadowski*

Ein Vierteljahrhundert, nachdem die letzten deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen veröffentlicht wurden (1985), hat eine neue gemeinsame Schulbuchkommission ihre Arbeit aufgenommen. Drei bilaterale Arbeitsgruppen für die Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde werden in den nächsten Jahren deutsche und israelische Schulbücher auf die Darstellung des Holocaust, die Präsentation des jeweils anderen Landes und den Umgang mit der Globalisierungsthematik untersuchen. Auf diese drei Themenfelder hatten sich deutsche und israelische Wissenschaftler und Bildungspolitiker bei einem Vorbereitungstreffen im Juni 2010 im Auswärtigen Amt in Berlin geeinigt. Vor dem Hintergrund des Heranwachsens neuer Generationen von Schülern, Lehrern und Schulbuchautoren erhalten insbesondere die beiden erstgenannten Themen eine besondere Relevanz. Mit dem Komplex »Globalisierung« geraten darüber hinaus aktuelle Herausforderungen für beide Gesellschaften, wie Migration, Umweltschutz oder Inklusion/Exklusion von Minderheiten in den Blick. Untersucht werden sollen Schulbücher beider Sekundarstufen und aller Schularten (in Deutschland) bzw. der drei staatlich beaufsichtigten Schulsektoren in Israel. Wie schon bei der ersten deutsch-israelischen Schulbuchkommission vor fast 30 Jahren hat auf

deutscher Seite das Georg-Eckert-Institut die Konzipierung und Koordination der neu aufgelegten Schulbuchgespräche übernommen; das Projekt wird von der Direktorin des GEI, Simone Lässig, geleitet. Neben der deutsch-polnischen Schulbuchkommission, dem deutsch-polnischen Geschichtsbuch und der deutsch-tschechischen Schulbuchkommission ist mit der deutsch-israelischen Schulbuchkommission nun ein viertes wichtiges Projekt im Bereich der internationalen Schulbuchzusammenarbeit am Georg-Eckert-Institut beheimatet. Wie die drei anderen Projekte wird auch diese Kommission vom Auswärtigen Amt gefördert. Als israelisches Pendant zum GEI fungiert das renommierte Tel Aviver »Mofet«-Institut für Forschung im Bereich der Lehrerbildung. Dessen Direktorin, Dr. Michal Golan, wurde im November 2010 vom israelischen Erziehungsministerium mit der Organisation und Koordination der Gespräche betraut.

2011 konnte die inhaltliche Arbeit beginnen, die von Dr. Arie Kizel (Universität Haifa) und Dr. Dirk Sadowski unter Mitarbeit von Almut Stoletzki (beide GEI) koordiniert wird. Den Startschuss gaben die Historiker. Sie trafen sich im Januar in Tel Aviv, um sich über Themen und Methoden der gemeinsamen Arbeit zu verständigen. Im vergangenen April war das Leibniz-Institut für Länderkunde in Leipzig Gastgeber des Auftakttreffens der Arbeitsgruppe Geographie in der Kommission, und im Juli dieses Jahres werden

sich Politikwissenschaftler und Sozialkunde-Pädagogen aus beiden Ländern in Braunschweig treffen, um das Vorgehen bei der Analyse von Schulbüchern ihres Faches abzustimmen. Bereits im Februar 2011 hielt sich Arie Kizel für eine Woche am GEI auf. In mehreren Arbeitsgesprächen und Workshops mit Kolleginnen und Kollegen des Instituts wurden Themen und Methoden der Schulbuchanalyse diskutiert und Beispieltex-te aus Schulbüchern analysiert. Besonders beeindruckt zeigte sich der israelische Koordinator der Schulbuchkommission von der internationalen Schulbuchsammlung des GEI.

Die Arbeitsweise der neuen deutsch-israelischen Schulbuchkommission wird sich von der Tätigkeit der Kommission während der 1980er Jahre in einigen Punkten unterscheiden. So ist zum Beispiel eine sogenannte »Überkreuz-Analyse« – deutsche Wissenschaftler analysieren die israelischen Bücher, israelische Wissenschaftler die deutschen Schulbuchtexte – nur eingeschränkt möglich: Während viele der israelischen Mitglieder der ersten Kommission die deutsche Sprache beherrschten und Deutsch daher quasi die Arbeitssprache der Kommission war, ist dies heute nicht mehr der Fall; umgekehrt sind unter den deutschen Wissenschaftlern der Kommission Hebräischkenntnisse die Ausnahme. Eine flächendeckende Übersetzung in beide Sprachen kommt aufgrund des Umfangs der zu analysierenden Texte nicht in Frage. So wird jede Seite nach einem gemeinsamen Fragen-

und Kriterienkatalog, der von den beiden koordinierenden Instituten ausgearbeitet und mit den Kommissionsmitgliedern abgestimmt wird, zunächst die eigenen Schulbücher untersuchen. Die Ergebnisse dieser Analysen werden dann – in die jeweils andere Sprache übersetzt – von Deutschen und Israelis diskutiert, die Befunde abgestimmt und im Hinblick auf gemeinsame Schulbuchempfehlungen bearbeitet.

Vor eine besondere Herausforderung sieht sich die Kommission auch aufgrund des quantitativen Ungleichgewichts hinsichtlich des zu untersuchenden Korpus gestellt: Zwar ist das staatlich beaufsichtigte israelische Schulbuchsystem nach den Bevölkerungsgruppen bzw. der religiösen Zuordnung in drei große Sektoren unterteilt; die Anzahl der staatlich approbierten Schulbücher aber hält sich in engen Grenzen. So sind für die drei zentralen Lehrplaneinheiten der gymnasialen Oberstufe im staatlich-allgemeinen Sektor etwa ein Dutzend unterschiedliche Schulbücher vorhanden, insgesamt beläuft sich die Zahl der für die Themenstellung der Kommission relevanten israelischen Geschichtsschulbücher auf etwa 20 bis 25. Dagegen lagen in Deutschland aufgrund der föderalen Struktur des deutschen Bildungssystems und des stark diversifizierten Schulbuchmarktes 2009/2010 für das Fach Geschichte über 550 zugelassene Titel vor. Hieraus eine relevante und von den Kommissionsmitgliedern bearbeitbare Stichprobe zu ziehen ist eine der Aufgaben, die das

Koordinatorenteam am GEI übernimmt. Diese Auswahl wird in jedem Fall die Zahl der israelischen Schulbücher deutlich übersteigen. Eine andere Herausforderung stellt die Tatsache dar, dass der israelische Lehrplan des Faches Geschichte für die Zeit nach 1945 keine spezifische Behandlung der Geschichte der Bundesrepublik vorsieht und Ereignisse dieser Geschichte allenfalls sporadisch in anderen historischen Kontexten aufführt. Hingegen ist die Geschichte Deutschlands aus naheliegenden Gründen in Geschichtsschulbüchern vertreten, die die Zeit von 1933 bis 1945 behandeln; auch die Geschichte der Weimarer Republik wird – nicht nur als Vorgeschichte des Nationalsozialismus – in israelischen Schulbüchern thematisiert. Lohnend ist auch ein Blick in die drei Schulbücher der Oberstufen-Lehrplaneinheit „Nationalismus und nationale Bewegungen bei den Juden und bei den anderen Völkern“ – hier wird der deutschen Geschichte ein prominenter Rang eingeräumt.



des – den meisten zuvor sicher unbekannt – Zusammenhanges mit der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts prägen sich die Lehrinhalte möglicherweise deutlicher ein. Die Überschrift des entsprechenden Kapitels lautet: »Der ethnische Nationalismus entwickelt sich unter dem Einfluss der französischen Besatzung«.

Abbildung aus: Katzia Avieli-Tabibyan, Nationalismus auf dem Prüfstand. Nationalismus und nationale Bewegungen in Israel und bei den Völkern – von den Anfängen bis 1920. Reihe »Zeitreise«, Tel Aviv: Verlag Matach 2008, S. 16.

Jeux de miroir. Europa im Spiegel von Bildungsmedien

Steffen Sammler

Konkurrenz oder Konvergenz? Die Frage nach der Entwicklung von Europarepräsentationen in deutschen und französischen Schulbüchern im Verlauf des langen 20. Jahrhunderts stand im Zentrum des von Christian Amalvi, Eckhardt Fuchs und Simone Lässig geleiteten ANR/DFG Forschungsprojektes »Konkurrenz und Konvergenz. Europabilder in deutschen und französischen Schulbüchern«, das Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Universität Paul Valéry, Montpellier und des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig in den vergangenen drei Jahren gemeinsam durchgeführt haben. Die Mitglieder des Projektteams stellten am 2. März 2011 auf einer internationalen Konferenz in der Vertretung des Landes Niedersachsen bei der Europäischen Union in Brüssel den wissenschaftlichen Ertrag ihrer Untersuchungen und die elektronische Quellenedition vor, die Wissenschaftlern wie Bildungspraktikern die in den deutschen und französischen Schulbüchern seit 1900 präsentierten Europadarstellungen zur Verfügung stellt.

Nachdem Simone Lässig (Braunschweig) und Christian Amalvi (Montpellier) zunächst die Erfahrungen der gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeit in unterschiedlichen Wissenschaftssystemen als Gegenstand der Forschung, aber auch der

Was machen Rotkäppchen und der böse Wolf in einem israelischen Geschichtsschulbuch zur Nationalismusthematik? Der unter der Zeichnung stehende Text erläutert den Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse, dass die Entstehung des deutschen Nationalismus eng mit der Erforschung der deutschen Volkskultur verbunden war und dass es in der Zeit um 1815 insbesondere die Brüder Jakob und Wilhelm Grimm waren, die sich um die Sammlung von Volksmärchen und -erzählungen verdient machten. Sie hätten dabei nicht selten bestimmte Facetten der Erzählungen verändert, um sie ihren Vorstellungen des deutschen Volkscharakters anzupassen. Auch viele israelische Jugendliche sind mit den Märchen der Brüder Grimm aufgewachsen. Rotkäppchen und der Wolf haben somit einen bestimmten Wiedererkennungswert: Durch diese Darstellung und die Erläuterung

Struktur der deutsch-israelischen Schulbuchkommission: Fachgruppenleitungen Geschichte:

Prof. Dr. Dan Diner (Universität Leipzig/Hebräische Universität Jerusalem), Michael Yaron (Israelisches Erziehungsministerium)

Geographie:

Dr. Ute Wardenga (Leibniz-Institut für Länderkunde, Leipzig), Dalia Fenig (Israelisches Erziehungsministerium)

Sozialkunde:

Prof. Dr. Wolfgang Sander (Universität Gießen), Adar Cohen (Israelisches Erziehungsministerium)

Projektleitung:

Prof. Dr. Simone Lässig (GEI), Dr. Michal Golan (Mofet-Institut, Tel Aviv)

Koordinatorenteam:

Dr. Dirk Sadowski (GEI) | Dr. Arie Kizel (Universität Haifa/Mofet-Institut, Tel Aviv), Almut Stoletzki (GEI)

gelebten Praxis zusammenfassen und Anregungen für künftige deutsch-französische Forschungsprojekte formuliert hatten, präsentierten Maguelone Nouvel-Kirschleger (Montpellier) und Ewa Anklam (Braunschweig) die Ergebnisse ihrer Analyse der Europarepräsentationen in französischen und deutschen Schulbüchern unter vergleichendem Blickwinkel. Die sich anschließenden lebhaften Diskussionen wurden von Brigitte Morand (Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand), Rainer Riemschneider (Montpellier) und Steffen Sammler (GEI) moderiert. Dabei ging es um Fragen nach dem Verhältnis von geopolitischer und kulturgeschichtlicher Europarepräsentation, dem Spannungsfeld von europäischem Deutschland und Europe française und dem Gewicht der historischen Persönlichkeiten, die in den deutschen und französischen Schulbüchern das »europäische Pantheon« konstituieren.

Steffen Sammler (Braunschweig) stellte die elektronische Quellenedition des Projektes vor, die vor allem mit Blick auf ihre historische Tiefe und Quellenvielfalt bei den anwesenden Multiplikatoren der historischen und politischen Europabildung auf großes Interesse stieß. Die Teilnehmer plädierten dafür, die deutsch-französische Plattform auch für die Fächer Geographie und Gesellschaftskunde zu öffnen.

Die Beiträge von Isabelle Benoît (Brüssel) und Alain Chante (Montpellier) erweiterten die mediale Perspektive über das Schulbuch hinaus

und stellten Europarepräsentationen in der zeitgenössischen Ausstellungspraxis am Beispiel des Musée de l'Europe und der populären Literatur anhand von Comics vor. Sie eröffneten damit die Möglichkeit, Inhalte und Techniken der Repräsentation von Europa in Schulbüchern mit parallelen Entwicklungen in der Literatur, der Kunst und der Ausstellungspraxis zu vergleichen.

Rainer Bendick (Osnabrück), Bertrand Lécureur (Le Havre) und Nicole Allieu-Mary (Lyon) lenkten die Aufmerksamkeit auf die Modi der Europäisierung der schulischen Curricula und die Praxis der europäischen Bildung im Unterricht. Sie plädierten dafür, Formate und Inhalte der Europarepräsentationen in Schulbüchern in enger Wechselwirkung mit den Curriculaentwicklungen zu untersuchen und die Perspektive der Lehrer und Schüler einzubeziehen.

Dies sei notwendige Voraussetzung für die optimale Nutzung und aktive Mitgestaltung der Bildungsangebote der Europäischen Union auf der nationalen und regionalen Ebene. Doris Pack (MdEP), Michel Catala (Nantes) und Werner Weidenfeld (München) griffen diese Fragestellungen auf und machten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Vielfalt der europäischen Bildungsangebote und der Praxis der kulturellen und politischen Bildung an der Maison de l'Europe in Nantes und am Centrum für angewandte Politikforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München vertraut. Die Referenten hoben übereinstimmend

hervor, dass die Formate und Inhalte der europäischen Bildung das Ergebnis eines Vermittlungsprozesses zwischen europäischen Institutionen und ihren nationalen und regionalen Partnern darstellen, die finanziell und organisatorisch einen zentralen Beitrag zur europäischen Bildung leisten.

Die Schlussdiskussion spannte damit den Bogen zurück zu einer der zentralen Fragestellungen des Projektes »Europabilder«, deren Beantwortung deutlich gemacht hat, dass die europäische Perspektive die nationale nicht einfach zum Verschwinden bringt, sondern Wechselwirkungen und Aushandlungsprozesse zwischen europäischen, nationalen und regionalen Formaten und Inhalten auch in Zukunft ein zentrales Feld der Auseinandersetzung um die Gestaltung der historischen und politischen Bildung in Europa darstellen werden.

Regionales aufarbeiten, Europäisches zusammenführen

Ein Forschungsprojekt zu Bildungspolitik und Unterrichtspraxis in und um Oberschlesien

Marcin Wiatr

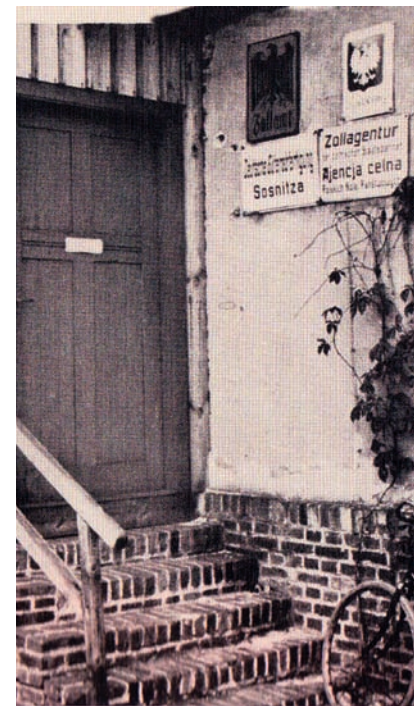
Polen befindet sich bildungspolitisch zweifellos in einer Umbruchsituation, angestoßen und herausgefordert von gesellschaftspolitischen Interessenlagen, Erfordernissen der europäischen Einigung, Neuerungen in den Fachdisziplinen und der Weiterentwicklung didaktischer Konzepte. Die stärksten Impulse gehen allerdings von der Region Oberschle-



In Oberschlesien war noch in den ersten Jahrzehnten des 20. Jh. Slawisches und Deutsches ein natürliches Neben- und Miteinander. Die regionale Presse wurde in deutscher, polnischer und tschechischer Sprache herausgegeben. Oben einige wenige Beispiele von Tageszeitungen aus der Zwischenkriegszeit [Archiv der Schlesischen Bibliothek, Kattowitz]

sien selbst aus. In den letzten Jahren sind die Hinwendung zur regionalen und lokalen Geschichte und der Wunsch nach Regionalgeschichte im Unterricht enorm gewachsen. Dieser Trend ist nicht nur auf bildungspolitische Aktivitäten und Wünsche der deutschen Minderheit in der Region zurückzuführen (ca. 200.000), sondern er findet auch Resonanz in der breiten Bevölkerung. Dies kann nicht zuletzt an den Entwicklungen festgemacht werden, die nach den Kommunalwahlen in Oberschlesien im November 2010 eintraten. Die neue Lokalregierung der Woiwodschaft Schlesien apostrophierte die Herausgabe eines Schulbuches zur regionalen Geschichte Oberschlesiens als prioritäres bildungspolitisches Ziel. Dessen Umsetzung wurde im regionalen Koalitionsvertrag verankert. Diese Vorgänge stießen vielerorts in Polen auf mangelndes Verständnis, lösen Ängste und Vorbehalte aus, lassen auch manche, für weitgehend überwunden gehaltenen Vorurteile wieder in den Vordergrund der bildungspolitischen Debatte rücken. Andererseits könnten sich die postulierten Bestrebungen nach stärkerer Gewichtung der regionalen Geschichte, nach weitergehender Erschließung des vielfältigen Kulturerbes sowie nach Überwindung einseitiger Sichtweisen in sehr produktiver Weise treffen mit generellen Herausforderungen, die Europäizität und Heterogenität an das polnische Erziehungssystem stellen und die auch in Deutschland Widerhall finden sollten.

Mit dem Anfang April 2011 gestarteten Forschungsprojekt »Oberschlesien und sein kulturelles Erbe – Erinnerungspolitische Befunde, bildungspolitische Impulse und didaktische Innovationen«¹ (Leitung Prof. Dr. Simone Lässig; Bearbeitung Marcin Wiatr, M.A.) blicken wir in Richtung dieser ostmitteleuropäischen Region, die eine äußerst komplexe Regionalgeschichte aufweist. Über Jahrhunderte haben in Oberschlesien (polnisch: *Górny Śląsk*; tschechisch: *Horní Slezsko*) verschiedenste ethnische, religiöse, kulturelle und ökonomische Akteure gewirkt und interagiert, was der Region ein Gepräge verliehen hat, das europäische Viel-



Deutscher und polnischer Zoll unter einem Dach. Bahngrenzübergang in Sosnitsa (D), heute Sońnica (PL) – ein Stadtteil von Gleiwitz (Gliwice) [Staatsarchiv in Kattowitz, Abteilung in Gleiwitz]

falt exemplarisch zum Ausdruck bringt, wie dies für kulturelle Überlappungszonen durchaus typisch ist. Die Region war insbesondere im 20. Jh. konkurrierenden politischen und nationalen Ansprüchen der Anrainer – vor allem Deutschlands und Polens – ausgesetzt. Diesem zerklüfteten Erinnerungsraum kann man den realen Geschichtsraum Oberschlesien gegenüberstellen, der eine bis heute höchst lebendige, kulturelle Vielfalt aufweist. Die Region ist somit in den Kontext anderer europäischer Grenzregionen wie Elsass/Lothringen, Katalonien oder Nord-schleswig, Tirol, Bosnien oder Mazedonien zu stellen, mit denen sie viel gemein hat. Während in den genannten Regionen allerdings ein historisch fundiertes Bewusstsein ihres transnationalen, multikulturellen Gepräges existiert, das sich selbstbewusst inszeniert und auch direkt europäisch verortet, gilt Oberschlesien selbst vielen seiner Bewohner noch schlicht als eine »normale« polnische Region. Kulturwissenschaftler, Soziologen, Historiker haben diese Haltung als Verengung und Selbst-Provinzialisierung charakterisiert und als geistige Ressourcenvergeudung bezeichnet. Die dort virulenten Identitätsbildungsprozesse werden allzu häufig in Polen wie in Deutschland überwiegend als Problemfall gedeutet und wahrgenommen. Die vielschichtige, im 20. Jahrhundert auch konfliktreiche Geschichte dieser Region bleibt ein kaum wegzudenkender Faktor, der noch stark die Wahrnehmung prägt und eine unverkrampfte

te Beschäftigung mit Oberschlesien und folglich die Erschließung seiner kulturellen Ressourcen erschwert. Vor diesem Hintergrund nimmt nicht Wunder, dass die polnische Bildungspolitik – erkennbar etwa an ihrer Ausrichtung selbst 20 Jahre nach der Wende von 1989 – sich dem Thema Regionalität und Regionalisierung bislang kaum gestellt hat. Und auch in den Schulen der Bundesrepublik ist die Geschichte der ehemaligen deutschen Ostgebiete als Unterrichtsgegenstand fast verschwunden.

Parallel dazu gewinnen Überlegungen zur transnationalen Ausrichtung der Bildungspolitik und Schulbuchgestaltung derzeit an Bedeutung, erkennbar etwa an den Bemühungen um ein binationales deutsch-polnisches Geschichtsbuch, das auf deutscher Seite durch das Georg-Eckert-Institut wissenschaftlich begleitet und organisatorisch betreut wird. Diese Diskussion wird auch in Polen durchaus breit geführt, ist allerdings kaum verbunden mit dem Konzept Region, ein Konnex, den das hier vorgestellte Forschungsprojekt gerade herstellen will. Sporadisch wird eine verstärkte Präsenz der Regionalgeschichte in der Schule eingefordert; insgesamt jedoch hat die Erörterung von Regionalisierungsstrategien als möglichem Weg zu »interkultureller Bildung« noch wenig Spuren in der bildungspolitischen Praxis in Polen hinterlassen. Angesichts dessen, dass die Überwindung von gängigen Feindbildern in den deutsch-polnischen Beziehungen mittlerweile weit fortgeschritten ist, wird die Antwort auf

eine Frage umso dringlicher: Stehen sich die nationalen Deutungen der Region und ihrer Geschichte – gerade im Medium Schulbuch – auch heute noch konfrontativ gegenüber? Wird überhaupt ein Interesse gezeigt?

