

# ECKERT

DAS BULLETIN

01



SOMMER 2007





## »Eckert. Das Bulletin« – Editorial

Simone Lässig

Das Georg-Eckert-Institut präsentiert sich in neuem Gewand. Die erste Ausgabe von »Eckert« symbolisiert in mehrfacher Hinsicht einen Wandel, vielleicht sogar eine Zäsur. Das neue Bulletin löst erstens – und dies ist wohl die augenfälligste Neuerung – die über viele Jahre vertrauten »Informationen« ab. Diese haben Ihnen zwar stets ein Bild verschiedenster Institutsaktivitäten vermittelt. Da aber Wissenschaft von der Gesellschaft lebt und sich im Dialog mit der Gesellschaft realisiert, soll »Eckert« Ihnen fortan einen tieferen Einblick in unsere Forschungen, unsere Projekte und unsere Transfer- und Serviceleistungen geben. Deswegen werden wir künftig auch den Projekten unserer Stipendiaten und der Arbeit unserer Bibliothek mehr Aufmerksamkeit entgegenbringen. Es sind ja die einzigartigen Bestände und deren Nutzer aus unterschiedlichsten Ländern, die den internationalen Ruf des Georg-Eckert-Instituts als interdisziplinäres Forum des wissenschaftlichen Austauschs (mit) begründet haben.

Zweitens fällt das Erscheinen unseres neuen Bulletins mit unseren Aktivitäten zusammen, das Institut konzeptionell neu auszurichten, sein Profil zu schärfen und eine neue Struktur zu finden. »Eckert« wird auch nach außen vermitteln, mit wie viel Elan und Kreativität die Mitarbeiter aller Abteilungen die neuen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Herausforderungen annehmen, wie sie sich in ihrer Arbeit sowohl von gesellschaftlicher Relevanz als auch wissenschaftlicher Qualität leiten lassen und wie sie die Serviceleistungen des Instituts noch besser darin integrieren können. Dies geschieht im Wissen um die reichen Erfahrungen der Mitarbeiter und um die Leistungen unseres Instituts, das die Ergebnisse seiner vielfältigen Arbeit noch stärker als bisher auch nach außen kommunizieren will. Dabei prüfen wir kontinuierlich, welche früheren Arbeitsfelder nach wie vor relevant sind und deshalb auch in Zukunft intensiv »bestellt« werden sollen. Wie fruchtbar sich Tradition und Innovation miteinander verbinden, lässt sich nicht nur an Aktivitäten, wie etwa der Ausstellung über die deutsch-polnische Schulbuchkommission ablesen, sondern auch an den thematischen Schwerpunkten, die das Institut in den nächsten Jahren tragen und unseren Horizont auch über das Medium Schulbuch hinaus erweitern werden.

In dieser ersten Ausgabe unseres Bulletins fällt die Vorstellung der neuen Projektbereiche noch vergleichsweise knapp aus; was wir präsentieren, ist im besten Sinne des Wortes *work in progress*. Künftig werden wir diese Bereiche und die sie tragenden Forschungsvorhaben breiter vorstellen.

Außer vielen neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hat das Institut seit Oktober 2006 eine neue Direktorin, die zwar auch neue Akzente setzt, zugleich aber auf ein stabiles Fundament bauen kann. Dies ist nicht zuletzt das Verdienst von Falk Pingel, der das Institut nach dem Weggang Wolfgang Höpkens umsichtig geleitet und die internationale Orientierung des Hauses weiter gefestigt hat.

## Mission

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

Identitätsmustern liegen weltweit spezifische Selbst-, Fremd- und Feindbilder zugrunde. Diese Strukturen zu analysieren und den Blick für alternative oder konkurrierende Deutungen, Orientierungen und Identitäten zu schärfen, gehört zu den zentralen Aufgaben der Institutsarbeit. In seinen Projekten und Veranstaltungen bringt das GEI Wissenschaftler verschiedenster Disziplinen und Experten aus der Unterrichts- und Schulbuchpraxis zusammen. Ihr Ziel ist es, Wahrnehmungsdifferenzen zu bestimmen und wissenschaftlich kontrollierte Vorschläge für die Austragung damit verbundener Spannungen und Konflikte zu entwickeln. Das GEI fördert auf diese Weise zugleich einen – wissenschaftlich wie gesellschaftlich bedeutsamen – reflektierten Umgang mit kulturellen Unterschieden.