All diese Fragen greift das Projekt auf und will einen wissenschaftlichen Beitrag zur Rekonstruktion, aber auch zur Versachlichung und Weiterentwicklung des seit 1989 in Polen geführten bildungspolitischen Diskurses über das vielfältige Kulturerbe der Region leisten. »Oberschlesien« ist dabei einerseits Gegenstand einer erinnerungspolitischen Untersuchung. Andererseits wird es als ein aktueller Schauplatz virulenter bildungspolitischer Entwicklungen untersucht. Das derzeit geplante Geschichtsbuch zur Regionalkunde Oberschlesiens, das die kulturelle, sprachliche und ethnische Vielfalt der Region spiegelt, spielt dabei eine wichtige Rolle.

Zentrale Fragen sind: Warum ist die in Polen aufgrund ihrer lebendigen kulturellen und ethnischen Vielfalt hervorstechende Region Oberschlesien bisher kaum ins Wahrnehmungsfeld der Bildungspolitik und Schulbuchforschung gerückt? Warum wurde ihr Potential als transnationaler Erinnerungsort und historischer Begegnungsraum bislang kaum für die Schulbuchentwicklung in Polen genutzt? Öffnen sich polnische Bildungspolitik und -praktiker gegenwärtig für eine solche erweiterte Sicht auf die Geschichte dieser multikulturell geprägten Region, und wenn ja, wie?

Es wird eine erstmalige umfassende *Analyse polnischer Schulbücher nach 1989* in Bezug auf die Präsenz und Darstellung Oberschlesiens, seiner Geschichte und seiner Kultur geleistet; in einem zweiten Zugriff erfolgt eine *Untersuchung der polnischen Lehrpläne, Bildungsprogramme und -debatten seit 1989*, mit denen – untermauert durch Leitfaden-Interviews mit Repräsentanten maßgeblicher regionaler Bildungsträger, Interessenverbände und wissenschaftlicher Einrichtungen – die Befunde der Schulbuchanalyse kontextualisiert werden; anschließend entstehen drei exemplarische *Unterrichtsmodule*, die Oberschlesien auf der Basis aussagekräftiger Quellen und innovativer didaktischer Erschließung für Lehrer und Schüler (in Polen wie in Deutschland) begehrbar machen, d.h. andeuten, wie diese traditionelle europäische Grenzregion als ein multikulturell geprägter Erinnerungsort im Unterricht vermittelt werden kann. Hierbei werden Anre-

gungen der Kultur-, Sprach- und Literaturwissenschaften aufgegriffen und fruchtbar gemacht. So werden neben den traditionellen Quellengattungen in innovativer Weise regionale literarische Werke in polnischer und deutscher Sprache sowie Tondokumente herangezogen – Quellen, die bisher kaum oder nur zu einem sehr geringen Teil von Schulbuchautoren berücksichtigt wurden. Mindestens ein Modul wird sich mit der Mehrsprachigkeit der Region befassen. Der oberschlesische Dialekt birgt nämlich polnische, deutsche und mährische Elemente in sich und ist somit prominenter Bestandteil der regionaleuropäischen Sprach- und Kulturlandschaft. Besonders deutlich schlägt sich dies z.B. im oberschlesischen Humor nieder. Das zweite Modul wird bedeutende Persönlichkeiten der Region und ihr Wirken in Politik, Wissenschaft, Kultur, Wirtschaft und Sport präsentieren. Das dritte Modul bietet eine Auswahl oberschlesischer

Tage- und Reisebücher sowie literarischer Zeitdokumente aus dem Zeitraum von 15. bis zum 20. Jahrhundert. Diese haben verschiedene Bilder Oberschlesiens und der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen festgehalten.

Projektpartner sind das Regionale Fortbildungszentrum für Methodik in Oppeln (WOM), das Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit (HdpZ), der Studiengang »European Studies« an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und das Willy-Brandt-Zentrum an der Universität Breslau (WBZ). Das erste Arbeitstreffen aller Projektpartner fand bereits am 22. April dieses Jahres im oberschlesischen Oppeln (Opole) statt.



Zabrze, Bahnhofstr., um 1935, in: Górný Śląsk wczoraj, Gliwice 1995, S. 189

ARBEITSBEREICH

»BILDER«

Menschenrechtsbildung in Tunesien zwischen ideellem Anspruch und politischer Wirklichkeit

Ein Interview mit Najib Abdelmoulab

In den letzten Wochen ist im Zusammenhang mit dem von Tunesien ausgehenden »arabischen Frühling« vielfach die Rede davon gewesen, welche entscheidende Rolle die gebildeten tunesischen Mittelschichten beim Sturz des Regimes Ben Ali gespielt haben. Wie aber schätzen die von den Medien hervorgehobenen Wegbereiter von Demokratisierung selbst ihre Rolle und die der zivilgesellschaftlichen Bildung in diesem Prozess ein? Wie war es möglich, dass sich das tunesische Regime so lange an der Macht halten konnte, während das Bewusstsein für Demokratie und Menschenrechte in der gebildeten Bevölkerung die Praxis der politischen Repression bereits um Längen überholt hatte? Und was bedeutet dies schließlich für die Situation in anderen arabischen und nicht-arabischen Gesellschaften? Einige erste Antworten auf diese Fragen ermöglichte ein Einblick in die Lehrpläne und Schulbücher der Menschenrechtsbildung in Tunesien, den ein Projektteam am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung im Rahmen einer Analyse der »Kulturellen Deutungsmuster von Menschenrechten in europäischen und arabischen Schulbüchern« gewonnen hat. In diesem Rahmen der Projektarbeit wurden bereits im letzten Jahr Kontakte zum Arabischen Institut für Men-

schenrechte (AIHR) in Tunis geknüpft. Ein Kooperationspartner des Instituts ist Dr. Najib Abdelmoulab. Er hat seine langjährige Erfahrung als Philosoph, Lehrerausbilder und Lehrplanentwickler im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung im tunesischen Bildungsministerium dem AIHR zur Verfügung gestellt. Unter seiner Mitwirkung sind in den letzten Jahren Unterrichtsmaterialien für tunesische Schulen und ein »tunesischer Ansatz« zur Gestaltung praktischer Menschenrechtsbildung entstanden. Wir haben ihn nach seiner Einschätzung der aktuellen politischen Entwicklungen gefragt:

Herr Abdelmoulab, wie lange gibt es schon Menschenrechtsbildung in tunesischen Schulen und wie hat sie sich entwickelt?

Menschenrechte wirken als universelle Werte allen Formen der Diskriminierung entgegen und versprechen Menschen ein würdiges Leben. So gesehen gab es Menschenrechtsbildung bereits seit der Einführung des ersten Bildungsgesetzes in Tunesien im Jahr 1958. Dieses Gesetz stellte Gleichheit im Bereich der schulischen Bildung her: für Jungen und Mädchen, egal ob arm oder reich. Im Rückblick auf dieses Gesetz lassen sich Freiheit, Würde und Gleichheit in vielen Artikeln entdecken. Dann kam das Gesetz von 1991. Es stellt ein bedeutendes Moment in der Entwicklung der Menschenrechtsbildung dar. In der damaligen Reform des Gesetzes kam ein wichtiger Artikel dazu: er beinhaltet die Schulpflicht und setzt das Recht auf Bildung mittels Sanktionen gegen Eltern durch, die ihm nicht

nachkommen. Hinzu kam dann auch Civic Education als unabhängiges Fach, das von einem neuen Fachlehrer-Typus unterrichtet wird. Die Lehrenden sind entweder in Jura oder in Civic Education ausgebildet.

An welchen Vorbildern haben sich Lehrplanentwickler und Schulbuchautoren orientiert?

Für schulische Bildung sind in Tunesien unterschiedliche Inhalte maßgeblich, auch solche, die auf dem arabisch-islamischen Erbe basieren. Aber auch aus diesem Erbe werden die Texte der rationalen Philosophie und der Aufklärung ausgewählt. Sie haben für die Entwicklung des universellen Ideenerbes und der europäischen Ideengeschichte eine wichtige Rolle gespielt. Die zweite Komponente ist die westliche Moderne. So findet man in den Lehrplänen Inhalte aus der italienischen Renaissance und Inhalte aus der Aufklärung Deutschlands, Englands und Frankreichs. Seit der Gründung der Sadiqi-Schule durch Khair ad-Din Pascha (1820-1889) vor der tunesischen Unabhängigkeit hatte die tunesische Schule den Anspruch, aufgeklärt und modern zu sein. Die Absolventen der Sadiqi-Schule haben eine wichtige Rolle in der Befreiungsbewegung und beim Aufbau des Staates nach der Unabhängigkeit gespielt. Die Schulbücher, die in der ersten Phase verfasst worden sind, haben eine Harmonisierung der Inhalte angestrebt. Später erst lag der Fokus auf der Umsetzung von Bildung, und hier insbesondere auf dem Wandel der Unterrichtsmethoden von der Repetition zur aktiven Teilnahme. Mit dem Tawjihi-Gesetz von 2002 ist dann ein neu-

er Kriterienkatalog für die Produktion von Schulbüchern erarbeitet worden.

In den Schulbüchern kommen unterschiedliche Referenzen vor: europäische und arabische, seltener Bezüge auf die Regierungspartei Ben Alis oder auf den Islam – kann man hier nach Ihrer Meinung von Strategien sprechen?

Referenzen auf Menschenrechte kommen in tunesischen Büchern sowohl als europäische als auch als arabische Quellen vor und betonen dabei die Modernitätstendenz aus den Beiträgen beider Kulturen. Die Referenzen auf den Islam kommen normalerweise in den Büchern für islamische Erziehung und islamisches Denken vor. Die Partei Ben Alis war keine Partei der Ideen und Werte, sondern eine Partei, die auf persönlichen und familiären Netzwerken basierte. Die Schulbuchautoren waren sich dessen bewusst und haben davon abgesehen, die Regierungspartei besonders zu erwähnen. Es gab also keine Konkurrenz der Ideen.

Nach unseren Beobachtungen gibt es einen großen Widerspruch zwischen den Idealen der Menschenrechtsbildung in Schulbüchern der Civic Education und der politischen Realität des alten Regimes. Wie kann man das erklären und wie sind Bildungsplaner damit umgegangen?

Widersprüche zwischen den ideellen Werten in den Schulbüchern und dem realen Leben sind der Normalfall. Menschenrechte definieren universelle Werte, die sich gegen Ausbeutung und Unterdrückung wenden. Das Regime Ben Ali hat allerdings das Verständnis der Rechte und die Institutionen des Rechts mit seiner Korruption und Re-

pression überdeckt. Die Lehrpläne waren jedoch nicht in die ideologische Instrumentalisierung einbezogen. Sie blieben der Anforderung von Modernität verpflichtet. Rationalität und Fortschritt sind im Bildungsgesetz festgeschrieben. Das Bildungsgesetz zeugt von Respekt vor dem Menschen, seiner Identität, Würde, Freiheit und nationaler und regionaler Zugehörigkeit bei gleichzeitiger Öffnung der Menschen gegenüber der universellen Dimension. Das Bildungsgesetz ist progressiv und außerhalb der herrschenden Ideologie gestaltet.

Gibt es nach Ihrer Wahrnehmung direkte oder indirekte Zusammenhänge zwischen schulischer Menschenrechtsbildung und dem jüngsten Sturz des Regimes?

Der Zusammenhang zwischen der Menschenrechtsbildung und dem Sturz von Ben Alis Regime ist indirekt. Die Menschenrechtsbildung verwirft Ungerechtigkeit und versucht, den Menschen in das Zentrum der Reflexion zu stellen. Außerdem zielt sie methodisch darauf, Schüler dazu zu befähigen, Analyse zu betreiben und die Dinge kritisch aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Sie lernen damit auch die Verfälschungen des Regimes zu enthüllen – Verfälschungen, durch die versucht worden ist, das Regime auf der Seite des Rechts zu positionieren und dabei die Menschenrechtsverletzungen zu kaschieren. Als die Diktatur unerträglich geworden war, kam es aufgrund dieser Anhäufung von Korruption und Gesetzesmissachtungen zu einer starken Reaktion von allen Gesellschaftsmitgliedern.

Inwiefern ist Tunesien ein besonderer Fall unter den arabischen Länder – oft wird ja unterstellt, es sei näher am Westen als andere arabische Länder?

Im Vergleich zu anderen arabischen Ländern zeichnet sich Tunesien durch zahlreiche Charakteristika aus: das Volk ist im Allgemeinen homogen und nicht von konfessionellen, ethnischen und religiösen Spaltungen beherrscht. Der verbreitete Glaube ist der sunnitische Islam. Außerdem wurde der Staat seit seiner Unabhängigkeit (1956) auf der Basis moderner Werte errichtet; Werte, die die Frau mittels des Code du statut personel (verabschiedet am 13. August 1956) befreit haben. Ferner hat die Verbreitung der Bildung entscheidend zur Veränderung der Mentalität beigetragen. Diese Charakteristika zeichnen Tunesien aus. Allerdings hat die Diktatur Ben Alis verhindert, dass Bildung und die Befreiung der Frau wirklich Früchte tragen konnten.

Welche Zukunftsperspektiven sehen Sie für Menschenrechtsbildung in Tunesien und dann auch im arabischen Raum; welche Barrieren sind zu überwinden?

Was am 14. Januar in Tunesien geschah, ist beeindruckend, weil die Mauer der Angst, die die Menschen daran hindert hat, die Diktatur zu bekämpfen, zerstört worden ist. Die Schülerinnen und Schüler folgen einerseits dem Unterricht über Meinungsfreiheit, Gleichheit vor dem Gesetz, Verfassungskonformität und Unabhängigkeit der Justiz; andererseits bemerken sie reale Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten. Sie leiden unter der Despotie der vorherrschenden Partei, deren Mitglieder sich verhalten haben, als ob sie

das Land und die Menschen besitzen. Diese Situation hat zu einer Angst vor der Politik geführt, zu einem Rückgang des öffentlichen Engagements von Jugendlichen.

Heutzutage hat sich die Situation geändert. Die Menschen fühlen, dass Tunesien ihr Land ist. Dies bedeutet, dass die rechtlichen Normen an Glaubwürdigkeit gewonnen haben. Die Menschen verstehen die Bedeutung von Freiheit, Würde und sozialer Gerechtigkeit; sie kämpfen für diese Werte und engagieren sich dafür.

Mit jeder neuen Änderung sind freilich Schwierigkeiten verbunden. Es zeichnet sich ein Verhalten ab, das nicht mehr zwischen dem Recht auf Freiheit, das zwischen allen Menschen gilt und vom Gesetz gesichert ist, unterscheidet, und Freiheit in einem alltäglichen Sinn, in dem der Mensch nach Maßgabe seiner Leidenschaften handelt und von Recht und Gesetz absieht. Die Freiheit im absoluten Sinne kann zu Anarchie und Verletzung der Rechte anderer führen. Aus diesem Grund wird heutzutage die Frage gestellt, wie das zivilrechtliche Bewusstsein juristisch weiterentwickelt und wie das Bewusstsein für eine Kultur sensibilisiert werden kann, die den Bürgern erlaubt, eine aktive und konstruktive Praxis der Staatsbürgerschaft auf der Basis wechselseitiger Achtung von Differenzen zu entwickeln.

Auf den tunesischen Bürger warten wichtige Aufgaben: Die Bildung einer Konstituierenden Nationalen Versammlung und die Durchführung einer demokratischen Wahl. Dies verlangt eine Kultur des bewussten Engage-

ments für die Öffentlichkeit, des Praktizierens von Rechten ohne Verfälschung und die Gewöhnung an Kontrollmechanismen, die der Verantwortung für und der Bewahrung von gemeinsamen Gütern gilt.

Das Interview führten Susanne Kröhnert-Othman und Sarhan Dhoub

Bald neue Schulbücher im Jemen?

Revolution auf der Straße – Revolution im Schulbuch

Julia Förster

Seit dem 11. Februar demonstrieren im Jemen hunderttausende Männer und Frauen und fordern den Rücktritt des seit 1978 amtierenden Präsidenten Ali Abdullah Salih. Die Zahl der Demonstrierenden steigt von Tag zu Tag weiter an und mit ihr die Gewalt, die ihren bisherigen traurigen Höhepunkt am 18. März erreichte. Mit äußerster Brutalität gingen Sicherheitskräfte an jenem »schwarzen Freitag« gegen eine Kundgebung an der Sanaa Universität vor. Augenzeugenberichten zufolge schossen in zivil gekleidete Scharfschützen in die Menge, setzten Wasserwerfer und Tränengas ein, etwa 50 Menschen wurden an jenem Tag getötet.

Präsident Salih verhängte im gesamten Jemen den Ausnahmezustand, distanzierte sich von den blutigen Übergriffen und verkündete, Polizei sowie staatliche Sicherheitskräfte hätten nicht geschossen, die »bewaffneten Elementen« seien unter den Demonstranten zu finden. Die Getöteten bezeichnete Salih gar als »Märtyrer der Demokratie«.

Doch längst hat der Präsident bei weiten Teilen der Bevölkerung an Glaubwürdigkeit verloren. Zahlreiche Politiker, Botschafter und Minister traten als Zeichen des Protests zurück, darunter die Menschenrechtsministerin Huda al-Baan. Auch hochrangige Militärs wechselten die

Seiten und insbesondere als General Ali Muhsin al-Ahmar dem Präsidenten die Unterstützung entzog und sich offiziell auf die Seite der Revolutionäre schlug, wurde dies von internationalen Beobachtern als großer Schritt auf dem Weg zur erfolgreichen Revolution gefeiert. Doch die Motive des Generals, welcher lange Zeit als rechte Hand des Präsidenten galt, sind unklar und es bleibt zu bezweifeln, ob es Muhsin gelingen wird, die unterschiedlichen politischen Lager zu einer gemeinsamen oppositionellen Kraft zu vereinen. Viele Jemeniten stehen ihm ausgesprochen kritisch gegenüber, war er doch der Hauptverantwortliche des teils brutalen Vorgehens gegen die Huthi-Aufständischen im Nordwesten Jemens. Auch in den südlichen Landesteilen ruft der Name Ali Muhsin unliebsame Erinnerungen an dessen führende Rolle innerhalb des nord-südjemenitischen Bürgerkriegs 1994 hervor. So sehen jemenitische und internationale Beobachter im Falle eines Machtwechsels die Gefahr der »Somalisierung« Jemens, also des Ausbruches zahlreicher gewaltsamer bürgerkriegsähnlicher Konflikte aufgrund politischer sowie tribaler Zersplitterung und Fragmentierung.

Schön und gut, mag sich nun der eine oder andere Leser denken. Aber was hat die Revolution im Jemen mit dem Thema Schulbücher zu tun?

Nach Aussagen der UNICEF ist es seit Beginn der Widerstandsbewegung immer wieder zu Übergriffen auf Schulen gekommen. Aufstän-

dische riefen Lehrer und Schüler in Sanaa, Aden und anderen Städten Jemens teils mithilfe gewaltsamer Drohungen dazu auf, den Unterricht zu beenden und sich den Demonstranten auf den Straßen anzuschließen. In diesem Zusammenhang warnte das jemenitische Bildungsministerium vor der Gefahr, dass Schüler in die politischen Konflikte hineingezogen würden. Bildungsminister al-Jawfi rief dazu auf, Schulen sowie die Bedeutung von Schulbildung zu respektieren.

Doch ist normaler Schulunterricht in dieser Zeit der Unruhen überhaupt möglich? Während draußen Hunderttausende das Ende des Regimes fordern, sollen die Kinder in den Klassenzimmern lernen, um für die Welt von morgen und die Zukunft gewappnet zu sein. Aber, welches »Morgen«, welche Zukunft? Jemen gilt als ärmster Staat der arabischen Halbinsel; die Jugendarbeitslosigkeit beträgt 35 Prozent. Bereits vor Ausbruch der Unruhen herrschte in der Republik Jemen große Unsicherheit bei der jungen Bevölkerung. Schließlich war die prekäre ökonomische Lage und die daraus resultierende Perspektivlosigkeit der Jugendlichen eine der Hauptursachen für das Aufflammen der Aufstände. Nun kommt noch die Angst vor der ungewissen politischen Zukunft des Landes hinzu.

Wie kann unter solchen Umständen Schulunterricht aussehen? Stellen wir uns etwa Geschichtsunterricht in der 9. Klasse vor. Das Bildungssystem im Jemen ist zentralistisch

ausgerichtet und so wird in allen jemenitischen Schulen für den Geschichtsunterricht der 9. Klasse das gleiche Lehrbuch verwendet: Die moderne und zeitgenössische arabische Geschichte. Das gesamte Buch widmet sich dem Themenfeld der Nationalbewegungen und Befreiungsrevolutionen in der arabischen Welt. Die stark schulbuchzentrierte Unterrichtsgestaltung im Jemen lässt vermuten, dass sich alle Geschichtslehrer und Schüler der 9. Klasse mit dem Themenfeld »Revolution und Widerstand« konfrontiert sehen. Im Jemen, einem noch sehr jungen Nationalstaat, der in seiner heutigen Form erst seit 1990 existiert, als sich die ehemals sozialistische Republik im Süden und die Arabische Republik im Norden zur vereinten Republik Jemen zusammenschlossen, spielen nationale Identitätsbildungsprozesse bis in die Gegenwart eine elementare Rolle. Und so verwundert es nicht, dass gerade im Schulbuch, einem wichtigen Medium nationaler Identitätskonstruktion, Themen wie Entstehung und Gründung der Nation im Vordergrund stehen.

Neben der nationalen Einheit von 1990 basiert die Gründungsgeschichte des jemenitischen Nationalstaats vor allem auf den beiden nord- und südjemenitischen Volksaufständen von 1962 und 1963, welche jeweils einen Macht- und Regimewechsel zur Folge hatten: Die Revolution des 26. Septembers 1962 setzte der Herrschaft der Imame im Norden Jemens ein Ende und führte zur Ausrufung der Arabischen Republik. Die

Revolution des 14. Oktobers 1963 wiederum leitete im Südjemen den mehrjährigen Befreiungskampf gegen die britische Kolonialherrschaft ein. Beide Revolutionen werden in dem Schulbuch der 9. Klasse eingehend behandelt. So lernen die Schüler etwa in Kapitel 6 unter den Überschriften »Sturz des Regimes« oder »Bewaffneter Kampf« in aller Ausführlichkeit, wie mutig und standhaft ihre Vorfahren gegen die tyrannischen Herrschaftsregime kämpften und sich ihre Rechte und ihre Freiheit erstritten. »Sturz des Regimes« (isqat an-nizqam) ist heute erneut zum Schlagwort geworden: Demonstrantinnen und Demonstranten rufen es laut im Chor oder schreiben es auf Plakate und Banner. Durch selbst ge-

drehte Filme, die auf You Tube und Facebook verbreitet werden, erreicht die Botschaft der Demonstrierenden selbst Schülerinnen und Schüler weit abseits des eigentlichen Geschehens. Während draußen ihre Landsleute auf die Straßen gehen und den Sturz des als unrechtmäßig empfundenen Regimes fordern, sollen sie selbst in ihren Klassenzimmern sitzen und im Schulbuch Texte über die Heldentaten des jemenitischen Volkes im Kampf gegen die Tyrannei lesen? Es braucht wenig Phantasie, um sich auszumalen, welch bitteren Beigeschmack manche Schulbuchzeilen für einige Schüler haben. Auch ist fraglich, wie Lehrer gegenwärtig mit einem solchen Unterrichtsstoff in sinnvoller Weise umgehen können.