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

## Impressum

**Redaktion:** Verena Radkau

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

**Gestaltung und Layout:** Kathrin Burghardt (Dipl.-Des.) und Tobias Tank  
(Dipl.-Des.), Fon: 0531 2094799, Fax: 0531 7020317, info@but-design.de

**Herstellung:** poppdruck, Kurt-Schumacher-Allee 14, 30851 Langenhagen,  
Fon: 0511 770 110, Fax: 0511 770 11-33, info@poppdruck.de

# Inhalt

- 1\_Editorial *Simone Lässig*
- 4\_Gastkommentar *Gesine Schwan*

## Aus den Projektbereichen 6

- 6\_Einführung *Simone Lässig*
- 8\_Selbst- und Fremdbilder: Muslimische Gesellschaften und Europa
- 10\_Bildung und Erziehung im globalen Zeitalter
- 12\_Schulbuch und Konflikt
- 14\_Europa und seine Grenzen
- 31\_Kultur braucht Freiräume *Katarina Batarilo*
- 33\_Schulbuchreform und -innovation in Serbien *Katarina Batarilo*
- 34\_Synergien am Werk: Geschichtsbuchinitiative in der Vojvodina *Falk Pingel*
- 35\_Generation Europe: Regionale Jugendkonferenz der EU-Kommission in Zagreb *Falk Pingel*

## Berichte 16

- 16\_»Georg-Eckert-Institut« als Mantra *Robert Maier*
- 17\_Die Heterogenität von Migration und Migrationsforschung *Stefan Ibrig*
- 18\_Die Darstellung des Islam in den Schulbüchern Europas *Gerdien Jonker*
- 20\_Versuch eines »Euro-Arabischen Dialogs« *Hamed Abdel-Samad*
- 23\_Self-image and Image of the ›Other‹ in Arabic Textbooks *Hamed Abdel-Samad*
- 26\_Networking in Israel und Palästina *Achim Robde*
- 28\_Die Arbeit des Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) *Achim Robde*
- 30\_Training von Schulbuchautoren in Bosnien-Herzegowina *Katarina Batarilo, Georg Stöber*
- 36\_Der Warschauer Aufstand und die deutsch-polnischen Beziehungen *Thomas Strobel*
- 38\_»Geschichtsbilder« als Leitthema des 46. Historikertages *Claudia Schneider*
- 39\_Geschichte lehren und lernen. Das Bild des (guten) akademischen Lehrers *Heike Christina Mätzing, Michael Stolle*
- 43\_Forschungskolloquium bringt neuen Elan ans GEI *Hanna Schissler*
- 44\_Was ist europäische Erinnerung? *Verena Radkau*
- 45\_Schulbücher im Fadenkreuz von Wissenschaft und Politik *Verena Radkau*
- 47\_Schüler fragen – Wissenschaftler antworten *Thomas Strobel*
- 48\_Deutsch-polnische Schulbuchkommission: Rückblick und Perspektiven *Thomas Strobel*

- 48\_Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Geschichtsbewusstsein? *Verena Radkau*

## Die Stipendiaten stellen (sich) vor 52

- 52\_Brief aus Gdańsk *Marek Andrzejewski*
- 54\_Verdichtung der Zeit *Etienne Besnault*
- 55\_Patterns of Europeanisation *Simona Szakács*
- 58\_Die Wahrnehmung der Neuzeit hinter dem Eisernen Vorhang *Arūnas Vyšniauskas*

## Personalia 63

## Aus der Bibliothek 69

- 69\_Ein Kleinod für die Schulbuchforschung *Brigitte Depner*

## Das GEI im Dialog 71

## Aus der Arbeit unserer Partner 73

- 73\_»Protest, Widerstand und ziviler Ungehorsam« – ein Projekt des Fonds für Erinnerung und Zukunft und der Körber-Stiftung *Tina Gotthardt*
- 75\_Was kostet eigentlich ein Saurier? *Heike Miethe-Sommer*

## Medienspiegel 77

## Neuerscheinungen 78

## Veranstaltungskalender 80



**Gesine Schwan** ist Präsidentin der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) und Beauftragte der Bundesregierung für die deutsch-polnischen Beziehungen.

## Gastkommentar

*Gesine Schwan*

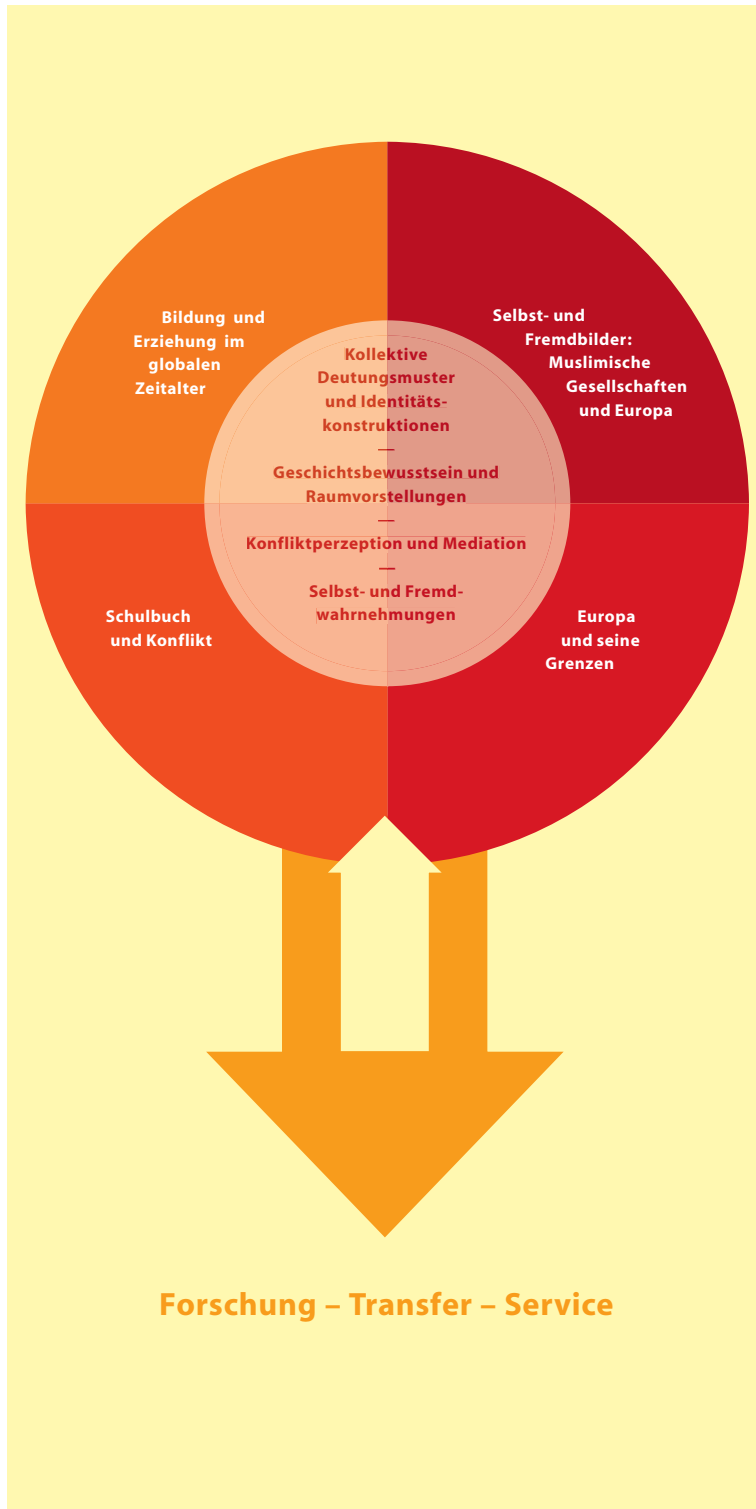
Als mich Richard Meng in einem Interview für die *Frankfurter Rundschau* im August letzten Jahres fragte, wie frustrierend es für mich sei, für die deutsch-polnische Zusammenarbeit zuständig zu sein, musste ich zugeben, dass es derzeit schon etwas schwierig ist. Die Liste kontroverser Themen ist lang: EU-Verfassung, Ostseepipeline, »Satire« in der *taz* auf Kosten des polnischen Regierungschefs und seines Bruders, des Staatspräsidenten, Entschädigungsklagen der »Preußischen Treuhand«, die Berliner Ausstellung »Erzwungene Wege« und das geplante »Zentrum gegen Vertreibungen«. Der zielgerichtete Einsatz von Geschichte in der Politik – übrigens ein nicht auf Deutschland und Polen beschränktes Phänomen – und der damit verbundene Kampf um den Opferstatus erleichtern den Umgang mit diesen Kontroversen nicht gerade.