Revolution im Jemen, Schulbuchcover

Ist es übertrieben zu behaupten, dass ein Teil der Schulbuchinhalte seit dem Ausbruch der Revolution am 11. Februar 2011 seinen Anspruch auf Gültigkeit verloren hat? Haben die Kapitel zur September- und Oktoberrevolution, die sich in den Arabisch-, Geschichts- und Sozialkundebüchern finden, ihre positive Identitäts- und sinnstiftende Funktion durch die aktuellen Entwicklungen und das brutale Vorgehen der jemenitischen Regierung gegen das demonstrierende jemenitische Volk eingebüßt? Es ist wahrscheinlich, dass die jemenitische Schulbuchrevision bald in eine neue Phase treten wird und zumindest ein Teil der jemenitischen Geschichte neu geschrieben werden wird.

Im Falle eines Rücktritts des Präsidenten, einem Szenario, welches immer wahrscheinlicher wird, ist allemal von einer Schulbuchrevision in großem Maßstab auszugehen. Auf Regimewechsel in der arabischen Welt folgen in der Regel nationale Bildungskonferenzen, auf denen die Neuausrichtung der Bildungsinhalte, der Schulcurricula sowie der Schulbücher beschlossen wird. Sollte dies auch im Jemen bald der Fall sein, so stellt sich hier die Frage, welche Rolle die derzeitigen Aufstände in den Geschichts- und Sozialkundebüchern von morgen spielen werde.

Der »orientalische Andere« Europäische Kreuzzugsrezeptionen im 19. Jahrhundert

Ines Gübe

Zu diesem Thema fand im Rahmen des Projekts »Mythos Kreuzzüge. Die Konstruktion der Nation und Europas im Geschichtsdiskurs zwischen 1780 und 1918« am 16. und 17. Februar 2011 am Georg-Eckert-Institut ein internationaler Workshop in englischer Sprache statt. Während des Workshops präsentierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus diesem Projekt ihre Ergebnisse, die von Experten auf den Gebieten der Kreuzzugshistoriographie, der europäischen Geschichte sowie der Nationalismusforschung kommentiert wurden. Der Workshop erhielt weiteren Input durch zwei Vorträge externer Referenten. Im Zentrum der Diskussion standen Fragen nach unterschiedlichen französischen und deutschen Rezeptionen und Repräsentationen der Kreuzzüge, nach eventuellen wechselseitigen Verflechtungen sowie nach möglichen Aussagen über die mit den Kreuzzugserzählungen verbundenen Geschichts- und Feindbilder.

Nach der Begrüßung und Einführung durch die Direktorin des Instituts, Simone Lässig, und die Arbeitsbereichsleiterin, Susanne Kröhnert-Othman, erläuterte Projektmitarbeiter Matthias Schwerendt das Anliegen des Workshops.

Der erste Block »European Perspectives« begann mit seinem Vortrag zum Thema »The Crusades as

a Master Narrative of the European Memory Culture«. Schwerendt markierte Napoleons Ägyptenexpedition zwischen 1798 und 1801 als Wendepunkt in der Kreuzzugsbewertung des langen 19. Jahrhunderts. Die sich neu entwickelnde Kreuzzugsideologie der europäischen Staaten habe sich zunächst in einem geschichtstheologischen Eifer etabliert. Insbesondere durch den Einfluss des Historismus sei jedoch eine Abkehr von diesen überwiegend theologisch geprägten Interpretationen erfolgt. Die christliche Idee der Kreuzzüge habe sich sukzessive in ein koloniales Konzept gewandelt. Diese Entwicklung in deutschen und französischen geschichtswissenschaftlichen und literarischen Werken sei jedoch nicht gleichermaßen in den untersuchten Geschichtsschulbüchern zu finden. Dort sei neben der nationalen und imperialen weiterhin eine religiös aufgeladene Kreuzzugssemantik vorhanden gewesen. Insgesamt könne aber sowohl für die Schulbücher als auch für die wissenschaftliche Literatur konstatiert werden, dass die Kreuzzugsnarrative für kollektive Identitätskonstruktionen im 19. Jahrhundert – laizistisch oder religiös – im Rahmen der Entstehung moderner europäischer Nationalstaaten immens an Bedeutung gewonnen hätten.

Jonathan Phillips, Professor für Kreuzzugsgeschichte an der Royal Holloway, University of London, sprach in seinem öffentlichen Abendvortrag über die Repräsentation und Rezeption Saladins vom Mittelalter

bis ins 21. Jahrhundert. Dabei zeigte er die zeitnahe Entwicklung einer glorifizierenden Darstellung Saladins vom 13. Jahrhundert bis in die heutige Zeit auf und hob besonders hervor, dass er sowohl in den arabischen Schriften als auch in Werken europäischer Autoren als herausragender Held dargestellt wurde.

Im zweiten Block »Franco-German Perspectives« präsentierte Ines Guhe ihre Ergebnisse zum Vergleich französischer und deutscher Kreuzzugsmythen und -helden in Geschichtsschulbüchern. Vorstellungen von Europa seien in den Kreuzzugs-narrativen der französischen Schulbücher von zentraler Bedeutung, wenn es um die Abgrenzung der geeinten Christenheit vom »Feind im Orient« gehe. Überdies diene die Einordnung in einen europäischen Rahmen der Hervorhebung der französischen Nation unter allen christlichen Völkern Europas. Dieses nationale Narrativ könne in die zwei im 19. Jahrhundert konkurrierenden Geschichtsbilder der französischen Nation eingeordnet werden. Katholisches und laizistisches Geschichtsbild stünden sich gegenüber, vermittelten jedoch beide eine »messianische Idee« Frankreichs: als Missionar bzw. als »Zivilisator« in Europa und der ganzen Welt. Dagegen bilde in Deutschland nicht in erster Linie Europa, sondern das »Reich« den zentralen Kontext. Die Kreuzzugs-narrative der deutschen Schulbücher müssten daher im Rahmen des Reichsmythos und weniger in einem europäischen Kontext analysiert werden.

Der Kommentar von Stefan Berger, Professor für moderne deutsche und vergleichende europäische Geschichte an der Universität Manchester, stellte die Kreuzzüge als ein Beispiel des »Mediävalismus« dar – d.h. vereinfacht gesagt der wachsenden Mittelalterrezeption und -glorifizierung – und somit als eine der »Gebrauchsmöglichkeiten« des Mittelalters der modernen europäischen Nationalstaaten. Berger stellte die Existenz einer europäischen Erinnerungskultur im 19. Jahrhundert infrage und ging auf die enge Verbindung zwischen religiösen und nationalen Meistererzählungen ein.

Der anschließende dritte Block fokussierte auf die »Representation of ‚the Other‘ in Crusade History«. Ines Guhe und Matthias Schwerendt diskutierten in ihrem Vortrag die unterschiedlichen Feindbilder in Kreuzzugserzählungen der wissenschaftlichen Literatur und der Schulbücher. Die Bilder dieses »außereuropäischen Anderen« gingen auf unterschiedliche Traditionen des Mittelalters, der frühen Neuzeit oder der Aufklärung zurück und präsentierten einen gefährlichen, gewalttätigen und feigen, aber teilweise auch kulturell höher stehenden Feind im Orient. Im Vergleich von deutschen Schulbüchern und wissenschaftlichen Werken falle eine deutliche Zweiteilung auf: in ersteren tauchten noch vermehrt Zuschreibungen der Kategorie der »Barbaren des Orients« auf, denen man in einem »heiligen Krieg« gegenübertreten müsse. Dahingegen ließe sich in den wissenschaftlichen

Werken eine eher gegenläufige Tendenz entdecken. Ebenso fänden sich in französischen Schulbüchern Deutungen, die als Kritik am Bild des »barbarischen Orients« gelesen werden müssten.

Auch Kristin Skottki, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Kirchengeschichte der Universität Rostock, stellte in ihrem Vortrag Feindbilder in den Mittelpunkt, allerdings konzentrierte sie sich dabei auf die Verquickung der Konzepte von »Mediävalismus«, »Orientalismus« und »Okzidentalismus«. Skottki beklagte einen noch heute häufig auftretenden »ahistorischen« Ansatz: Historiker versäumten oft, ihre Forschung als Produkt der heutigen Zeit und als Antwort auf die lange Tradition des wissenschaftlichen Diskurses darzustellen. Wie die Konstruktion des »orientalischen Anderen«, die u.a. durch die Clash-Theorie Huntingtons neu unterfüttert worden sei und den aktuellen Forschungsdiskurs präge, so entspringe auch die Konstruktion des »mittelalterlichen Anderen« in der modernen Forschung partiell dem Bild, das Historiker insbesondere des 19. und 20. Jahrhunderts sich bereits von diesem »Anderen« gemacht hätten.

Jonathan Phillips unterstrich in seinem Kommentar zu den Vorträgen des dritten Blocks die Bedeutung der Kontexte von Kolonialismus, Romantik und darin die Begeisterung für das Rittertum in der adligen Gesellschaft, die bis ins 16. und 17. Jahrhundert zurückzuverfolgen sei. Nie

habe es immer nur ein Motiv für die Kreuzzüge gegeben; so habe nicht immer lediglich der religiöse Glaube und der Kampf gegen den »religiösen Anderen« die Kreuzfahrer motiviert.

In der Abschlussdiskussion kamen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Leitfragen des Workshops zurück und gingen vor allem auf die Verschiebung der Kreuzzugs-narrative und der damit verbundenen Identitäten ein. Sie diskutierten die Frage nach einer Zäsur in der Kreuzzugsdarstellung zur Zeit der Aufklärung und kamen zu dem Schluss, dass die Kreuzzugs- und Heldenkonzepte hier sehr flexibel waren; dies gelte auch für den Kreuzzugsdiskurs während der Aufklärung, der zwar vorwiegend negativ konnotiert, aber auch durch glorifizierende Darstellungen der Kreuzzüge unterfüttert worden sei. Auch im langen 19. Jahrhundert

seien Kreuzzugsdarstellungen omnipräsent und – je nach historischem oder wissenschaftlichem Rahmen (Aufklärung, Romantik, Historismus) – auch außerhalb ihres originären religiösen Kontexts flexibel einsetzbar gewesen. Daraufhin kam die Frage auf, ob diese Flexibilität mit dem prominentesten Konzept des 19. Jahrhunderts, der »Nation«, vereinbar sei. Berger betonte, dass Kreuzzugs-narrative zwar in erster Linie nationale Narrative gewesen seien, an sich aber keine rein nationalen Unternehmungen repräsentierten, da sie doch auch »den Anderen« mit einbezögen. Abschließend wurde die Frage diskutiert, inwiefern die Kreuzzüge als kulturelles Wissen angeeignet wurden. Fazit war, dass sie in Frankreich in viel stärkerem Maße zum kulturellen Erbe des 19. Jahrhunderts geworden sind als in Deutschland.



»Ausritt zum Kreuzzuge« im Anhang von J. C. André: Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Vierte Auflage bearbeitet von L. Sevin. Zweiter Teil: Das Mittelalter und die Neuzeit, Leipzig: R. Voigtländer's Verlag, 1898.

Globalisierung und Holocausterziehung

Felicitas Macgilchrist

Forschung zu Globalisierung und Bildung behandelt meist die Frage, wie man am besten Schülerinnen und Schüler auf die Globalisierung vorbereitet. Studien arbeiten mit der Annahme, Globalisierung sei etwas bereits Gegebenes, auf das wir lediglich reagieren. Forschung im Arbeitsbereich »Globalisierung« des Georg-Eckert-Instituts schlägt eine andere Richtung ein: Es geht uns nicht nur um die Frage, wie junge Menschen am besten vorbereitet werden können, um in der heutigen Welt erfolgreich agieren zu können; es geht uns auch darum, wie Schulen, Schülerinnen und Schüler, Lehrende, Lehrpläne, Schulbücher, weitere Bildungsmedien usw. selbst Formen von Globalisierung produzieren.

Eine neue Studie¹ des Arbeitsbereichs ist der Frage nachgegangen, inwieweit diese Auffassung von Globalisierung neue Einsichten in unser Verständnis von Holocausterziehung bringt. Holocausterziehung und im weiteren Sinne Erinnerungspolitik werden immer noch weitgehend als eine nationale Angelegenheit behandelt. Neuere Entwicklungen in diesem Bereich zeigen allerdings, wie das kollektive Erinnern immer mehr mit globalen Dynamiken verwoben ist. Unsere These ist, dass Holocausterziehung gerade deswegen auch einen – meist unbeabsichtigten – Beitrag zur (Re-)Produktion von Globalisierung leistet.

In der Studie wurde die Entwicklung von mehreren Bildungsmedienprodukten ethnographisch begleitet, unter anderem von Begleitmaterialien für einen Comic zum Holocaust. Die Suche² erzählt die Geschichte von Es-

ther, einer Jüdin aus Deutschland, die während des Zweiten Weltkriegs in den Niederlanden versteckt wurde, später in die USA emigrierte und heute mehr über ihre Freunde und ihre Familie erfahren möchte. Während der Geschichte entdeckt Esther einen alten Freund, der Auschwitz überlebt hat. Er erzählt ihr von ihren Eltern, die dort umkamen. Der Comic wurde vom Anne Frank Haus explizit als pädagogisches Material entwickelt.

Die Repräsentation von Gräueltaten steht im Mittelpunkt unserer Analyse. Wer einen Blick in viele neuere schulische Bildungsmedien zum Holocaust wirft, findet immer noch Bilder von Bergen nackter Leichen. Die Suche und die Begleitmaterialien vermeiden solche Bilder. Die Abbildung bspw. zeigt Personen bevor sie erschossen werden und Haufen von Kleidung nachher, aber keine expliziten Gräueltaten oder Leichen. Drei



Auszug aus »Die Suche« (Heuvel et al 2010)

hier nur verkürzt wiedergegebene »Sensibilisierungskonzepte« zur Globalisierung leiten die Analyse dieser Szene.

Erstens verstehen wir Globalisierung als eine Veränderung beim Beobachter, die sich in zweierlei Weisen ausdrückt: darin, wie er im alltäglichen Leben globale wechselseitige Abhängigkeiten und Bezüge wahrnimmt, und in der, wiederum alltäglichen, Erfahrung von Diversität, Zufälligkeit und Ambivalenz. Diese Veränderung in der Beobachtung lenkt die Aufmerksamkeit darauf, was die Soldaten in der Abbildung sagen. Diverse Positionen werden dargestellt, die von der jeweiligen Perspektive des Soldaten abhängen. Bei der Entwicklung der Begleitmaterialien diskutierte das Autorenteam oft über die Darstellung von Opfer, Täter, Zuschauer usw. Ein gemeinsames Ziel war, Fragen aufzuwerfen, auf die es keine konkreten (»richtigen«) Antworten gibt. Die Lernenden sollen erkennen, dass es nicht möglich ist, Individuen in Schubladen einzuordnen. Das Team stimmte darin überein, dass es darum gehe, Schülerinnen und Schüler zu »irritieren«. Es versuchte Materialien zu entwickeln, die die Ambivalenzen, Widersprüche und Zufälligkeiten unserer Handlungen aufzeigen und bewusst ungelöst lassen.

Zweitens verstehen wir Globalisierung als die Herausbildung globaler Relevanzräume, d.h. die Vernetzung von Kommunikation an verschiedenen, auch weit voneinander entfernten Orten. Diese Vernetzung

kann strukturell sein - Organisationen arbeiten zusammen - oder thematisch – an anderen Orten stattfindende Kommunikation wird beobachtet.

Auf der strukturellen Ebene vernetzte die Entwicklung von Die Suche eine breite Anzahl an transnationalen Organisationen. Der vom Anne Frank Haus produzierte Comic wurde mithilfe des niederländischen Ministeriums für Gesundheit, Sozialwesen und Sport veröffentlicht. Übersetzungen und Weiterentwicklungen sind in Zusammenarbeit mit u.a. dem Anne Frank Zentrum (Deutschland), dem Centrum Polsko–Niemieckie (Polen), und dem Holocaust Memorial Center und Hannah Arendt Association (Ungarn) entstanden. Letztere ist wiederum aus dem US-amerikanischen Programm »Facing History and Ourselves. Holocaust and Human Behaviour« hervorgegangen. Die Entwicklung der deutschen Begleitmaterialien wurde gefördert im Rahmen des Bundesprogramms »Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie«. Während dieser Arbeit kommunizierten die unterschiedlichen Akteure intensiv miteinander. So führte nicht nur die Vernetzung zu der Verbreitung des Comics, sondern der Comic führte auch zu einer Vertiefung der Vernetzung.

Drittens verstehen wir Globalisierung als die Etablierung von neuen Formen von Subjektivierung, d.h. von Bildern, Diskursen oder Praktiken, die bestimmte Menschen, in spezifischen sozio-kulturellen Bedingungen erstrebenswert, begehrenswert und selbstverständlich erscheinen

lassen. Der Prozess der Subjektivierung »formt« Einzelne zu diesen erstrebenswerten »Subjekten«. In der Holocausterziehung zeigen sich hier zwei Veränderungen: Frühere Materialien sprechen Lernende als (zum Teil) für die Vergangenheit Verantwortliche an bzw. als Subjekte an, die durch Reue ihr zukünftiges Verhalten ändern würden. Die Suche und andere neuere Materialien sprechen sie als »mitleidende« Subjekte an, die durch Empathie mit sehr diversen Akteuren zu einem neuen Verständnis ihres eigenen zukünftigen Handelns bewegt werden. Wo frühere Materialien junge Menschen »schockierten«, um sie zum Nachdenken über den Holocaust zu bringen, versuchen neuere Materialien sie zu »irritieren«. Das erstrebenswerte Schüler-Subjekt ist hier eines, das die eigenen Werte infrage stellen sowie lernen kann, Zufälligkeit und Ambivalenz auszuhalten bzw. damit umzugehen. Wenn ein Einzelner dies tut, gestaltet er, das, was allgemein Globalisierung genannt wird. So ist die kaum spürbare alltägliche Bildungsmedienarbeit beteiligt an der Konstitution von deutlich spürbaren Formen von Globalisierung.

¹Macgilchrist, Felicitas und Christophe, Barbara (2011), *Translating globalization theories into educational research: Thoughts on recent shifts in Holocaust education*, in: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (1), 145-158.

²Heuvel, Eric, van der Rol, Ruud, & Schippers, Lies (2010), *Die Suche*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers.

Afrika in der Schule

Wie sich ein differenziertes

Afrika-Bild in der Schule

vermitteln lässt

Heide Hällmayer / Anna Schick / Katja Voss

Ein differenziertes Bild von Afrika im Schulunterricht, an Projekttagen oder in AGs zu vermitteln und vorhandene Materialien so anzuwenden, dass Stereotype aufgebrochen und hinterfragt werden, ist nach wie vor eine große Herausforderung, vor denen Lehrkräfte und Aktive in der Bildungsarbeit stehen. Vor diesem Hintergrund organisierten das Projekt AfrikaBilder der Hans-Böckler-Stiftung in Kooperation mit lebaso e.V. und der Fridtjof-Nansen-Akademie den Workshop »Afrika in der Schule. Wie lässt sich ein differenziertes Afrika-Bild vermitteln?«, der am 19.03.2011 in Ingelheim am Rhein stattfand. Zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zählten neben Lehrkräften vor allem Aktive in der Bildungsarbeit, die bereits in vielfältiger Form mit Schulklassen zusammenarbeiten. Alle Teilnehmer brachten einen sehr unterschiedlichen Wissensstand und Erfahrungsschatz mit, den sie gewinnbringend in die Diskussionen um die folgenden Leitfragen einbrachten:

- Wie kann man Schülerinnen und Schülern ein differenziertes Bild von Afrika vermitteln?
- Wie geht man mit eigenen Vorurteilen zu Afrika bzw. denen der Lernenden um?
- Mit welchen Materialien kann man

einen differenzierten Unterricht gestalten?

- Mit welchen (außer-)schulischen Partnern kann man dafür kooperieren?

Das Programm des Workshops war in drei Bereiche unterteilt: Den Anfang gestalteten die Referentinnen Heide Hällmayer und Anna Schick von lebaso e.V. mit einer kurzen angeleiteten Reflexion, um Vorstellungen von Afrika in unseren Köpfen sichtbar zu machen. Darüber hinaus gaben sie eine kurze Einführung zur Entstehung von Afrika-Bildern in Deutschland und vor allem deren Relevanz in Bezug auf den ihnen immanenten Rassismus. Die beiden darauf folgenden vertiefenden Analysen und Diskussionen bildeten den Kern des Workshops. Zunächst zeigte die Referentin Katja Voss (Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung) auf, welche Kontinuitäten sich bezüglich der einseitigen und rassistischen Darstellungen des Themas Afrika in Schulbüchern wiederfinden lassen. Darauf Bezug nehmend, fokussierte Felicitas Macgilchrist vom Arbeitsbereich Globalisierung des Georg-Eckert-Instituts in ihrem Vortrag den Wandel von aktuellem Schulbuchwissen und stellte gute und kritische Schulmaterialien zur Diskussion. Abschließend präsentierten Referentinnen der beiden Bildungsvereine iz3w e.V. und Masifunde e.V. jeweils einen Projekttag zu Südafrika, den sie in Schulen durchführen. Dies ermöglichte den Teilnehmenden die direkte Kontaktaufnahme mit bereits aktiven Bildungsvereinen.

Auf einen Blick: Ergebnisse aus dem Workshop

Aktuelle Afrika-Bilder verweisen auf eine lange Geschichte, die eng mit Rassismus verbunden ist. Daher ist es wichtig, dass Schüler und Lehrkräfte die Herkunft und Bedeutung von Afrika-Bildern genauer beleuchten und somit reale Auswirkungen für Betroffene (beispielsweise afrikanische Migranten) in einen Zusammenhang bringen können.

Anna Schick verdeutlichte in ihrem Vortrag, dass seit jeher das »Fremde« mit gewissen Attributen belegt wird. Im Zuge des Kolonialismus wurde dabei zur Legitimation der Unterwerfung das Bild eines »wildem« und rückständigen Afrikaners in Europa verbreitet. Afrikanerinnen und Afrikaner wurden darüber hinaus zu Studienobjekten der klassifizierenden Rassenkunde und zum Beleg für eine »kulturelle Evolution« degradiert. Das Bild von einem arglosen und dummlichen Afrikaner, der einen Vormund braucht, setzte sich über Jahrzehnte in den Köpfen vieler Europäer fest.

Heide Hällmayer zeigte in ihrem Input, dass diese Stereotype über Afrika ein zentraler Bestandteil eines rassistischen Systems sind. Sie nahm Bezug auf die Rassismusdefinition von Paul Mecheril, der Rassismus als gesellschaftliche Struktur und ein Machtverhältnis versteht, in das wir alle verstrickt sind. Die vier Bestandteile sind dabei das Unterscheiden von Menschen (»Wir« und die »Anderen«), die kollektive Zuschreibung von bestimmten Merk-

malen (Stereotype), die Hierarchisierung dieser Merkmale (Abwertung des »Anderen«) und die Machtverhältnisse, durch die aus diesen Stereotypen konkrete benachteiligende, diskriminierende Strukturen in unserer Gesellschaft entstehen und im Alltagswissen als »selbstverständlich« verankert werden.

Es existieren nach wie vor zahlreiche aktuelle Schulbücher und Materialien, die u.a. subtil auf veraltete »wissenschaftliche« Ansätze verweisen (bspw. der Rassenkunde). Demzufolge erweist sich der Wandel zur Überwindung von rassistischen Afrika-Bildern in Schulbüchern als »zäher« Prozess.

Akteure in Afrika werden selten als aktiv dargestellt, Modernität und Heterogenität meist unterschlagen. Afrikanische Menschen erhalten selten eine Stimme und rassistische Terminologien finden weiterhin Verwendung. Genau diese Aspekte sollten Lehrkräfte beim Umgang mit den Materialien im Blick haben. Die Besprechung von Textpassagen im Workshop verdeutlichte sehr anschaulich, dass bestimmte Begrifflichkeiten, wie beispielsweise »Schutzgebiet« oder das »Schließen eines Vertrages« beim »Erwerb der Kolonien« Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte schnell in die Irre führen können, wenn ihnen ein spezifisches Wissen über die historischen Kontexte und die damit einhergehenden Machtasymmetrien fehlen. Das gleiche gilt auch für den häufig in Schulbüchern und Materialien verwendeten Termini »Stamm«, der während der

Kolonialzeit eingeführt wurde. Beim Umgang mit solchen höchst fragwürdigen Begriffen sollten Lehrkräfte immer wieder reflektieren, ob diese eine Eigen- oder Fremdbeschreibung sind, wo der Begriff herkommt, ob er abwertende Konzepte beinhaltet und inwiefern er Asymmetrien transportiert.

Es sind Tendenzen des Wandels in einigen Schulbüchern erkennbar. Felicitas Macgilchrist's Vergleich einer aktuellen Auflage eines Geschichtsschulbuches mit der älteren Version illustrierte diesen minimalen, subtilen, aber dennoch wichtigen Wandel. So ändert zum Beispiel folgende Umformulierung das Bild des »passiven Afrikaners«: Aus »Vernichtungskrieg gegen die aufständischen Herero in Deutsch-Südafrika«, wird in der aktuellen Version der »Krieg der Herero und Nama gegen die Kolonialherrschaft in Deutsch-Westafrika«. Auch ein aktuelles Bild, in dem Europäer vor einem afrikanischen König niederknien, steht in Kontrast zu häufig gewählten Bildern, in denen Europa und Europäer als groß und herrschaftlich erscheinen. Die Erwähnung der komplexen innerafrikanischen Geschichte sowie deren »hoch-entwickelten« Kulturen ist ebenfalls ein positiver Wandel. Inzwischen ermöglichen zahlreiche gut aufbereitete Arbeitsblätter und Angebote im Internet einen anderen Einblick jenseits von Klischees zu Afrika.

Ausblick

Der Workshop hat gezeigt, dass es einen großen Bedarf an praxisnahen

Materialien gibt, die die Aspekte eines afrikanischen Landes oder des Kontinents differenziert thematisieren. Ebenfalls wurde deutlich, dass Diskussionen und ein offener Austausch sehr gewinnbringend sind. Es ist wichtig, dass sich an Schulen Tätige mit den »Fallen« gängiger Afrika-Bilder und den Chancen alternativer Darstellungsweisen auseinandersetzen können und eigene Perspektiven dazu entwickeln. Wir möchten dies unterstützen und vermehrt mit anderen Aktiven kooperieren. Da der Workshop ein großer Erfolg war, bieten wir in Zukunft weitere Workshops mit diesem Konzept an. Diese können u.a. einen Baustein enthalten, in dem häufig durchgeführte Veranstaltungen, wie beispielsweise »afrikanisch kochen«, kritisch diskutiert und Ideen zu einer differenzierteren Darstellungsweise zusammengetragen werden.

Bei Interesse an einer kleinen Zusammenstellung von Materialien, die im Workshop für gut befunden wurden, Anregungen oder Fragen wenden Sie sich an Heide Hällmayer unter:

heide.haellmayer@ebasa.org

Weitere Informationen und eine Linkliste finden Sie im Internet unter www.ebasa.org und <http://Afrika-Bilder.blogspot.de/>.

NACHWUCHS- FÖRDERUNG AM GEORG-ECKERT- INSTITUT

Rückzug nach Alterode

Ines Gube/Sabrina Keit

Vom 9. bis 11.2.2011 zogen sich die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler (NaWis) des GEI in das Bildungshaus der Evangelischen Heimvolkshochschule in Alterode im Harz in die Klausur zurück. »Klausur« ist hier nahezu wörtlich zu verstehen, da das Haus zwar mit allen Annehmlichkeiten ausgestattet ist, jedoch so idyllisch liegt, dass weder Mobilfunknetze noch Internet vorhanden sind. Der ideale Rahmen also, um in einer intensiven, aber dennoch nicht weniger angenehmen Arbeitsatmosphäre Stand und Konzepte der unterschiedlichen Qualifikationsarbeiten genauestens kennen zu lernen und zu besprechen sowie um Fragen und Konflikte (beim Schreiben, Denken, Titel-Finden,...) zur Diskussion zu stellen. Das Aufdecken theoretischer, systematischer und methodischer Schnittmengen der einzelnen Projekte war dabei nur einer von vielen Synergieeffekten und interdisziplinären Inputs, wel-

che der Rahmen der internationalen Bildungsmedienforschung auch dem wissenschaftlichen Nachwuchs am GEI bietet.

Neben dem wissenschaftlichen Austausch sowie der Planung weiterer Aktivitäten auf der NaWi-Agenda kam natürlich auch das Soziale auf der kleinen Klausurtagung nicht zu kurz. So gingen die evening sessions nach einem zünftigen Abendbrot – im buchstäblichen Sinne! – regelmäßig in ein sehr gemütliches Beisammensein über, für das im beruflichen Alltag oft zu wenig Zeit bleibt und bei dem auch einmal nicht-wissenschaftliche Themen zur Sprache kommen können.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass der Blick über die Tellerränder des eigenen Arbeitsbereichs und der eigenen Fachdisziplin hinaus sehr lohnenswert war. Und der Nachholbedarf, der bei manchen NaWis v.a. noch in den Disziplinen »Tischkicker« und »Tischtennis« besteht, kann bis zur Winter School im nächsten Jahr ohne weiteres gedeckt werden!



NaWis in Alterode

Zu Guttenberg und der Nachwuchs – ein Gruppengespräch zu guter wissenschaftlicher Praxis und den Mühen der Promotion

Matthias Kleimann und Henning Hues im Gespräch mit ihren Mit-NaWis

Viele der Nachwuchswissenschaftler am GEI haben in den letzten Wochen und Monaten die öffentlichen Diskurse um die plagierte Doktorarbeit von Karl-Theodor zu Guttenberg mit besonderem Interesse verfolgt – und sich Gedanken zu guter wissenschaftlicher Praxis, Bewertungsmodalitäten und Titelvorteilen gemacht. Denn nicht zuletzt spiegelte die Diskussion auch die öffentliche Wahrnehmung der Tätigkeiten von Doktoranden in der Gesellschaft allgemein wider. Im folgenden Gruppengespräch haben wir uns mit sechs NaWi-Kolleginnen über die »Causa Guttenberg« und die Höhen und Tiefen wissenschaftlicher Arbeit unterhalten.

Matthias Kleimann: *Von der Süddeutschen Zeitung über BILD, Spiegel Online bis Frank Plasberg: Die Republik ereiferte sich über die Verstöße eines Ministers gegen die Regeln wissenschaftlichen Arbeitens beim Verfassen seiner Doktorarbeit. Was ging Euch zuerst durch den Kopf, als Ihr von den Plagiatvorwürfen gehört habt?*

Almila Akca: *Ich dachte zunächst, dass es »witzig« wäre, wenn der Minister ausgerechnet darüber stolpern würde.*

Ich hielt die Nachricht aber zunächst für eine Eintagsfliege und habe nicht geglaubt, dass an den Vorwürfen wirklich etwas dran ist und dass dies tatsächlich weiter verfolgt wird.

Wendy Kopisch: *Ich zweifelte zunächst daran, dass so etwas wirklich wahr sein könnte, denn ich habe die Regelungen an Unis, was Plagiate betrifft, immer als sehr streng wahrgenommen. Ich dachte eher an einen Medienhype. Kurzum: Mein Vertrauen in die Universität Bayreuth war damals größer als mein Vertrauen in die Medien.*

Ines Guhe: *Sehr erstaunt war ich eigentlich nicht. Leider ist diese Art von Betrug bei Qualifizierungsarbeiten ja keine Seltenheit mehr. Dass auch ein »Politstar« von diesem Fehlverhalten nicht freigesprochen werden kann, sehe ich nun als Chance, in der Öffentlichkeit das Thema der »wissenschaftlichen Arbeit« – inklusive der oft prekären Beschäftigungsverhältnisse vieler Wissenschaftler – wieder zu schärfen und neu zu diskutieren.*

Felicitas Klingler: *Verwundert hat mich die Debatte auch nicht. Als ich dann aber genauer gelesen habe, wie Guttenberg vorgegangen ist, da habe ich mich schon geärgert und gefragt, weshalb ich mir all diese Mühe mache (lacht).*

Henning Hues: *Es wurde ja heiß diskutiert, welche Tragweite die wissenschaftlichen Verfehlungen von zu Guttenberg haben. Manch einer sah den Wissenschaftsstandort Deutschland gefährdet. Die Kanzlerin betonte dagegen, sie habe Guttenberg nicht als wissenschaftlichen Assistenten ins Kabinett geholt, sondern als Verteidigungsminister. Wie ist Eure Meinung dazu?*

Felicitas Klingler: *Ich sehe dadurch den Wissenschaftsstandort Deutschland nicht gefährdet. Die große Mehrheit der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in meinem Umfeld arbeitet sauber und lässt sich zu Fälschungen nicht verführen. Die Reaktion von Angela Merkel kann ich nicht verstehen. Schließlich hat jede/r Promovierte, die/der etwa in die Wirtschaft geht, aufgrund des Titels bessere Chancen. Auch*



Julia Förster, Henning Hues, Almila Akca (v.l.n.r.)

bei Politikerinnen und Politikern macht sich ein Dokortitel nicht schlecht. Er hat also eine Qualifikation vorgegeben, die er gar nicht besitzt, und das diskreditiert ihn auch als Politiker.

Matthias Kleimann: Das finde ich auch. Den Wissenschaftsstandort Deutschland sehe ich weniger durch das Verhalten des Doktoranden Guttenberg gefährdet als vielmehr durch die offenbar recht lasche Prüfung durch seine Gutachter. Wenn eine mit »Summa cum Laude« bewertete Dissertation dutzende, wenn nicht hunderte Seiten Plagiate enthält, frage ich mich, welche Maßstäbe hier eigentlich gelten. Was die Eignung eines Plagiators für die Politik angeht: Glaubwürdigkeit ist ein ganz zentrales Kriterium für den Wähler. Immerhin vertrauen wir diesen Menschen Entscheidungen über Krieg und Frieden an. Hier ist aber weniger das Plagiat selbst problematisch als vielmehr Guttenbergs Reaktion nach Aufdeckung des Falls. Das hat doch seine politische Glaubwürdigkeit pulverisiert, oder?

Ines Guhe: Ja, obwohl das Argument der Kanzlerin im ersten Moment plausibel erscheint. Ich stimme ihr dennoch nicht zu, da zu Guttenberg als Politiker eine Vorbildfunktion hat, die auch seine berufliche Vergangenheit betrifft. Nehme man an, ein/e Innenminister/in würde Steuergeld hinterziehen, würde Frau Merkel ja sicher auch nicht einlenken und sagen, sie habe sie/ihn nicht als Finanzminister berufen...

Henning Hues: So sicher wäre ich da nicht... Gab es für Euch in der öffentlichen Debatte bestimmte Beiträge, die Euch besonders aufgefallen sind?

Maja Razmadze: Ich fand die BBC-Berichterstattung gut, da sie die deutsche »Titelflut« umfassender thematisiert hat als viele deutsche Medien. Die waren doch sehr auf die Person KT fokussiert. Plagiatskandale sind in Kreisen etwa von Lokalpolitikern schon oft vorgekommen. Das eigentliche Problem ist doch, dass eine »Diss« von vielen zur Imagepflege und als »Scheinklugheit« genutzt wird. Das kam in deutschen Medien eher am Rande zur Sprache.

Matthias Kleimann: Mir hat der offene Brief der Doktorandinnen und Doktoranden an die Kanzlerin besonders gut gefallen. Dort ist sehr pointiert zusammengefasst, warum insbesondere der anfängliche Umgang der Regierungschefin mit der Plagiatsaffäre vielen jungen Wissenschaftlern so übel aufgestoßen ist. Die absolut richtige Reaktion von Frau Schavan auf die Plagiatsaffäre, in der sie von Scham spricht, ist vielleicht auch von diesem offenen Brief beeinflusst worden. Zumindest hoffe ich das.

Henning Hues: Als NaWis im Georg-Eckert-Institut arbeitet ihr an einem Dissertations- oder Habilitationsprojekt. Das stellt ja nun gewisse Herausforderungen dar: Was bedeutet es eigentlich persönlich, eine solche Arbeit zu schreiben und welches Rüstzeug braucht man dafür?

Julia Förster: Für mich bedeutet es vor allem, etwas Eigenes zu schaffen, nämlich ein Buch zu schreiben. Ein Buch zu einem Forschungsthema, das ich für sehr spannend halte und gerne an andere weitergeben möchte. Als Rüstzeug braucht man in erster Linie Geduld und Durchhaltevermögen.

Maja Razmadze: Man muss Interesse und Leidenschaft haben, einen Sachverhalt zu erforschen und logisch zusammenzufügen. Man braucht wissenschaftlich exzellente Betreuung und Austausch, finanzielle Sicherheit, gute Arbeitsbedingungen, Zuspruch und nicht zuletzt ein menschlich unterstützendes Umfeld.



Felicitas Klingler, Matthias Kleimann, Maja Razmadze (v.l.n.r.)

Felicitas Klingler: *Das stimmt. Außerdem benötigt man viel Idealismus und muss von seiner Arbeit hundertprozentig überzeugt sein, da man viel arbeitet, Durchhaltevermögen aufzeigen muss und gleichzeitig finanziell sehr wenig verdient. Insofern ärgere ich mich, wenn ich höre, wie leicht es sich andere machen und an welchen Positionen sie sitzen.*

Matthias Kleimann: *Die mit einer solchen Arbeit verbundenen Belastungen, Selbstzweifel, Krisen etc. sind teilweise ja ganz schön erheblich. Was ist eure ganz persönliche Motivation?*

Wendy Kopisch: *Anfangs waren es die Begeisterung für mein Thema und die sehr guten Erinnerungen an die Schreibphase meiner Magisterarbeit, die mich motiviert haben. Gegen Ende, als die Motivation eher weniger wurde, waren es dann tatsächlich die besseren beruflichen Chancen, die mich noch angespornt haben. Außerdem die Tatsache, dass ich ungern etwas nicht zu Ende bringe...*

Felicitas Klingler: *Ich bin überzeugt von meinem Thema und habe große Lust am Forschen. Ich stehe zwar noch am Anfang meiner Promotion, kann also noch nicht so ganz einschätzen, was auf mich zukommt. Wobei ich bereits bei meiner Magisterarbeit Phänomene wie Selbstzweifel und Krisen erlebt habe – und sie überwinden konnte.*

Matthias Kleimann: *Im Rahmen der Gutenberg-Debatte wurde am Rande auch der Trend beschrieben, dass immer*

mehr Akademiker nach ihrem Universitätsabschluss noch eine Dissertation anstreben. Maja hat den Begriff »Titelflut« aus der BBC-Berichterstattung bereits genannt. Könnt ihr diesen Trend in eurem Umfeld ebenfalls beobachten? Was könnten die Gründe sein?

Ines Guhe: *Diese Frage kann ich nur aus der Sicht einer Historikerin beantworten. Für die Geschichtswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler bietet die Promotion einfach viel mehr berufliche Perspektiven als ein Magister- bzw. Masterabschluss. Das gilt nicht nur für die Unilaufbahn, sondern auch etwa bei Ausschreibungen für Volontariate in Museen oder Verlagen: eine Promotion ist dort oft erwünscht oder sogar gefordert!*

Wendy Kopisch: *Das resultiert sicher auch dabei, dass in den Rezessionsjahren 2001/2002 und 2008/2009 viele so genannte Experten beteuerten, bei einem Universitätsabschluss mitten in einer Wirtschaftskrise sei die Promotion das »strategisch Sinnvollste«! So überbrücke man die 2-3 Jahre, die die Wirtschaft brauche, um sich zu erholen, bevor man sich dem Jobmarkt wieder ausliefere.*

Maja Razmadze: *In meinem privaten Umfeld konnte ich besonders unter Juristen so eine Titelflut beobachten. Teilweise haben Bekannte ihre Promotionen in einem Jahr abgeschlossen – für mich völlig undenkbar. Dieses Tempo haben viele damit begründet, dass sie nicht der Wissenschaft einen Beitrag leisten wollen, sondern das »Dr.« vor dem Namen*

bräuchten. Ich kenne mindestens zwei Rechtsanwälte, die das so gemacht haben, die arbeiten heute bei renommierten Kanzleien und verdienen gut, während ich immer noch an meiner Promotion hänge, versuche, mich mit einem Stipendium über Wasser zu halten. Das ist schon etwas frustrierend.

Henning Hues: *Hat die Debatte dem Renommee wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten eher geschadet, oder war sie vielleicht sogar ein wichtiger Impuls, um das Bewusstsein der Scientific Community für Qualitätskontrollen im Google-Zeitalter zu schärfen?*

Julia Förster: *Schaden? Glaube ich nicht, zumindest nicht auf Dauer. Zum einen vermute ich, dass das Thema sehr bald schon wieder von der Mehrheit vergessen sein wird. Zum anderen dürfte klar sein, dass es schon immer Leute gegeben hat, die Teile ihrer Arbeiten fälschen – sei es bei Studenten, sei es bei Doktoranden. Aber es dürfte auch klar sein, dass es sich hierbei nicht um ernstzunehmende Wissenschaftler handelt.*

Almila Akca: *Ich sehe auch keinen Schaden. Hoffentlich wird es noch eine weitreichende Diskussion geben, in welchen Kreisen welche Titel verschachert werden und was wissenschaftliches Arbeiten bedeuten sollte. Das würde ich mir wünschen.*

Henning Hues: *Viele von euch haben durch Ihre Arbeit hier am GEI internationale Kontakte. Habt Ihr mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Ausland über das Thema*

BERICHTE

Zusammenarbeit mit Ostasien

Eckhardt Fuchs

»Gutenberg« gesprochen, war das Eurer Kenntnis nach Thema im Ausland?

Julia Förster: Nein, da gibt es momentan definitiv wichtigere Themen, über die ich mit ausländischen befreundeten Wissenschaftlern spreche. Im Vordergrund stehen hier die aktuellen politischen Entwicklungen in der arabischen Welt und vor allem die dramatische Lage im Jemen. Ein Thema wie »Gutenberg« erscheint im Vergleich dazu absolut bedeutungslos.

Wendy Kopisch: In der britischen Presse wurde der Fall Gutenberg allerdings ziemlich ausführlich besprochen. Dabei stand weniger er selbst, sondern vielmehr das Verhalten Merkels im Vordergrund. Die Stimmung schwankte etwas zwischen Verwirrung und Bewunderung darüber, dass Merkel ihren »Baron Cut-and-Paste« so hartnäckig und stur verteidigt hat, vor allem mit Blick auf die bevorstehenden Landtagswahlen.

Almila Akca: »Who cares?« war der Kommentar einer israelischen Freundin, die zu Gentechnik und Biochemie forschet. Das sagt doch eigentlich alles...

Matthias Kleimann: Vielen Dank für das Gespräch!

Henning Hues ist Doktorand am Arbeitsbereich »Schulbuch und Konflikt«, Matthias Kleimann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am neuen Arbeitsbereich »Geschichte, Theorien und Methoden der Bildungsmedien(forschung)«.

Das Erdbeben in Japan hat gezeigt, welche gravierenden Auswirkungen Natureignisse auf die Gesellschaft haben können und – das zeigt der atomare Reaktorunfall in Fukushima – wie wenig beherrschbar sie sind. Das Georg-Eckert-Institut hat gleich nach dieser Katastrophe seine Solidarität gegenüber seinen langjährigen Partnern in Japan ausgedrückt. Dazu gehörte, dass der stellvertretende Direktor Eckhardt Fuchs noch im März an die Kansai University gereist ist, um mit den dortigen Kollegen Gespräche über die Fortsetzung der Kooperation zu führen. Zudem wird das GEI einem Doktoranden aus Fukushima ein Stipendium für einen vierwöchigen Forschungsaufenthalt im Sommer in Braunschweig zur Verfügung stellen.

Diese Aktivitäten bilden einen Teil der intensiven Beziehungen, die das GEI in den letzten Monaten mit Japan und anderen ostasiatischen Ländern gepflegt hat. An zentraler Stelle steht dabei die Zusammenarbeit mit der Northeast Asian History Foundation mit Sitz in Seoul. Im November konnte der Kooperationsvertrag mit dieser Stiftung verlängert werden. Gegenwärtig arbeiten das GEI und die Foundation in zwei Projekten zusammen. Dies ist erstens die auf Anregung von Unsuk Han (Seoul) zurückgehende Erstellung eines Lehrmaterials »Geschichte Ostasiens«, die vom GEI koordiniert und

von der koreanischen Stiftung mitfinanziert wird. Im November 2010 hat das zweite Projekttreffen in Seoul und im April das dritte in Bonn stattgefunden, an dem die drei deutschen Autoren – Prof. Gotelind Müller-Saini (Heidelberg), Prof. Marion Eggert (Bochum) und Prof. Reinhard Zöllner (Bonn) – gemeinsam mit dem Geschichtsdidaktiker Hans Woidt und Experten aus China, Japan und Korea die inhaltliche Konzeption beraten haben. Noch in diesem Jahr werden die ersten Kapitel geschrieben werden. Es ist vorgesehen, das Lehrmaterial 2013 fertig zu stellen.

Das zweite Projekt beinhaltet die Organisation einer internationalen Konferenz zum Thema »Multilateral Dialogue on History Education and Textbooks: East Asia, Europe, and the Middle East«. Mitfinanziert von der koreanischen Stiftung, koordiniert das GEI zusammen mit den japanischen Partnern Children and Textbooks Japan Network 21, der History Educationalist Conference of Japan, Peace Boat, dem China-Japan-Korea Common History Textbook Tri-National Committee und dem Tokioter Büro der Friedrich-Ebert-Stiftung diese Konferenz, die erstmals Vertreter zahlreicher bi- und multilateraler Schulbuchkommissionen und mit Schulbuchrevision befasster Organisationen zusammen bringt. Ziel dieser Konferenz ist es, Erfahrungen der Arbeit an multilateralen Schulbüchern auszutauschen und Probleme, Herausforderungen und zukünftige Arbeitsfelder zu dis-

kutieren. Die ursprünglich für März in Tokio geplante Konferenz musste aufgrund der dramatischen Situation verschoben werden, sie wird nun voraussichtlich im Herbst stattfinden.

Gemeinsam mit der Asia Europe Foundation (Singapore), Peace Boat (Tokio) und dem European Centre for Conflict Prevention (Den Haag) hat das GEI einen Workshop zu »Building Regional Community: Translating the European Experience to East Asia» in Brüssel im Oktober 2010 organisiert, der im Rahmen des 4th Connecting Civil Societies of Asia and Europe: Changing Challenges, New Ideas durchgeführt wurde. Das Ziel der Veranstaltung bestand darin zu diskutieren, wie der jeweilige Prozess regionaler Entwicklung ablief und welche Erfahrungen für die jeweils andere Region – Europa und Ostasien – nutzbar gemacht werden können. Dieses Treffen bildete eine offizielle Rahmenveranstaltung

des 8. ASEM-Gipfels und unterbreitete den Staatsführern der ASEM-Länder konkrete Vorschläge zu regionaler Aussöhnung und Förderung der Kooperation in Asien unter Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure. An dem Workshop nahmen Wissenschaftler, NGO-Aktivisten, und Politiker teil. Die Empfehlungen wurden auf dem Plenum des gesamten Connecting Civil Society-Kongresses verabschiedet.

Über diese Projekte hinaus wurde und wird der intensive wissenschaftliche Austausch mit den asiatischen Partnern fortgesetzt. So nahm Eckhardt Fuchs auch 2010 am trilateralen History Forum teil, das diesmal in Seoul stattfand, und hielt einen Vortrag über »A Common European Textbook? The Challenge of Multiple Historical Narratives». Unsuk Han erhielt ein Stipendium am Georg-Eckert-Institut, und in Kürze wird ein Vertreter der Northeast Asian



Eckhardt Fuchs im Gespräch mit japanischen Kollegen

History Foundation ans GEI kommen. Geplant sind zudem Gastvorträge von Eckhardt Fuchs in Tokio, Osaka und Shanghai im kommenden Herbst. Im Februar weilte Professor Daqing Yang von der George Washington University in Washington, D.C. am GEI und hielt einen äußerst anregenden Vortrag zum Thema »The Chinese-Japanese Dialogues over History (2006-2010): Diplomatic tool or Trans-national Regime of Truth?«. Ein eindrucksvolles Ergebnis all dieser Aktivitäten ist das Spezialheft unserer Zeitschrift »Journal of Educational Media, Memory, and Society«, das im Winter unter dem Titel »Contextualizing School Textbook Revision« erschienen ist (Vol.2:2). Herausgegeben von Eckhardt Fuchs und Yoshioka Tatsuya, umfasst dieses Heft Aufsätze zu aktuellen Forschungen über internationale Revisionsprozesse und gegenwärtigen Schulbuchkonflikten in Südasien, Ostasien und dem Nahen Osten.

Ist Bildung messbar?

Kanadische Erfahrungen

Verena Radkau

Am Donnerstag, den 31. März, war Dr. Paul Cappon zu Besuch im Georg-Eckert-Institut. Der Präsident des Canadian Council of Learning (CCL) sprach zu einem auch in Deutschland in Zeiten der Diskussion um Integration, Bildungsstandards und Qualitätssicherung hochaktuellen Thema und stellte in diesem Rahmen auch den Composite Learning Index 2008 vor. Der CCL schaffe eine »gesamtkanadische Lernarchitektur« betonte Cappon, und könne ein Modell auch für Deutschland sein.

Kanada nimmt als multikulturelle Gesellschaft eine Vorreiterrolle ein und gilt international als Modell für eine gelingende Integration von Einwanderern. Seit langem hat sich das Land einer »Politik der Aner-

kennung« (Charles Taylor) verschrieben. Statt sich mit angeblichen oder tatsächlich vorhandenen Defiziten bestimmter gesellschaftlicher Gruppen abzufinden, erwartet man dort »ganz selbstverständlich in etwa gleiche Leistungen – in den unterschiedlichen Regionen ebenso wie von den gesellschaftlichen Gruppen und von allen Kindern, unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht«, hatte Cappon schon 2007 in einer Grundsatzrede gesagt.

Tiefgreifende Veränderungen in der demografischen Struktur, steigende Ausgaben für Gesundheits- und Sozialprogramme bei knappen Ressourcen für den Bildungsbereich und mangelnder Einsicht in die direkten wirtschaftlichen Vorteile von Bildung nannte Cappon als zentrale Probleme, auf die Gesellschaften reagieren müssten.

Dabei sei die Schule des industriellen Zeitalters ein Auslaufmodell. »Lebenslanges Lernen« ist für den kanadischen Wissenschaftler ein Schlüsselbegriff. In diesem Zusammenhang beantwortete er auch die im Titel seines Vortrag gestellte Frage: Nein, Bildung als menschlicher Wert sei nicht messbar, wohl aber lebenslanges Lernen. Hier setzt der CCL mit seinem Learning Index an. Mit dessen Indikatoren können die Rahmenbedingungen von Lernen gemessen werden. Für verschiedene Lernbereiche – wie z.B. Handeln Lernen oder Leben Lernen – werden Punkte vergeben. Die Indikatoren korrelieren mit der ökonomi-



Paul Cappon

schen und sozialen Entwicklung von Städten und Gemeinden Über 4000 von ihnen sind in das System integriert. Die Gemeinden entscheiden selbständig, wie sie die Indikatoren gewichten. Dabei kann es erhebliche Unterschiede zwischen dem urbanen und dem ländlichen Bereich geben. Während in einer Stadt z.B. die Schulen besser ausgestattet sind und sie deshalb eine höhere Punktzahl erreicht, können ländliche Gemeinden mit stärkerem ehrenamtlichen Engagement punkten, das unerlässlich für lebenslanges Lernen ist. Die Information des Index ist über interaktive Karten abrufbar, sodass jede Stadt und jede Gemeinde ihre Stärken und Schwächen im Vergleich mit anderen direkt vor Augen hat. Auf diese Weise unterstützt der CCL die Gemeinden bei ihrer kommunalen Lernstrategie. Cappon betonte, wie wichtig es sei, nicht einzelnen gesellschaftlichen Gruppen, z.B. den Lehrern, die Schuld an Defiziten im Bildungswesen zuzuweisen – der CCL werde nicht -, sondern die Ergebnisse der Städte und Gemeinden zu messen und noch bestehende Potenziale aufzuzeigen. Mittlerweile werde der Learning Index von den Beteiligten als hilfreiches Instrument zur Verbesserung von Schule und Unterricht akzeptiert.

Bei allen Defiziten, die auch in Kanada noch im Bildungsbereich bestehen, sieht Paul Cappon sein Land mit dem CCL und seinem Learning Index auf dem richtigen Wege und erklärt, dass PISA dort nur eine geringe Rolle im Bewusstsein der Öff-

fentlichkeit spiele – trotz des guten Abschneidens der kanadischen Schülerinnen und Schüler. Kanadier assoziierten mit PISA allenfalls eine Stadt in Italien.

Und noch etwas gab der Wissenschaftler seinen deutschen Zuhörerinnen und Zuhörern mit auf den Weg: In Kanada herrsche mehr Gerechtigkeit im Erziehungswesen als in Deutschland.

»Lehrbücher, wie wir sie derzeit haben, werden bald verschwunden sein«

Daniel Stange

Nach dem Pisa-Schock über das mittelmäßige Abschneiden des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich haben die Bundesländer ihre Bildungskonzepte auf den Prüfstand gestellt. Wie diese Entwicklung das Schulbuch verändert und ob sie gar zum Verschwinden der traditionellen Lehrbücher führt, – so zugespitzt der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka wurde in einer vom Georg-Eckert-Institut veranstalteten Podiumsdiskussion mit dem Titel Vom Input zum Output – von Inhalten zu Kompetenzen am 17. März im Rahmen der Leipziger Buchmesse diskutiert.

Simone Lässig debattierte im »Forum Kinder-Jugend-Bildung« mit Frank Biewendt (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanelentwicklung und Medien), Wassilios Fthenakis (Didacta Verband der Bildungswirtschaft), Andreas Gruschka (Goethe-Universität Frankfurt), Ralph Hartung (Hessisches Kultusministerium) und Preben Späth (European Educational Publishers Group), wie die aktuellen Trends in der Bildungspolitik auf Bildungsmedien und insbesondere das Schulbuch zurück wirken. Die Auseinandersetzung um die Grundausrichtung des Bildungssystems und seine theoretischen Grundlagen ist dabei auch sieben Jahre nach der Verabschiedung

gemeinsamer Maßstäbe durch die Kultusministerkonferenz im Jahre 2004 noch nicht abgeschlossen: Wasilios Fthenakis, der federführend den hessischen »Bildungs- und Entwicklungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren« verantwortet, bekannte freimütig, dass für ihn nicht klar erkennbar sei, »welche theoretische und didaktisch-methodische Fundierung die bundesweiten Bildungsstandards« erfahren hätten. Und Preben Späth, der aus der Perspektive der European Educational Publishers Group die Bildungssysteme 25 europäischer Länder überschauen kann, fügte hinzu, dass er eine grundsätzliche Diskussion des Bildungsverständnisses begrüßt hätte, etwa Klafkis Konzept der kategorialen Bildung, das gerade bei »PISA-Gewinnern« angewandt werde.

In der Implementierung der von der Kultusministerkonferenz vereinbarten gemeinsamen Maßstäbe zu Bildungsstandards ist Baden-Württemberg seit 2004 vorangeschritten, die übrigen Bundesländer folgten bislang nur zögernd. Aktuell werden in Hessen zum Schuljahr 2011/2012 stufenweise verbindliche Standards und Kerncurricula eingeführt. Ralph Hartung, der als Referent für Qualitätsmanagement im hessischen Kultusministerium an der Implementierung der Bildungsstandards mitwirkt, betonte, dass sich die Rolle des Schulbuchs und der Lehrkräfte damit verändern müsse: »Wir stellen unbestreitbar eine immense Anforderung an die Lehrer, innerhalb der 'Leitplanken', die wir vorgeben, Un-

terrichtet zu gestalten. Das Schulbuch muss darin mehr Materialsammlung, mehr Anregung zum Unterricht werden.« Ähnlich schätzte auch Frank Biewendt, der derzeit für Thüringen an den Entwürfen neuer Curricula beteiligt ist, den Trend ein, zeigte sich aber angesichts der bislang erschienenen Titel optimistisch, dass die Verlage dieser Herausforderung gewachsen sind, den neuen Anforderungen bereits heute gerecht werden und dabei das klassische Schulbuch zunehmend mit neuen Medien kombinieren.

Der grundlegende Wandel von inhaltlich stark ausdifferenzierten Lehrplänen hin zu kompetenzorientierten Kerncurricula bringt aber in jedem Fall eine Veränderung der Rolle von schulischen Bildungsmedien bei der Ausgestaltung des Unterrichts mit sich. Die Definition von relevantem Wissen und gelehrteten Inhalten, über die bislang politische Instanzen eine Deutungshoheit beanspruchten, könnte sich in diesem Prozess von der Bildungspolitik hin zu den Schulbuchverlagen verschieben, mahnte Simone Lässig. Provokant spitzte Andreas Gruschka zu, dass »Lehrbücher

in der Art, wie wir sie bisher hatten, bald verschwunden sein« werden. Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler beschreibt damit aber weniger das Aussterben eines kompletten Bildungsmedien-Genres, sondern die Veränderungen von dessen Konzeption und Selbstverständnis: »Schulbücher können in diesem Prozess nur bestehen, wenn sie sich von Lehr- zu Lernbüchern wandeln.«

Preben Späth plädierte schließlich eindringlich dafür, die Zukunft des Schulbuchs nicht in der bundesweiten Vereinheitlichung der Lehrwerke zu suchen, wie einst als Nahziel bundeseinheitlicher Bildungsstandards formuliert wurde, sondern in der Pluralität und Vielfalt schulischer Bildungsmedien. Es ist abzusehen, dass die Einführung von Bildungsstandards das Schulbuch nachhaltig verändern wird, sei es als »Material- und Ideensammlung«, Baustein in einem plurimedialen Konzept oder als »Lernbuch«. Ob das Verschwinden eines spezifischen Typus Lehrwerk die Rolle und Zukunft eines sich innovativ weiter entwickelnden Schulbuchs nicht sogar stärkt, bleibt abzuwarten.



A. Gruschka, W. Fthenakis, F. Biewendt, S. Lässig, R. Hartung, P. Späth (v.l.n.r.)

Fallstricke in den Köpfen Schulgeschichtsbücher in der Einwanderungsgesellschaft

Verena Radkau*

Wer einen Blick auf eine Zufallsauswahl aktueller deutscher Geschichtsbücher für alle Altersstufen und Schulformen wirft, kommt nicht umhin anzuerkennen, dass Curriculumplaner und Schulbuchmacher sich Mühe geben: Sie haben die Zeichen der Zeit erkannt und versuchen, Geschichtsbücher für die deutsche Einwanderungsgesellschaft im Kontext einer sich globalisierenden Welt zu gestalten. Migrationsgeschichte der Deutschen im Ausland und Geschichte und Gegenwart von Migranten in Deutschland sind ein Thema, und das sogar relativ ausführlich.

Vergleichen wir jedoch diese Bemühungen mit den zahlreichen Projekten in und um Schule zu interkultureller Pädagogik, Anerkennung von Vielfalt, Inklusion, verstärkter Beschäftigung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte oder auch mit den Diskussionen der Geschichtsdidaktiker, für die ein Konzept wie »Interkulturalität« bereits seit etwa zehn Jahren zum täglichen Handwerkszeug gehört, so müssen wir den Schluss ziehen: Die Geschichtsbücher hinken hinterher – nicht so sehr, was die Inhalte angeht, sondern eher in der Art des Umgangs mit diesen. Hier verharren die Bücher allenfalls auf dem Stand von »Multi-Kulti« und sind damit aus vielen, höchst unterschiedlichen ideologischen Richtungen angreifbar.

Die Sicht der Bücher auf Migration ist deutsch, allenfalls europäisch und zwar auch dann, wenn in bester Absicht nach dem Motto argumentiert wird: »Auch wir sind im Laufe unserer Geschichte immer wieder und überall Migranten gewesen«. Mit verräterischen Formulierungen wie »Deutsche im Ausland«/»Fremde in Deutschland« stellen sich die Autoren selbst ein (sprachliches) Bein. Das Gleiche gilt für das nach wie vor dominierende Gegensatzpaar »Wir« und »die Anderen« oder »das Eigene« und »das Fremde«. Wenn die »Aufgabe der Integration« darin besteht »ehemals Fremde in unsere Gesellschaft aufzunehmen« und »den Anderen Chancen zu geben, ihnen Bekanntschaft und Freundschaft anzubieten und sich für ihre Kultur zu interessieren« ist nicht nur sprachlich klar, wer hier Subjekt und wer Objekt ist, bzw. wer überhaupt angesprochen wird. Diese Beispiele stammen aus Geschichtsbüchern für die Sekundarstufe I. Aber auch Bücher der Kursstufe entgehen sprachlichen Fallstricken nicht. So heißt es in einem Arbeitsauftrag: »Erörtern Sie, welche Maßnahmen ihnen im Sinne einer Integration der Aussiedler sinnvoll erscheinen.«

Bezeichnend ist auch, dass die Themen »Migration« und »Globalisierung« häufig im Umfeld von Konflikten dargestellt werden. So entpuppt sich eine als Frage formulierte Kapitelüberschrift »Globalisierung – (k)ein neuer Weltkonflikt?« als eher rhetorisch, denn die Antworten sind »Der Nord-Süd-Konflikt«, »Der Streit um das Kopftuch«, »Der Streit um

Moscheen«, »Konfliktstoff muslimische Feiertage« – ziemlich viel Konfliktpotenzial bei der »Begegnung und Konfrontation der Kulturen! In einem anderen Buch beginnt das Kapitel »Kulturen in der globalisierten Welt« mit den »Folgen des ›11. September 2001«... honi soit qui mal y pense!

Die Reihe der Beispiele könnte beliebig fortgesetzt werden. Hier ist zwar nicht der Ort für tiefenpsychologische Betrachtungen, doch sei die Frage erlaubt, wie es möglich ist, dass das spürbare Bemühen der Schulbuchmacher um eine differenzierte Darstellung von Migration und Globalisierung und ihre zweifellos vorhandene Sachkenntnis immer wieder durch – um es vorsichtig auszudrücken – Ungeschicklichkeiten auf der sprachlichen Ebene und beim Arrangieren der Inhalte konterkariert werden?

Der hier geübten Schulbuchschelte könnte man entgegenhalten, dass das Schulbuch ein vergleichsweise »träges« (seine geschätzte Lebenszeit beträgt 8 bis 10 Jahre) und außerdem den Zwängen didaktischer Reduktion unterworfenen Medium sei; man könne ihm also gar nicht abverlangen, sich auf der Höhe der jeweils aktuellen gesellschaftlichen Diskussionen zu bewegen. Macht also eine solche Schelte überhaupt Sinn? Sie macht – zumindest solange das Schulbuch, allen Unkenrufen zum Trotz, nach wie vor zentrales Unterrichtsmedium ist, noch dazu eines, das kanonisiertes und legitimated Wissen vermittelt und damit besondere Autorität genießt. Geschichtsbücher können

zwar nicht seismographisch genau auf jede gesellschaftliche Bewegung reagieren, aber sie können bestimmte, mittel- und langfristige Entwicklungen durchaus abbilden und auf diese Weise andere öffentliche Diskurse unterstützen.

So überraschend es klingen mag: Gerade das Thema, das immer noch – und allen Universalisierungstendenzen zum Trotz – die kollektive Erinnerung in Deutschland dominiert, bietet für den Geschichtsunterricht in der Einwanderungsgesellschaft und damit auch für die Gestaltung von Geschichtsschulbüchern neue Möglichkeiten: der Holocaust. Was bedeutet es, von ihm als Teil »unserer« Geschichte, zu sprechen, wenn ein großer Teil der Schüler keine deutschen Wurzeln hat? Könnte eine Art »Apartheid-Modell« die Lösung sein, bei dem die Verantwortung für die Vergangenheit an verschiedene Gruppen verteilt wird – etwa nach dem Motto: der Massenmord an den europäischen Juden für die ethnisch Deutschen, der Genozid an den Armeniern für die Schüler mit türkischem Migrationshintergrund, der Gulag für die Russen und die Verbrechen der Kolonialzeit für Schüler, deren Vorfahren aus den ehemaligen Kolonialmächten kommen? Ein absurder Vorschlag, der sich schon deshalb erübrigt, weil – hierin stimmen inzwischen vorliegende empirische Untersuchungen überein – der Holocaust auch und gerade für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund durchaus ein Thema ist: Sie weisen ihn als etwas zurück, was

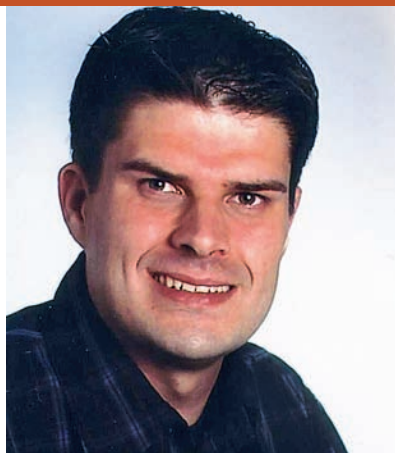
mit ihnen nichts zu tun hat, sie integrieren ihn in eigene biografische Erfahrungen von Diskriminierung und Ausgrenzung oder sie fordern das Recht ein, genau wie »deutsche« Schüler Verantwortung für die Vergangenheit zu übernehmen. Besonders vielversprechend erweist sich dabei – auch dies ein Ergebnis von Interviews – die Behandlung der Täter. Hier zeigen sich am ehesten die sehr differenzierten Geschichtskonstruktionen und –bilder von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Werden sie reflektiert, so eröffnen sich Chancen zum interkulturellen Lernen.

Die hier präsentierten Befunde basieren auf Geschichtsbüchern der letzten fünf Jahre. Man könnte daraus Empfehlungen zur Verbesserung ableiten und Lehrerinnen und Lehrer darauf vertrusten, dass diese vielleicht in Zukunft berücksichtigt werden. Eine andere Möglichkeit ist, ihnen als Sofortmaßnahme zu raten, sich die vorhandenen Bücher zusammen mit ihren Schülern ganz genau auf Sprache, Kontextualisierung u.ä. anzuschauen, mit anderen Worten: sich im Re- und vor allem im Dekonstruieren von Strategien der Schulbuchhistoriografie zu üben und dabei zu der Einsicht zu kommen, dass niemand – weder Lehrer, noch Schüler und natürlich auch nicht Schulbuchmacher – vor den Fallstricken in unseren Köpfen gefeit ist.

*Der Beitrag ist zuerst im Online-Magazin vom 16. März 2011 des Portals »Lernen aus der Geschichte« (<http://lernen-aus-der-geschichte.de>) erschienen.

PERSONALIA

INSTITUTS- MITARBEITER



Marc Becker wurde in der Kaiserstadt Goslar geboren und ist dort auch aufgewachsen. 1999 beendete er seine Ausbildung zum Bürokaufmann. Nach einer Beschäftigung als kaufmännischer Angestellter in seinem Lehrbetrieb begann er im Jahr 2000 seine Tätigkeit als Zeitsoldat. In dieser Funktion war er bis 2003 im Nachschub der 4. Flugabwehrraketengruppe 24 in Oldenburg als Materialbewirtschaftungsunteroffizier tätig. Zu seinen Kernaufgaben gehörten u. a. die Materialverwaltung und -beschaffung. Im April 2003 wechselte er die Dienststelle und war von nun an im Luftwaffenbildungsregiment 1 in Goslar tätig. Dort wurde er als Kraftfahrunteroffizier eingesetzt und war stellvertretender Leiter der Fahrbereitschaft. Unter anderem gehörten Fahrzeugeinsatz, Personaleinteilung und Materialverwaltung zu seinen Aufgaben. Von 2006 bis 2008 besuchte er die Fachschule für Wirtschaft und Technik in Clausthal-Zellerfeld und machte dort seinen Abschluss zum staatlich geprüften Betriebswirt. Nach dieser Weiterbildung war er bis April 2011 in einem mittelständischen Betrieb als Angestellter im Rechnungswesen tätig. Dort gehörten das Controlling und die Berichterstattung zu seinem Aufgabengebiet. Beste Voraussetzungen also, um seit dem 1. April das Verwaltungsteam des Georg-Eckert-Instituts zu verstärken.



Lucas Frederik Garske wurde 1983 in Münster geboren und studierte Politikwissenschaft, Hispanistik und Polonistik an der Universität Leipzig und der Universidad de Extremadura. Geprägt durch Auslands- und Studienaufenthalte in Olsztyn, Kraków und Cáceres beschäftigte er sich im Rahmen seines Studiums mit Fragen der Sprach-, Erinnerungs- und Identitätspolitik und befasste sich schließlich in seiner Magisterarbeit mit der Konstruktion kollektiver Narrative in deutschen und polnischen Schulbüchern. Seit Mai 2011 ist Lucas Frederik Garske wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut und promoviert im Rahmen des Verbundprojektes „Digitaler Atlas politischer Raumbilder zu Ostmitteleuropa im 20. Jahrhundert“ (Herder-Institut, Georg-Eckert-Institut, Institut für Wissensmedien, Institut für Länderkunde) über die Transformation von Raumbildern in europäischen Unterrichtskontexten seit den 1980er Jahren.



Roland Krysl arbeitete nach dem 1. Staatsexamen in Germanistik und Theologie an verschiedenen wissenschaftlichen Instituts- und Universitätsbibliotheken, unter anderem in Erfurt und Jena, wo er fremdsprachige und historische Bestände aus dem 17. Jahrhundert katalogisierte. Am Georg-Eckert-Institut ist er seit dem 1. August 2010 beschäftigt. Dort verstärkt er das Bibliotheksteam und bearbeitet deutsche und ausländische Schulbücher, darunter auch historische Bände. Herr Krysl hat mit seiner Lebensgefährtin eine vierjährige Tochter.



Gerd-Dieter Nehring studierte von 1972 bis 1976 im Rahmen einer Sprachmittlerausbildung fremdsprachliche Philologien mit Spezialisierung in den Fächern Russistik, Serbo-Kroatisik und Germanistik an der Humboldt-Universität zu Berlin und an der Universität in Belgrad. Er vervollkommnete seine albanologischen Kenntnisse 1977-78 an der Universität Prishtina und promovierte 1984 zum albanisch-deutschen Sprachvergleich. Seit 1993 ist er als Übersetzer/Dolmetscher durch das Berliner Landgericht beedigt. 1999 schloss Gerd-Dieter Nehring seine Habilitation auf dem Gebiet soziolinguistischer Forschungen zur Entstehung und Entwicklung von Standardsprachen von 1850-1918 in Südosteuropa ab. Seitdem ist er als Privatdozent für die Fächer Slawistik-Albanologie (Sprachwissenschaft) tätig. Gerd-Dieter Nehring publizierte breit zu sprach- und kulturwissenschaftlichen Themen seiner Fachgebiete. Er war von 2002-2008 als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent an der Karls Universität Prag und an der Humboldt-Universität tätig. In den Studienjahren 2009-2011 nahm er Kurzzeitdozenturen des DAAD und außerordentliche Professuren an der Universität Prishtina wahr. Im GEI ist er seit 2010 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Konflikt für Schulbuchfragen und Curriculumentwicklung in albanischsprachigen Gebieten Südosteuropas zuständig.



Christiane Schmidt erwarb im Sommer 2009 ihren Abschluss als Diplom-Bibliothekarin an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur in Leipzig. Ihre Studienschwerpunkte lagen in der Literatur- und Medienvermittlung sowie in der Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. Bis Ende 2010 arbeitete sie in der Bibliothek der Leipziger Hochschule für Musik und Theater, wo sie für die Retrokatalogisierung älterer Musikalien und Schallplatten zuständig war, die nur auf Katalogkarten nachgewiesen sind und nun elektronisch zugänglich gemacht werden sollen. Seit Januar 2011 unterstützt Frau Schmidt das Bibliotheksteam des GEI vor allem in der Bearbeitung ausländischer Schulbücher.



Silke Schubert war nach Ihrem Abschluss als Diplom-Bibliothekarin an der Fachhochschule Hannover (1993, Studienrichtung wissenschaftliche Bibliotheken) u. a. an der Bibliothek der Augustana-Hochschule Neuendettelsau (Mittelfranken), an der Bibliothek des Evangelischen Oberkirchenrats Stuttgart sowie an der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen tätig. Seit 2007 ist sie Bibliotheksbeauftragte im Institut für Arbeitsrecht der Georg-August-Universität Göttingen.

Im Georg-Eckert-Institut ist Silke Schubert seit Februar 2011 als Mitarbeiterin im Projekt GEL-Digital tätig.



Wibke Westermeyer studierte Regionalwissenschaften Nordamerika, Germanistik und Politische Wissenschaften an der Universität Bonn und der Ohio University. Von 1999 bis 2000 arbeitete sie als Lehrbeauftragte an der University of Tennessee, von 2000 bis 2004 als wissenschaftliche Mitarbeiterin für das Nordamerikastudienprogramm der Universität Bonn und von 2004 bis 2008 als wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Staatswissenschaftliche Fakultät der Universität Erfurt. 2007 wurde sie mit der Arbeit „The Black Body of Literature – Colorism in American Fiction“ in Bonn promoviert. Von 2008 bis 2010 war sie als Geschäftsführerin des Studienkreises für Tourismus und Entwicklung e.V. unter anderem für die Betreuung von Publikationen, die Veranstaltung internationaler Wettbewerbe und die Organisation und Durchführung von Seminaren zu interkultureller Kompetenz für ausländische Reiseleiter zuständig.

Seit 2011 ist Frau Westermeyer Wissenschaftliche Assistentin der Direktion des Georg-Eckert-Instituts.



Marcin Wiatr wurde 1975 in Gleiwitz (Gliwice/Polen) geboren; er studierte Germanistik, deutsche Geschichte und Erziehungswissenschaften an den Universitäten Oppeln und Kiel, u.a. als Stipendiat des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD). Bildungspolitische Prozesse und Minderheitenfragen in ostmitteleuropäischen Grenzregionen, Literatur im öffentlichen Diskurs und als Faktor politischer Handelsstrategien und Intellektuelle im Kontext totalitärer Systeme – diese Themen sind zu seinen Schwerpunktthemen in Forschung und Lehre geworden. Von 1999 bis 2008 arbeitete er, zuletzt als amtierender Geschäftsführer, im Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit und setzte diverse wissenschaftliche, kulturelle, bildungs- und kommunalpolitische Projekte zur Stärkung der zivilen Bürgergesellschaft in Polen, Förderung deutsch-polnischer Beziehungen und Aufarbeitung der regionalen Geschichte Oberschlesiens um. Darüber hinaus kooperierte er mit politischen Stiftungen, Bildungs- und Kulturinstitutionen sowie wissenschaftlichen Einrichtungen in Polen und Deutschland. Seit 2010 ist Marcin Wiatr Lehrbeauftragter am Institut für Politikwissenschaft der Universität Magdeburg und seit April 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Historischen Seminars der TU im Projekt „Oberschlesien und sein kulturelles Erbe – Erinnerungspolitische Befunde, bildungspolitische Impulse und didaktische Innovationen“. Seit Mai 2011 ist er Doktorand an der Schlesischen Universität in Kattowitz. Herr Wiatr ist verheiratet und hat einen Sohn.

STUDENTISCHE HILFSKRÄFTE

Die Zahl unserer studentischen Hilfskräfte steigt weiter. Hier sind die »Neuzugänge« dieses Jahres:

Miriam Bouraguba unterstützt das Projekt »De-kolonisierung«; Laura Elsner war bis Juni im Projekt »Islamdarstellungen« beschäftigt. Joanna Gondro arbeitet am »Deutsch-Polnischen Geschichtsbuch« mit; Susanne Nikonorow und Svetlana Recke sind im Team »Pruzenland« und Swantje Schendel ist bei der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission dabei.



Miriam Bouraguba



Laura Elsner



Joanna Gondro



Susanne Nikonorow



Svetlana Recke



Swantje Schendel

PRAKTIKANTEN

Im ersten Halbjahr 2011 waren als Praktikanten am GEI: Niko Aumann (Fachhochschule Hannover), Carolin Bätge (Universität Vechta), Tommy Buchstein (TU Braunschweig) und Louisa Frenzel (Universität Saarbrücken). Ein Forschungspraktikum machten Maria Hoffmann (s. S. 20) und Ursina Jäger (Universität Wien). Nefer Nachtigall (Ricarda-Huch-Schule, Braunschweig) und Tim Suder (Gymnasium Bad Harzburg) waren als Schülerpraktikanten bei uns.

Kontakt:

Verena Radkau-García
Haupthaus E 2.12
Tel.: +49 (0)531 590 99 54
Fax: +49 (0)531 590 99 99

Schülerpraktika

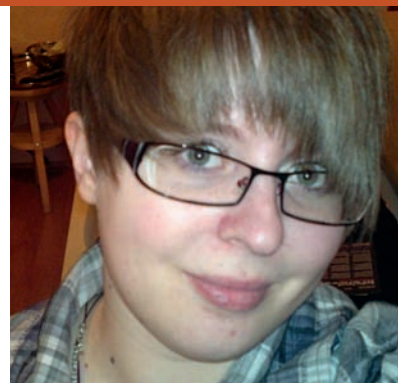
Wir bieten regelmäßig Schülerpraktika im IT-Bereich und Webseiten-Contentmanagement an.

Kontakt:

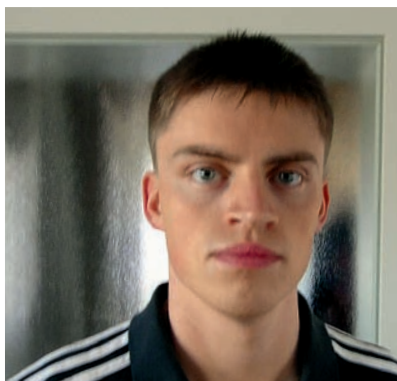
Detlef Krummel
Tel.: +49 (0)531 590 99 49
Fax: +49 (0)531 590 99 99
Aussenstelle E 2.04
Tel.: +49 (0)531 123 103 -201
Fax: +49 (0)531 123 103 -299



Niko Aumann



Carolin Bätge



Tommy Buchstein



Louisa Frenzel



Nefer Nachtigall



Ursina Jaeger



Tim Suder

DIE STIPENDIATEN STELLEN (SICH) VOR

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

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

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

Kontakt: Sabrina Keit

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

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

E-Mail: keit@gei.de



Maria Teresa di Palma wurde in Turin geboren. 1982 schloss sie ihr kulturwissenschaftliches Studium an der Universität von Pavia ab. Sie arbeitete als Lehrerin für Italienisch, Geschichte und Geographie. Zur Zeit unterrichtet Teresa di Palma am IPC "Cossa" in Pavia. Sie arbeitet als Experte für Geographie- und Kartographiegeschichte an der Universität Pavia und für Bildungsanthropologie an der Universität Bergamo. Im Bereich Geschichtsdidaktik arbeitete sie mit Prof. Antonio Brusa zusammen. Frau di Palma hat zu ihren Interessengebieten breit publiziert. Gegenwärtig forscht sie für ihr Promotionsprojekt in Anthropologie an der Universität Bergamo. Ihre Forschungsinteressen liegen auf den Gebieten Geographie in der Staatsbürgerkunde, Geographische Epistemologie und der Verbindung zwischen Medien und geographischem Wissen.

Ihr Stipendium im Georg-Eckert-Institut vom 9. bis 26. November 2010 nutzte sie für Recherchen im Rahmen ihrer Doktorarbeit.

Geography Textbooks: From Paper to Digital?

Maria Teresa di Palma

According to law 169/2008, all texts used in schools in Italy must be partially or totally online from the academic year 2012–2013. This is the only law of this type in Europe and even worldwide (except in some states in the USA, e.g. California). Putting textbooks online and reducing the number of pages to be printed by the editor has certain immediate repercussions: textbooks are lighter, costs and therefore prices drop and updating is carried out without having to produce new editions. These are the reasons given by the government for enacting this law. The initiative has been criticised, especially by editors and experts in the field, in various ways; the main point is that there is neither a suitable structural plan for dealing with the digital divide and for ensuring internet access both in schools and in pupils' homes nor a plan for training the teachers to face the change which, using interactive electronic whiteboards, involves bringing Web 2.0 directly into the classroom.

The project which led me to the Georg Eckert Institute arose from this law and addresses the problem of if and how technological innovation can also become an instructional innovation. Moreover, if it true what Marshall McLuhan famously said – namely that “the medium is the message” – how can the electronic medium change, or influence, the contents?

This research will go towards my PhD thesis in Anthropology and Epistemology of Complexity (Bergamo University) which addresses such modifications with particular reference to geography textbooks used in compulsory schools (except primary). Geography teaching indeed could especially benefit from online textbooks because:

- It is a discipline requiring interdisciplinary study made easier by books which are not closed and sequential like those in printed form;
- It is a discipline in which collaborative study is necessary to find shared solutions to fundamental issues such as sustainability and active and aware citizenship;
- It is a discipline which requires 'tools' which Web 2.0 keeps up-to-date and update-able; not just with Google Maps and Google Earth but also with non-commercial map programs such as NASA's World Wind and many open source collaborative cartography sites.

Therefore, the aim of my research is to investigate the way in which:

- 1) publishers are changing their geography textbooks into digital form (what type of file format and which type of contents);
- 2) the teachers teach with textbooks and, if they use other digital resources (educational or not), what type of materials they use and how they use it in the classroom;
- 3) what the contents of geography teaching are today for an active and responsible citizenship education;

4) what happens in EU countries with regard to publishing and use of digital textbooks.

I spent two weeks at the Georg Eckert Institute in November, which was extremely useful as I had access to a wealth of important literature on this subject, which has been debated since the 1980s and which is presently being greatly encouraged by the international community. The consultation of the latest geography textbooks of different countries allowed me to show that, only Holland and Belgium have geography textbooks with online sections, while in Germany, CD ROMs with many electronic resources are supplied with some textbooks but only as teachers' material. Rarely these textbooks provide links to web sites or references to research to be done online (for example webquest), and in almost all an interdisciplinary approach is missing. I was also able to compare the geography curricula of compulsory schools (for pupils aged 10 -16) in various EU countries (Spain, Portugal, France, Germany, the UK, Romania, Greece), and their compliance with the key competences established by the European Council and the European Parliament.

My stay in Brunswick, unfortunately shorter than planned, was extremely stimulating and provided me with new information with which to work. Undoubtedly, this would not have been possible without the help and expertise of the library staff, especially that of Annette Uphoff, who showed me some of the websites of publishing houses that produce digital textbooks, and Kerstin Schattenberg who helped me find current textbooks which were highly valuable for my research. My conversation with Roderich Henry about some issues of my research also helped me to understand why some countries prefer external digital resources to i-textbooks (textbooks on internet). I hope this exchange of views will continue online following my return to Italy. I would finally like to thank Felicitas Macgilchrist who helped me with great sensitivity and delicacy. My two weeks at the Georg Eckert Institute were a great occasion for both intellectual and personal growth: I am privileged to have had such an experience.



Pauli Heikkilä promoviert an der Universität Turku, Finnland, zur Geschichte der europäischen Integration. Er hat zahlreiche Beiträge zur finnischen und estnischen politischen Geschichte publiziert. Kürzlich war er Gastwissenschaftler an der Katholischen Universität Leuven, Belgien. Im Frühling 2011 war er Stipendiat am Georg-Eckert-Institut, um zu einer vergleichenden Studie über baltische Schulbücher zu recherchieren.

Baltic Textbooks as Transnational History

Pauli Heikkilä

The Estonian proposal to the League of Nations of September 1931 is a notorious historic exception to attempts by other countries to foster European solidarity by political means. The Estonian delegation suggested using mass media and textbooks to teach people to avoid national prejudices. My own doctoral studies looked more deeply into European unification history in the years 1923-1957. I recently completed my thesis, and defended it publicly in May 2011. Although the Estonian proposal failed, it remains an illustration of interest in using textbooks as a political medium, which was manifested in the League of Nations as the Declaration Regarding the Teaching of History in 1937.

In the course of my studies, I was naturally interested in what has been written on unification following my period of research. Here textbooks provided a coherent and systematic source. I wrote a refereed article on this topic. After embracing the theoretical approach for textbook analysis, I could not resist applying it again. This time I wanted to develop a comparison of the Baltic Sea countries and how their geography and history textbooks present commonalities pertaining to the region.

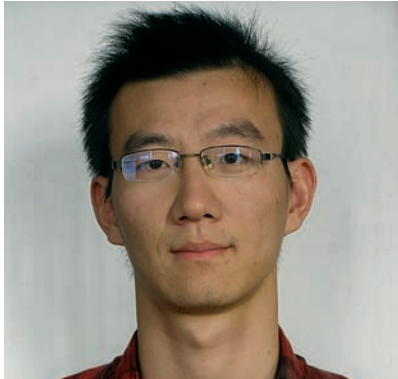
Although the Georg Eckert Institute is highly reputed in the field of conflict resolution, these countries are famous for their peaceful cooperation. It could be interesting to see whether this has had any effect on textbooks or vice versa. The Nordic countries very deliberately cooperated with one another regarding textbook production in the 1960s and 1970s, but later the endeavor was replaced by European initiatives. Governments might still be interested in emphasising common Nordic and Baltic features, but to find this out, one must go to the state sources.

Arriving at the institute was a mildly shocking but positive experience. I was warmly welcomed both to the guest house and the library. The collection was so overwhelming that I initially decided to concentrate only on geography books. Additionally, the library of methodological literature made me feel inadequate even to look at a textbook, but gradually I regained my confidence and collected a vast amount of material for my research.

During my stay, my historical instincts made me look into another theme as well. The Molotov-Ribbentrop Pact divided Eastern Europe in 1939, but it had different consequences in the six relevant countries: Poland was crushed, Finland defended its territory, the Baltic states were incorporated into the Soviet Union, and Romania surrendered part of its territory. While I was there, I thought it would be worthwhile to collect the material from these countries to find out how they presented information about this treaty and the beginning of World War II. I hope to elaborate on the results of this analysis in future scholarly articles.

My four-week period passed quickly. The trees in the park started blossoming, and the water level of the River Oker rose significantly in March and April. The guesthouse was a marvelous place to retreat from the research; everything worked perfectly. Braunschweig cannot boast many sights, but the UNESCO World Heritage sites Goslar and Hildesheim are just an hour away!

Geography Textbooks: From Paper to Digital?



Li Wei aus Shanghai schloss sein Geschichtsstudium 2008 ab und strebt nun einen Master im selben Fach an der East China Normal University an. Er hat in dem Forschungsprojekt "The Narrative of Chinese History and in Japanese History Textbooks" von Professor Yang Biao mitgearbeitet.

Vom 10. März bis 3. April 2011 war er als Stipendiat am Georg-Eckert-Institut.

Narratives of the Pacific War in History Textbooks: A Comparative Study

Li Wei

The core issue in compiling history textbooks is the narrative of the truth in history. In East Asia, textbooks from different countries and regions, very often bear different narrative perspectives and opinions on the same historical event. The orientation of the book compiler himself/herself, through textbooks, deeply affects the next generation, which could very possibly increase the divergence among East Asian people viewing the same historical event. Divergence becomes one of the most serious problems in the understanding of history. Though natural bonds exist among these countries as they share common culture, race and geological conditions, deep down in their hearts, they lack mutual trust in a manner hardly comparable with situations in the Western world. Misunderstandings continue to exist and are becoming even worse. Fortunately, since 2002, scholars from China, Japan and South Korea have started to compile books together to pave the way towards solving this problem eventually.

My research focuses on the Pacific War as described in multiple versions in different history textbooks, and frames it into the following three main parts: 1) the narratives of the Pacific War from the beginning to the end in history textbooks from various countries and regions, to see if important events are left out in relevant textbooks; 2) attention is paid to humanism during the Pacific War; how far it was reached in different countries and regions; 3) wording in the history textbooks, if there is any particular wording that indicates prejudice, lack of objectivity or justice and also judgment on the character and consequences of the Pacific War.

The high feasibility and validity of this research has been supported and made possible by the access to The Georg Eckert Institute Library. Thanks to the rich collection in the GEI, especially those history books and other educational materials compiled by the USA and UK in recent years, I was granted the opportunity to study the best versions of thousands of books, namely World History published by the McGraw-Hill Companies; American: Pathway to The Present by the Prentice Hall; Essential Modern World History by Nelson Thornes Ltd 2001; Why We Remember United State History & American: Past and Present by Person Education; and War, Peace, and All That Jazz by Oxford University, 1994.

Moreover, the Comparison Studies of European and Arab-Israeli history textbooks that are already preserved in the library, such as The Israeli-Palestinian Conflict in History and Civics Textbooks of Both Nations, The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000 and Democracy in Textbooks and Student Minds—Educational Transitions in Bosnia-Herze-

govina, Yugoslavia, Mozambique and South Africa provided me with more methods as well as perspectives on how to make comparisons.

As the key component of the Second World War, the Pacific War has and retains its significant influence on Pacific Rim Countries, which, replacing Eurasia, have become the centre of cultural communication as well as of cultural conflict, taking the strategic position among all regions over the world. Therefore, it is that mutual understanding be achieved with regard to the Pacific War. It would cultivate and develop a greater mutual understanding, which in return will help to promote regional integration and development.

Through the comparison of multiple versions of history books, this research study has found and explained the reasons that cause these divergences and tried to propose possible solutions. The result of this research will be the main part of my Master's thesis. Significant of this research is that, as I am studying at the most excellent Normal University in China, which has powerful influence on textbook compiling and other educational issues, this research might provide some thoughts and suggestions on compiling Chinese History textbooks.



Jasmin Hediye Meier studierte Alte Geschichte und Neuere Deutsche Literaturgeschichte an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Danach arbeitete sie als selbständige Dozentin für Deutsch als Fremdsprache. Seit 2011 promoviert sie mit einer Arbeit zu den „Darstellungen der griechischen und römischen Antike in türkischen Schulbüchern“ an der Universität Bern und ab Herbst 2011 in Cotutelle auch an der Université de Strasbourg. Ihr Forschungsinteresse umfasst die türkische Schul- Schulbuch- und Bildungsgeschichte ebenso wie die Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte der Antike. Ihre Arbeit ist diachron angelegt und umfasst den Zeitraum von 1923 bis heute. Im Februar-März 2011 ermöglichte ein GEI-Stipendium Jasmin Meier, eine Vielzahl türkischer Schulbücher zu sichten und sich einen besseren Überblick über die Forschungsliteratur zu ihrem Thema zu verschaffen.

Die Antike im türkischen Schulbuch

Jasmin Hediye Meier

Als Althistorikerin interessiere ich mich nicht nur für die Geschichte der alten Griechen und Römer, sondern auch für die Frage, welchen Stellenwert diese Geschichte für uns heute hat, in welche Kontexte wir sie einbinden und wie sie einer breiten Öffentlichkeit vermittelt wird. Eines der Hauptmedien für die Vermittlung von Geschichte stellt das klassische Schulbuch dar. Obwohl die Schulbuchforschung international immer weiter ausgebaut wird, stellen diachron-vergleichende Arbeiten zum Stellenwert der Antike im Schulbuch immer noch ein Desiderat dar. Türkische Schulbücher werden zumeist nur am Rande größerer, vergleichender Studien zu Schulbüchern aus den Balkanländern untersucht. Inhaltlich wird in diesen Arbeiten vor allem der türkische Nationalismus und die Sozialisation türkischer Schüler thematisiert. Es fehlen aber Untersuchungen, die exemplarisch zeigen, wie Geschichtswissen in die Schulbücher gelangt, welche Personen und welche Mechanismen dafür verantwortlich sind und welche Motivation sie bei ihrer Arbeit antreibt. Wir wissen wenig über den Zusammenhang zwischen der Fachforschung an den Universitäten und ihren europäischen Vorbildern, den Autoren der Schulbücher und der Rolle der Behörden bei der Zulassung von Lehrwerken sowie über die gesellschaftspolitischen Hintergründe zur Entstehungszeit der Bücher. Daher möchte ich diese Kontexte in meine Doktorarbeit einbeziehen. Am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung konnte ich hierfür eine reiche Sammlung an türkischen Schulbüchern sowie Forschungsliteratur auffinden. Also habe ich mich um ein Forschungsstipendium des Instituts beworben.

Im Februar/März 2011 hatte ich Gelegenheit, etwa 60 Schulbücher aus neun Jahrzehnten einzusehen, in denen die Alte Geschichte explizit den Unterrichtsgegenstand darstellt. Bei meiner Auswahl habe ich mich ausschließlich auf Schulbücher für das Fach Geschichte konzentriert, die zudem eine offizielle Zulassung für den Schulunterricht aufweisen und sich explizit mit der Antike beschäftigen. Es handelt sich dabei um Bücher für die vierte, sechste und neunte Klasse. Da ich erst am Anfang meiner Dissertation stehe, hatte ich mir zum Ziel gesetzt, das vorhandene Quellenmaterial zu sammeln und einen Überblick über die Forschungsliteratur zur türkischen Schulbuchforschung zu gewinnen. Außerdem wollte ich mein Methodenwissen erweitern und vertiefen. In meiner Arbeit möchte ich sowohl eine quantitative Analyse zum Vokabular als auch eine qualitative Untersuchung zur inhaltlichen Aufbereitung des Schulstoffes durchführen. Hierfür konnte ich zahlreiche Anregungen bekommen.

Während meiner vier Wochen am Institut habe ich mich stets willkommen und sehr gut betreut gefühlt. Meine akademische Ansprechpartnerin hat-

te jederzeit ein offenes Ohr für mich. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Bibliothek waren immer zur Stelle, wenn es Fragen gab. Gleich zu Beginn meines Aufenthaltes wurde ich zu einer Vorlesung und einem mehrtägigen Workshop eingeladen. Hier war es sehr leicht, Kontakt zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschiedener Arbeitsbereiche zu bekommen und sich gegenseitig auszutauschen. So hatte ich viel Gelegenheit, interessante Menschen und ihre Projekte kennen zu lernen. Auch die Unterkunft im Gästehaus direkt auf dem Institutsgelände war sehr von Vorteil. Hier konnte ich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Ländern treffen und im Gespräch weitere Anregungen und Denkanstöße für meine eigene Arbeit gewinnen. Daher wünsche ich mir für das Georg-Eckert-Institut, dass es noch lange bestehen bleibt, seine eigenen Projekte erfolgreich vorantreiben und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus aller Welt offen stehen wird.

Mein Dank gilt all denjenigen Personen, die meinen Forschungsaufenthalt am Georg-Eckert-Institut ermöglicht haben: Der Institutsleitung und der Auswahlkommission, die mein Projekt für förderungswürdig befunden haben, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts, die meinen Aufenthalt im Vorfeld und vor Ort organisiert und mir damit sehr viel Arbeit abgenommen haben, sowie all denjenigen Personen, die während der gesamten Zeit ein offenes Ohr für mich hatten, mir mit Rat und Tat zu Seite gestanden haben und wertvolle Anregungen geben konnten.



Mikhail Suslov studierte Geschichte an der Staatlichen Universität Perm (Russland) und schloss sein Studium mit einer Doktorarbeit zum russischen Konservatismus ab. 2009 promovierte er zusätzlich am Europäischen Hochschulinstitut in Florenz mit einer Arbeit zum Thema "Russische geopolitische Utopien im Vergleich, 1880-1914". Zur Zeit ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter des Russischen Instituts für Kulturwissenschaft in Moskau, wo er an seiner Habilitation arbeitet. Herr Suslov war von Januar bis Februar 2011 Stipendiat am Georg-Eckert-Institut mit dem Thema "Sentimental Education and Empire: Emotional Representations of Power in Russian and German Textbooks, 1880-1918".

How to Love Authorities. Sentimental Education in Russian and German Late Imperial Textbooks

Michail Suslov

The Georg Eckert Institute's generous scholarship provided me with an opportunity to examine the huge collections of the institute's library from mid-January to mid-February 2011. Due to the excellent academic environment and living conditions in the institute's guesthouse, this period was one of the most productive in my career.

Having just begun this research project, my principal goal was to survey secondary literature, to select the most relevant methodology with which to analyse the emotional legitimisation of the imperial regimes in Russia and Germany in the late nineteenth and early twentieth centuries, and to outline my main hypotheses. I also enhanced my own collection of sources by studying German history textbooks and the Lesebücher from the imperial period.

This research reinforced my assumption that the comparative study of Russian and German textbooks is relevant and significant. What makes it relevant are not only similarities between geopolitical conditions, the economy, and especially politics (both countries were authoritarian monarchies in which the landed aristocracy had considerable influence), but also similarities between their education systems. Although Russian school textbooks and curricula had largely been cloned from the German model, there were significant differences between the ways in which the two empires legitimised the state and their 'emotional regimes'.

Parallel to the rise of nation-states in the late nineteenth century, it was commonly believed that school should not only develop pupils' minds, but also train them politically in order to form perfect, that is, loyal, patriotic and submissive, subjects or citizens. The Russian Empire, although not altogether alien to these processes, did not conform to mainstream nation-building and its educational system was reluctant to adopt new standards of brain-washing.

However, the Russian curricula slowly moved in this direction in the last three decades before 1917 and included more and more hours of history teaching to the detriment of the Latin and Greek languages. In the 1900s, the basics of Russian history appeared in primary school together with 'Fatherland Studies' (Otechestvovedenie), evidently emulated from the German Heimatkunde.

Both Russian and German textbooks of this period employed a similar range of emotives (statements about emotions which are able to evoke emotions) with regard to the rulers of the past. For example, persistent descriptions of people's sorrow caused by the death of a beloved sovereign (be it Alexander Nevskii or Wilhelm I) trained pupils to experience the same political feelings towards the currently reigning emperors.

Emotional regimes depicting geopolitical enemies also were essentially the same in Russian and German textbooks. The reasons given to explain a neighbour's enmity were explained as inveterate envy of 'our fatherland's' riches and hatred towards 'our people's virtues'. This explanation produced a metaphor of one's own country as a besieged fortress or, in the German version, as an 'iron rock' among the 'raging foes', and thereby augmented the emotional support of a ruler and channeled people's anxiety away from domestic social problems to geopolitical hatred.

The most important dissimilarities concerned the emotional representation of the ruling dynasties in Russia and Germany. While the emperor was often visualised on the pages of textbooks as an ordinary man among his family, the tsar was pictured relatively rarely (sometimes his representation was substituted by a photograph of his sculpture or even more often by a picture of the Winter Palace or the sublime Isaak Cathedral in St Petersburg); in cases where the tsar was represented, he wore majestic clothes decorated with medals. Thus, whereas the emperor and empress symbolised the nation's father and mother, the tsar was seen as a kind of supernatural semi-deity, a holy patron of Russia, whose image should not be reproduced in 'lay' textbooks.

This imagery gradually changed towards a German model just before and during the First World War, although, in previous decades, the supernatural elements had prevailed in the tsar's depiction. Thus, a popular story of the Russian 'books for reading' (analogous to the *Lesebücher*) was about the mysterious salvation of Alexander III during the train crash in 1888. The emperor, by contrast, was considered to be a typified (and idealised) subject of the German Empire, a diligent person devoted to his duties and disciplined; thus, one of the most favorite subjects in *Lesebücher* is the story of Wilhelm I obeying military rules as an ordinary soldier.

It is clear that such an image of the tsar, completely torn from the reality of the age of industry and capitalism, contributed to the crisis of legitimisation in the dilapidated Empire. The most important question, however, is still to be answered: did the emotional regime of affection for the 'tsar – the little father' become a more successful instrument of legitimisation than the traditionally reverential attitude to His Majesty the Emperor? In other words, did the quick and irrevocable collapse of the legitimacy of the Russian monarchy in February and March 1917 happen partially because of the new developments in the Russian education towards a 'nation-state' model, or in spite of it?

BERUFUNGEN PROMOTIONEN GASTAUFENTHALTE

Eckhardt Fuchs hat im vergangenen Semester einen Ruf auf eine W3-Professur für »Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt International-Vergleichende und Historische Bildungsforschung« an der Technischen Universität Braunschweig (gemeinsame Berufung mit dem Georg-Eckert-Institut) und einen Ruf auf eine W3-Professur für »Vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft« an der Humboldt-Universität zu Berlin (Nachfolge Jürgen Schriewer) erhalten.

Wir freuen uns sehr, dass er den Ruf aus Braunschweig angenommen hat und damit weiterhin als stellvertretender Direktor am Georg-Eckert-Institut tätig sein wird.

Simone Lässig und **Stein Kuhnle** (Hertie School of Governance / Universität Bergen) sind vom Norwegischen Sekretariat des Holberg Preises gebeten worden, das wissenschaftliche Symposium im Rahmen der diesjährigen Preisverleihung an Jürgen Kocka zu moderieren: ein Erfolg für den Vorstand des Verbandes der Historikerinnen und Historiker Deutschlands, der den Historiker für den renommierten Preis nominiert hatte.

Die Auszeichnung ist nach Ludvig Holberg benannt, einem Universalgelehrten, der entscheidend zur Verbreitung der Aufklärung in den nordischen Ländern beigetragen hat. Der Holberg-Preis ist ausdrücklich für Geistes-, Sozial-, und Kulturwissenschaften eingerichtet worden und mit 570 000 Euro ungewöhnlich hoch dotiert.

Thomas Strobel, wissenschaftlicher Sekretär des Projektes »Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch«, wurde in das Deutsch-Polnische Forum berufen, das am 13./14. April 2011 in Berlin tagte. Dort konstituierte sich die Gruppe der »Young Professionals« des Forums.

Unser früherer Kollege **Mussie Habte** hat seine Dissertation zum Thema »Nationenbildung in einem multiethnischen Staat: Der Beitrag von Bildung und Schulbüchern im nationalen Integrationsprozess Eritreas« im April erfolgreich an der Universität Hamburg verteidigt.

Bereits im vergangenen Jahr ist unser Kollege **Matthias Kleimann** mit der Arbeit »Medienlotsen gesucht! Konzeption und Evaluation einer Unterrichtseinheit zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster bei Schülerinnen und Schülern dritter bis fünfter Klassen im Rahmen des Berliner Längsschnitt Medien« an der Hochschule für Musik, Theater und Medien in Hannover sowie der Universität Hannover promoviert worden.

Ebenfalls an der Universität Hannover hat unsere Kollegin **Wendy Anne Kopisch** ihr Promotionsverfahren erfolgreich mit der Disputation ihrer Dissertation zum Thema »Naturlyrik im Zeichen der ökologischen Krise. Neue Herausforderungen für ein verrufenes Genre« abgeschlossen.

Felicitas Macgilchrist ist vom 28. März bis 8. Mai Gastwissenschaftlerin an der Universität Gent, Belgien gewesen. Ihr Forschungsprojekt mit Prof. Dr. Geert Jacobs und Dr. Ellen Van Praet in der »NewsTalk&Text« Forschungsgruppe wird von der Bijzonder Onderzoeksfonds (Flemish Special Research Fund) gefördert. Das ethnographische und diskursanalytische Projekt zur Bildungsmedienproduktion trägt den Titel: »Collaboration in the media: The impact of interthinking and distributed cognition on media production processes«.

**LEHR-
VERANSTALTUNGEN
VON INSTITUTS-
MITARBEITERN**

Eckhardt Fuchs

SS 2011 | Technische Universität

Braunschweig

Institut für Erziehungswissenschaft

Seminar: Internationale Schulleistungsuntersuchungen: Geschichte – Ergebnisse – Effekte

Simone Lässig

SS 2011 | Technische Universität

Braunschweig

Historisches Seminar

Seminar: Europabilder und Europadebatten im 19. und 20. Jahrhundert

Steffen Sammler

SS 2011 | Universität Leipzig

Institut für Kulturwissenschaften

Seminar BA: Forschungsperspektiven der vergleichenden Kultur und Gesellschaftsgeschichte Europas

SS 2011 | Université Lumière Lyon2

Ecole doctorale Education – Psychologie – Information – Communication

Blockseminar: Histoire comparée des systèmes éducatifs en Europe

Kerstin Schwedes

SS 2011 | Universität Göttingen

Kunstgeschichtliches Seminar

Aufbauseminar: Das Neue Bauen: Konzepte von Gesellschaft und Wohnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Marcin Wiatr

SS 2011 | Universität Magdeburg

Institut für Politologie

Seminar: Oberschlesien: Eine multikulturelle Region in Europa im Kontext anderer europäischer Grenzregionen

PUBLIKATIONEN VON INSTITUTS- MITARBEITERN

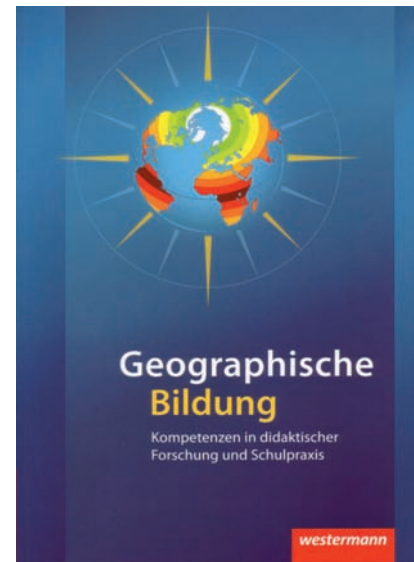
Natalija Basic (2011): Change of Course? Historical Consciousness and Family Stories from Contemporary Serbia and Croatia, in: Clashes in European Memors, The Case of Communist Repression and the Holocaust, hrsg. von Muriel Blaive, Christian Gerbel, Thomas Lindenberger, Innsbruck, S. 53–69.

Dies. (2010): »There's not a lot philosophy!« Reflections on the Development of Enemy Stereotypes and Violence Based on Examples of Biographies of Former Combatants in the Post-Yugoslavian Wars, in: Migration, Integration and Health, hersg. von Harald C. Traue, Reinhard Jöhler, Jelena Jancovic Gavrilovic, Lenge- rich, S. 115–129.



Eckhardt Fuchs; Sylvia Kesper-Biermann; Christian Ritzi (Hrsg.) (2011): Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.

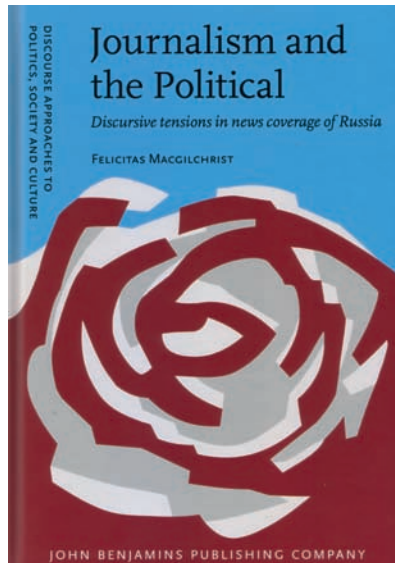
Hanna Grzempa / Thomas Strobel, Tagungsbericht Historikertag 2010: Entgrenzungen (nationaler) Geschichte und Erinnerung: Historische Deutungskonflikte und Aussöhnung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik. 28.09.2010–01.10.2010, Berlin, in: H-Soz-u-Kult, 24.03.2011, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=3592>



Christiane Meyer; Roderich Henrj; Georg Stöber (Hrsg.) (2011): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. [Tagungsband zum HGD-Symposium in Braunschweig]. (Geographiedidaktische Forschungen; 47: Didaktische Impulse) Braunschweig.



Matthias Kleimann (2011): Medienlotsen gesucht. Konzeption und Evaluation einer Unterrichtseinheit zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster bei Schülerinnen und Schülern dritter bis fünfter Klassen im Rahmen des Berliner Längsschnitt Medien, Baden-Baden.



Felicitas Macgilchrist (2011): Journalism and the Political: Discursive tensions in news coverage of Russia, Amsterdam.

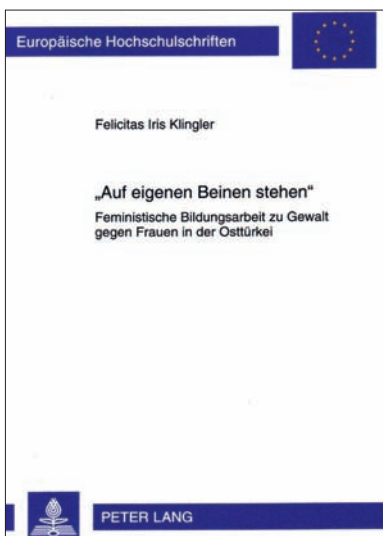
Dies. und Barbara Christophe (2011): Translating globalization theories into educational research: Thoughts on recent shifts in Holocaust education, in: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), 145-158.

Dies. und T. Van Hout (2011): Ethnographic Discourse Analysis and Social Science [51 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12 Art. 18. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101183> [20.01.2011]

Dies. und K. Girsensohn (2011): Humboldt meets Bologna: Developments and debates in institutional writing support in Germany, in: *Canadian Journal for the Study of Writing and Discourse*, 23(1). <http://www.ufv.ca/cjsdw/journal2011.html>.

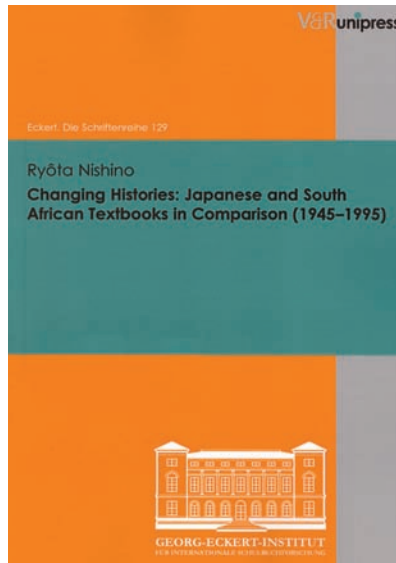
NT&T Research Group (2011): Towards a Linguistics of News Production, in: *Journal of Pragmatics*, 43(7), 1843–1852.

Robert Maier (Hrsg.) (2010): Istorična osvjeta. Evropejs'kij ta ukraïns'kij dosvid. Vikladannja nacional'noï istoriï v školach Central'noï i Schidnoï Evropi [Geschichtsunterricht. Europäische und ukrainische Erfahrungen. Nationalgeschichte im Geschichtsunterricht in Ostmitteleuropa]. Kiïv: K.I.S.



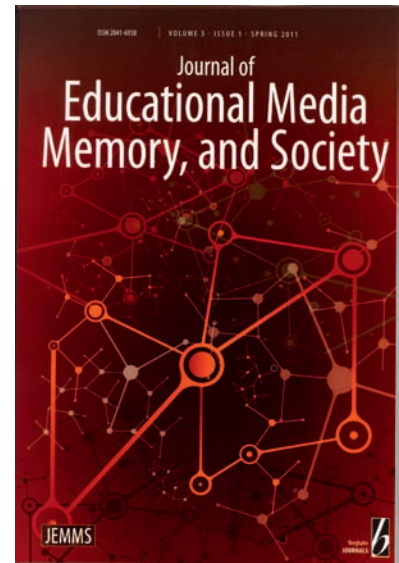
Felicitas Iris Klingler (2011): Auf eigenen Beinen stehen. Feministische Bildungsarbeit zu Gewalt gegen Frauen in der Osttürkei, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.

NEU- ERSCHEINUNGEN



Ryōta Nishino: Changing Histories. Japanese and South African Textbooks in Comparison (1945 – 1995). Göttingen: V&R unipress, 2011. ISBN 978-3-89971-816-4

Der Geschichtsunterricht in südafrikanischen und japanischen Schulen hat nachhaltige Kritik auf den Plan gerufen: Er versuche, kontroverse Aspekte der Vergangenheit des jeweiligen Landes zu harmonisieren und die herrschenden Regime ideologisch zu stützen. Dieses Buch ist der erste Versuch eines systematischen Vergleichs der Art und Weise, wie die Bildungsbükratien beider Länder mit Opposition und Kritik von 1945 bis 1995 umgegangen sind. Während dieser 50 Jahre herrschten in beiden Ländern fast immer Ein-Parteien-Regierungen. Der Autor argumentiert, dass die Bildungsbükratien sowohl in Südafrika als auch in Japan ihre Intentionen nicht explizit in Curricula und Schulbüchern zum Ausdruck brachten, sondern subtilere Maßnahmen zur Stärkung ihrer Autorität fanden.



Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEMMS), Oxford/New York: Bergahn Journals, Volume 3, Issue 1, Spring 2011. ISSN 2041-6938

Special Issue: Teaching about Islam and the Muslim World. Textbooks and Real Curriculum

Guest Editors: Marie Mc Andrew, Amina Triki-Yamani, and Falk Pingel

AUS DER BIBLIOTHEK

Schulbücher aus dem Südkaukasus und Zentralasien

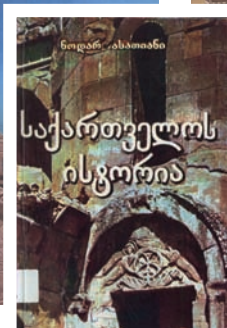
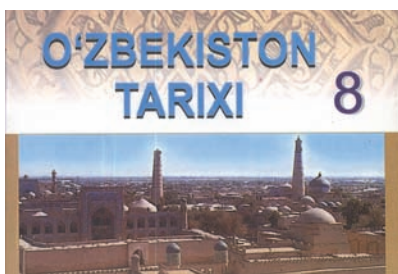
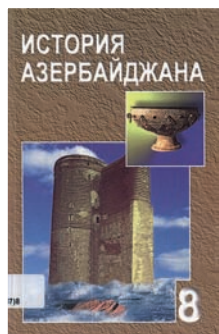
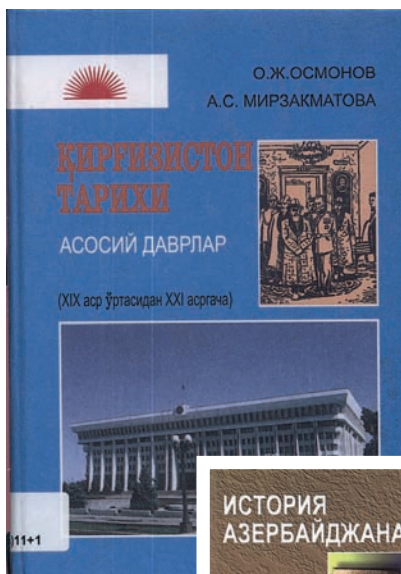
Anette Uphoff

In den letzten beiden Jahren wurden in der Bibliothek 380 Schulbücher aus den südkaukasischen und zentralasiatischen Ländern Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Kasachstan, Kirgisien, Tadschikistan, Turkmenistan und Usbekistan eingearbeitet. Der größte Teil der Bestände wurde im Rahmen des durch das Auswärtige Amt finanziell unterstützten Zentralasienprojekts von Bahodir Sidikov für die Bibliothek des Georg-Eckert Instituts erworben.

Bei der Katalogisierung und sachlichen Erschließung werden die vielfältigen Sprachen und neben dem lateinischen, dem georgischen und dem armenischen auch verschiedene kyrillische Alphabete berücksichtigt. Die Transliteration der Titel aus dem kyrillischen ins lateinische Alpha-

bet erfolgt aufgrund der DIN Norm 1460-2: Umschrift kyrillischer Alphabete nicht-slawischer Sprachen.

Dieser außergewöhnliche Bestand macht es möglich, Entwicklungen der Schulbücher in postsowjetischen Staaten vergleichend zu untersuchen. Schon auf den ersten Blick fällt auf, dass in den usbekischen Schulbüchern seit ca. 2005 das lateinische Alphabet verwendet wird. Auch ein Vergleich mit den Lehrwerken aus der Sowjetunion, von denen im GEI knapp 1300 Bände vorhanden sind, ist lohnend. Die Bücher werden nicht zuletzt von Nutzern aus der Region selbst geschätzt, in der Schulbücher aus den Nachbarländern meist nicht zugänglich sind. Auch das von Barbara Christophe geleitete Projekt zur Institutionalisierung von kulturellen Deutungsmustern des Sozialismus in Georgien, Kirgisien und Litauen bezieht Schulbücher in seine Forschungen ein.



DAS GEI IM DIALOG

Treffen mit polnischen Projektpartnern Vom 2. bis 4. März 2011 fand am Georg-Eckert-Institut das erste bilaterale Arbeitstreffen des von der DFG und dem polnischen Wissenschaftsministerium geförderten Projekts »Das ›Pruzenland‹ als gebrochene Erinnerungsregion. Konstruktion und Repräsentation eines europäischen Geschichtsraums in Deutschland, Polen, Litauen und Russland seit 1900« statt. Das Braunschweiger Team um Dr. Robert Mayer und Dr. Stephanie Zloch konnte dabei Dr. Izabela Lewandowska und Alicja Dobrosielska vom Institut für Geschichte und internationale Beziehungen an der Ermländisch-Masurischen Universität in Olsztyn begrüßen. In Vorträgen und bei Gruppenarbeit in der Bibliothek des GEI berieten die Projektpartner dann intensiv über die methodische Vorgehensweise bei der Materialerschließung und erste inhaltliche Kapitel der geplanten wissenschaftlichen Monographie. Das ertragreiche und in freundschaftlicher Atmosphäre verlaufene Arbeitstreffen wurde am letzten Tag durch eine Exkursion nach Goslar und zum Rammelsberg abgerundet.

—

Gäste aus Spanien stellen ihr Projekt vor Am 29. und 30. März besuchten die Leiterin des Forschungszentrums MANES (Madrid), Gabriela Ossenbach, und einige ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das Georg-Eckert-Institut. Die Gruppe wollte das Institut, vor allem die Bibliothek, kennen lernen und ihr

aktuelles Forschungsprojekt vorstellen. Das Forschungszentrum MANES ist an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Nationalen Fernuniversität (UNED) angesiedelt. Sein Schwerpunkt liegt auf der historischen und vergleichenden Analyse spanischer und lateinamerikanischer Schulbücher des 19. und 20. Jahrhunderts. Obwohl es für die spanischen Gäste der erste Besuch im GEI war, gibt es für eine Zusammenarbeit Präzedenzfälle: bereits 2007 bis 2009 haben MANES und das GEI an einem europäischen Verbundprojekt zum Thema „History on Line“ teilgenommen. Das bereits erwähnte Forschungsprojekt trägt den Titel „Bürgerbegriff, komplexe Identitäten und politische Kultur in den spanischen Schulbüchern (1978–2006)“, betrifft also den Zeitraum der Transition zur Demokratie in Spanien. Es wird vom spanischen Ministerium für Wissenschaft und Innovation finanziell gefördert. Eines der vorrangigen Ziele des Projekts ist es, den Bürgerbegriff und die Konzepte von Identitäten und politischer Kultur zu untersuchen, die spanischen Schülerinnen und Schülern im obligatorischen Schulunterricht vermittelt worden sind. Der zeitliche Rahmen erstreckt sich über die Transitionsphase zur Demokratie und die Verabschiedung der aktuellen spanischen Verfassung (1978) bis zur letzten Bildungsreform, nach der der Lehrplan auch explizit das Fach Politische Bildung enthält (2006). An dem Forschungsprojekt nehmen ca. 25 Wissenschaftler aus zehn spanischen Universitäten in acht

autonomen Regionen teil. Aufgrund der semi-föderalen Struktur des spanischen Staates, die den autonomen Regionen eigene Kompetenzen im Bildungsbereich einräumt, mussten die Forscher zunächst die unterschiedlichen Curricula miteinander vergleichen, vor allem hinsichtlich der vom Erziehungsministerium vorgegebenen inhaltlichen Grundbausteine für die Fächer Sozialwissenschaften, Sprache und Literatur sowie Politische und Menschenrechtsbildung. Auf einer zweiten Ebene wurden die Schulbücher analysiert, um die unterschiedlichen Modelle Politischer Bildung herauszuarbeiten, die das spanische Bildungssystem explizit oder implizit in den letzten Jahrzehnten vermittelt hat. Gabriela Ossenbach betonte, dass die Wissenschaftler bei ihrer methodischen Herangehensweise die Besonderheiten des spanischen Bildungssystems und der spanischen Gesellschaft generell genau im Blick gehabt hätten. So gehe es ihnen nicht einfach darum irgendwelche Schulbücher zu untersuchen, sondern nur die, mit denen die Schülerinnen und Schüler in dem zeitlichen Rahmen, den die Analyse umfasst, auch wirklich am meisten gearbeitet haben. Ausgangspunkt für das Projekt war auch die Tatsache, dass die Einführung des Faches Politische Bildung im Jahre 2006 aufgrund des Widerstandes konservativer Kreise und der katholischen Kirche sehr polemisch diskutiert worden ist. Die Untersuchung politischer Identifikationsprozesse ist ein extrem sensibles Feld in Spanien, einem Land, in dem

politische Spannungen zwischen nationalistischen, staatlichen und autonomen Bewegungen an der Tagesordnung sind. Schließlich wurden in der Begegnung auch Möglichkeiten künftiger Kooperation mit dem GEI diskutiert. Hier zeichnet sich eine erste Möglichkeit im Projekt EurViews ab, das Interesse an einer Zusammenarbeit mit MANES und assoziierten Forschergruppen in Portugal und Lateinamerika bekundet hat.

Gabriela Ossenbach / Miguel Somoza (UNED), Übersetzung: V. Radkau



Gabriela Ossenbach (zweite v.r.) und ihr Team

Workshop in Kooperation mit dem Goethe-Institut Im Rahmen des Projekts des Goethe-Instituts »Zeitfenster – Geschichte für die Zukunft« fand am 14. April im GEI ein Workshop mit 30 Teilnehmern aus Belarus, Lettland und Russland statt – unter ihnen Fachwissenschaftler, Schulbuchautoren, Vertreter von Ministerien sowie Fachleute in Gedenkstätten- und Museumspädagogik. Die Gäste analysierten anhand von normativen Texten der deutsch-polnischen Schulbuchrevision Möglichkeiten und Hindernisse bei der Überwindung gegensätzlicher Geschichtsbilder und erwogen die

Übertragbarkeit von Methoden und Verfahren auf andere konfliktreiche Beziehungsgeschichten. Das am Ende der Veranstaltung bekundete Interesse einiger Teilnehmer, die Materialien und Erkenntnisse aus dem Workshop z.B. für ihre eigene Lehrtätigkeit zu nutzen, zeigt einmal mehr, wie wichtig derartige Begegnungen für die Netzwerkbildung des GEI und den Transfer seiner Forschungsarbeit in die internationale wissenschaftliche und pädagogische Öffentlichkeit sind.



Schüler der Hoffmann-von-Fallersleben-Schule zu Besuch Ebenfalls am 14. April war eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern in der Bibliothek, um Fotos zu machen. Diese sollen im Rahmen der Bewerbung Braunschweigs um den Titel »Stadt der jungen Forscher 2012«, an der auch das GEI beteiligt ist, zu Werbezwecken verwendet werden.



Highschool-Schülerinnen aus Korea im Institut Am 12. Mai machten Song Yena, Moon Ji Hyun und Kang Ji Won während einer Europa-Rundreise einen Abstecher ins Institut. Sie sprachen mit Eckhardt Fuchs über die Institutsarbeit, vor allem die Kooperation mit Ostasien und wurden danach von Anette Uphoff und Christiane Schmidt in die Bibliothek eingeführt. Dann standen Gespräche mit Hania Grzempa und Stefan Sammler auf dem Programm, die den Gästen die deutsch-polnischen bzw. deutsch-französischen Aktivitäten erläuterten. Die Studienreise fand im Rahmen des »Korea Youth Global Discovery Program« statt, das vom koreanischen Ministerium für Geschlechtergleichheit und Familie finanziert wird.



Eckhardt Fuchs im Gespräch mit den Schülerinnen

Workshop mit Paul Stoop vom WZB Der Leiter der Pressestelle des Wissenschaftszentrums Berlin gab am 19. Mai Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des GEI Ratschläge für den Umgang mit den Medien in verschiedenen Interviewsituationen. Ein ganz aktuelles Beispiel dafür, wie wichtig es ist, in solchen Situationen angemessen zu reagieren, ist

die Pressekonferenz des dänischen Kultregisseurs Lars von Trier bei den Filmfestspielen in Cannes, auf der er sich von den Medien regelrecht vorführen ließ. Ein weiterer Workshop zum journalistischen Schreiben findet am 30. Juni statt.

Gespräche mit Laurence Boudart von der Universität Valladolid Die aus Belgien stammende Kollegin arbeitet seit vielen Jahren in Spanien. Sie besuchte mit einem Erasmus-Stipendium das Institut vom 23. bis 27. Mai, um sich in vielen Einzel- und Gruppengesprächen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern über unsere Arbeit zu informieren. Alle Beteiligten waren sich einig, dass sich hieraus Perspektiven für eine künftige Zusammenarbeit ergeben können.

Science meets Parliament Im Rahmen der von der Leibniz-Gemeinschaft organisierten Initiative sprach Susanne Kröhnert-Othman am 7. Juni in Berlin mit dem CDU-Bundestagsabgeordneten Johannes Selle. Der Politiker, selbst Kenner der Situation in Tunesien, zeigte sich äußerst interessiert an der Analyse der Wissenschaftlerin zur Menschenrechtsbildung im arabischen Raum.

Gastwissenschaftler aus Polen Dr. Dariusz Wojtaszyn, Historiker, Mitarbeiter des Willy-Brandt-Zentrums für Deutschland- und Europastudien der Universität Wrocław und polnischer Sekretär der deutsch-polnischen Schulbuchkommission, war vom 5.–12. Juni 2011 als Gastwissenschaft-

ler in Braunschweig. Der Aufenthalt kam im Rahmen eines LLP-Erasmus-Programms und auf der Grundlage eines Abkommens zwischen der TU Braunschweig und der Universität Wrocław zustande. Dariusz Wojtaszyn lehrte unter anderem am Historischen Seminar der TU und führte mit den im GEI für Polen verantwortlichen Mitarbeitern Gespräche.

VERANSTALTUNGEN

Die »Zehn kleinen Negerlein«. Zur Geschichte der Rassendiskriminierung eines globalisierten Kinderbuches

War der Titel eines öffentlichen Vortrags von Wulf Schmidt-Wulffen Universität Hannover am 15. Juni in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts.

»Zehn kleine Negerlein« – was haben das Kinderbuch, Reime und Melodie mit uns heute zu tun? Die Produktion der „Negerlein“ ist eingestellt, die dahinter stehenden Inhalte sind längst als rassistisch enttarnt und scheinen nur mehr ein Relikt früherer Zeit zu sein. Und wir fühlen uns wohl auch ausreichend aufgeklärt. Worin besteht dann die nach wie vor hohe Anziehungskraft rassistischer Pamphlete wie der »Kleinen Negerlein«? Schmidt-Wulffen beantwortete diese Frage vor zahlreichen Zuhörern.

»Der Blick in die Zukunft durch das Prisma der Vergangenheit – wie sollen junge Europäer die Geschichte Europas lernen?«

Heißt eine Kooperationsveranstaltung zwischen dem Georg-Eckert-Institut und der Vertretung des Landes Nordrhein-Westfalen bei der Europäischen Union. Sie findet im Rahmen des Polen – Nordrhein-Westfalen Jahres am 30. August in der nordrhein-westfälischen Landesvertretung in Brüssel statt.

Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsdiskurse in Schulbüchern und schulrelevanter Literatur.

Diese bilaterale Schulbuchkonferenz wird von der DFG und der Russischen Stiftung für Geistes und Sozialwissenschaften gefördert. Die Veranstaltung findet vom 25.–27. September 2011 in Saratov, Russland, statt.

An der Konferenz werden russische und deutsche Spezialisten teilnehmen – Historiker, Politologen, Philologen, Philosophen, namhafte Schulpädagogen und Schulbuchautoren. Deren berufliches Interesse ist verbunden mit je spezifischen Aspekten der Erforschung historischen Bewusstseins sowie didaktisch-methodischer Bildung, des interkulturellen Dialogs zwischen Russland und Westeuropa und der historischen Bildungspraxis. Die Ergebnisse der Konferenz werden in einem Tagungsband publiziert. Es entstehen Berichte und Beiträge für geschichtsdidaktische Zeitschriften.

Preis des Georg-Eckert-Instituts

Zur Leipziger Buchmesse 2012 vergibt das Georg-Eckert-Institut in Kooperation mit der Leipziger Messe GmbH erstmals den Preis »Schulbuch des Jahres«.

Gewürdigt werden soll in drei Fachdomänen je ein Titel, der in besonderem Maße die Anforderungen an ein zeitgemäßes Schulbuch erfüllt, Mut zu inhaltlichen, didaktisch-methodischen sowie gestalterischen Innovationen zeigt und die Herausforderungen von Bildungsstandards und kompetenzorientiertem Lernen aufnimmt. Die Auszeichnung steht unter der Schirmherrschaft des Präsidenten der Kultusministerkonferenz.

Mit dem Preis »Schulbuchs des Jahres 2012« wollen das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung und die Leipziger Messe GmbH Herausgeber bzw. Autoren(-teams) für die Entwicklung und Umsetzung innovativer Schulbuchkonzepte auszeichnen und damit auch die beteiligten Schulbuchverlage in der Öffentlichkeit bekannt machen. Dadurch sollen breite Debatten zum Thema Schulbuch und zu seinem Stellenwert im Unterrichtsalltag angeregt werden, die für die gesellschaftliche Bedeutung von Schulbüchern sensibilisieren und zu einer fortlaufenden Verbesserung bzw. Weiterentwicklung von Schulmaterialien beitragen können.

Der Preis »Schulbuch des Jahres 2012« wird in drei Domänen an je einen Titel vergeben und zwar in den folgenden Fachgruppen

- Geschichts- und Gesellschaftswissenschaften (Geschichte, Politik, Sozialkunde, Wirtschaft, Geographie, Ethik, Religion usw.)
- Sprachen (Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht)
- MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik)

Nominierung

Verlage und alle Gruppen und Personen, die Schulbücher nutzen, können Titel zur Begutachtung als »Schulbuch des Jahres« vorschlagen. Daneben werden die Domänenjürs ein Komitee bilden, das weitere Nominierungen vornimmt.

Vorgeschlagen und eingereicht werden können Schülerbände ein- oder mehrteiliger curricularer Lehrwerke zum Einsatz in der Sekundarstufe I, unabhängig davon, ob sie als Einzeltitel oder in einer Reihe erschienen sind. Die Titel müssen nach dem 1.7.2009 erschienen sein.

Ergänzende Materialien, die nicht zum Lieferumfang des Schülerbandes gehören (Materialien, optionale CD/DVD, Lehrerband/-handreichungen), können zur Verdeutlichung eines Gesamtkonzepts eingereicht werden. Zur Begutachtung wird jedoch nur das oben angeführte Material herangezogen.

Schulbuchverlage können bis zu drei Titel aus ihrem Verlagsprogramm zur Begutachtung vorschlagen. Bevorzugt sollte dies je ein Titel pro Domäne sein. Die nominierten Schulbücher müssen für den Begutachtungsprozess bis zum 30. Juni 2011 in fünffacher Ausfertigung eingereicht werden.

Schulbuchnutzer und Experten (Schüler, Lehrer, Eltern, Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker etc.) sind eingeladen, exzellente Schulbücher für die Auszeichnung als »Schulbuch des Jahres 2012« zu empfehlen.

Die Nominierung ist bis zum 30.06.2011 mittels eines Onlineformulars unter www.gei.de/schulbuchpreis möglich. Für nominierte Schulbücher, die nicht bereits vom Verlag eingereicht worden sind, fordert das Georg-Eckert-Institut die Jurierungsexemplare an.

Bitte richten Sie Nominierungen und Einreichungen an:

**Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung
»Schulbuch des Jahres 2012«
Celler Straße 3
38114 Braunschweig**

**Weitere Informationen erhalten Sie bei:
Daniel Stange
Email stange@gei.de
Tel. 0531-123103-278**



GEORG-ECKERT-INSTITUT FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG

Ausschreibung *Eckert. Der Forschungspreis*

Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung verleiht 2012 zum zweiten Mal den von der Verlagsgruppe Westermann in Braunschweig gestifteten Preis für wissenschaftliche Arbeiten auf dem Gebiet der internationalen Bildungsmedienforschung. Er ist mit 2500,00 Euro dotiert.

Ausgezeichnet werden herausragende Monografien, Dissertationen oder Habilitationen. Gemeinschaftswerke werden berücksichtigt, wenn sich alle Autoren bewerben. Es werden sowohl Eigenbewerbungen als auch Nominierungen akzeptiert.

Eingereicht werden können bisher unveröffentlichte Arbeiten in deutscher oder englischer Sprache, die zum Zeitpunkt der Einreichung nicht älter als zwei Jahre sind.

Eine Jury aus namhaften Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern befindet unter Ausschluss des Rechtsweges über die Zuerkennung des Preises.

Die ausgezeichnete Arbeit wird in *Eckert. Die Schriftenreihe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung* beim Verlag V&R unipress, Göttingen veröffentlicht.

Die Verlagsgruppe Westermann als Stifterin des Preises übernimmt die Druckkosten bis zu einer Höhe von 2.500,00 €.

Bitte senden Sie Ihre Bewerbungsunterlagen (Arbeit mit Zusammenfassung, ggf. Gutachten und tabellarischem Lebenslauf) per E-Mail oder in zweifacher Ausfertigung mit regulärer Post bis zum 31. Juli 2011 an das:

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung
Redaktion Schriftenreihe (z. Hd. Verena Radkau)
Celler Straße 3
D-38114 Braunschweig

E-Mail: schriftenreihe@gei.de

Bildnachweise

S. 2	Thomas Ammerpohl	S. 43	GEI	S. 58	privat
S. 7	Thomas Ammerpohl	S. 46	privat	S. 60	privat
S. 8	Thomas Ammerpohl	S. 47	GEI	S. 62	privat
S. 10	Thomas Ammerpohl	S. 49	GEI	S. 64	privat
S. 11	Thomas Ammerpohl	S. 52	privat	S. 66	privat
S. 16	GEI	S. 53	David Ausserhofer, privat	S. 72	privat, GEI
S. 20	privat	S. 54	GEI, privat	S. 73	GEI
S. 41	GEI	S. 55	privat		
S. 42	GEI	S. 56	privat		

Impressum

Redaktion: Verena Radkau

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

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

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

ISSN: 1865-7907