Dabei mangelt es der deutschen Seite häufig an Sensibilität in der Einschätzung polnischer Befindlichkeiten, während die Polen gerade wegen dieser Befindlichkeiten reflexartig und überproportioniert auf bestimmte Aktionen und Haltungen in Deutschland reagieren. Der Kniefall Willy Brandts oder die großen Gesten der Versöhnung von Politikern beider Seiten in den 1990er Jahren scheinen mit den gegenwärtigen Querelen nicht mehr viel zu tun zu haben. Andererseits ähneln diese häufig dem Alltagsgezänk in einer Familie, dem keine wirklich fundamentalen Gegensätze zugrunde liegen. Vielleicht trifft meine ehemalige Kollegin auf polnischer Seite, Irena Lipowicz, den Kern, wenn sie dem Urteil widerspricht, es befinde sich Sand im Getriebe der deutsch-polnischen Nachbarschaft. Seit 2004 seien Polen und Deutschland nicht mehr nur Nachbarn, sondern Mitglieder einer Familie und in der könne es nun einmal kriseln.

Im übrigen sollten wir uns vor Verallgemeinerungen hüten. Meist handelt es sich bei den Auseinandersetzungen um Streitigkeiten auf Regierungsebene und nur selten zwischen der polnischen und der deutschen Bevölkerung. Zwischen den Menschen beider Länder gibt es zahlreiche wirtschaftliche, soziale und kulturelle Beziehungen. Allerdings ist das Verhältnis noch nicht symmetrisch: Während sich die breitere Gesellschaft in Deutschland weniger für Polen interessiert als viele politische Eliten, wachsen in Polen – und zwar trotz der schwierigen Vergangenheit – das allgemeine Interesse und die generelle Sympathie für Deutschland sehr viel schneller. Die Lernfähigkeit der Polen im Umgang mit Deutschland kommt ihrem Land zugute. Auch wir Deutsche sollten uns verstärkt bemühen »lernen zu lernen«.

In meiner eigenen Arbeit als Präsidentin der Viadrina in Frankfurt/Oder, an der junge Leute aus vielen Nationen studieren, ein großer Teil von ihnen aus Polen, erlebe ich das unverkrampfte und unaufgeregte Miteinander

leben jeden Tag. In der Universität ist »Grenzgängertum«, bei dem Grenzen überwunden werden, eine Selbstverständlichkeit. Diese Arbeit zeigt mir auch, wie wichtig die Arbeit im Bildungsbereich für die Beziehung beider Länder ist. Das Georg-Eckert-Institut hat mit seiner Arbeit in der Gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission hier seit den 1970er Jahren eine Vorreiterrolle übernommen. Die Kommission hat auch im rauen Klima des Kalten Krieges ihr Ziel nie aus den Augen verloren, einen differenzierteren Blick auf den jeweils »anderen« zunächst in die Schulbücher zu bringen und dann in die Gesellschaft zu tragen. Uns an diese Beharrlichkeit der Kommissionsmitglieder, an ihre Offenheit und ihre grundsätzliche Bereitschaft zu erinnern, sich immer wieder aufeinander zu bewegen, sollte uns in der heutigen, ungleich günstigeren politischen Situation vor vorschnellen Schlussfolgerungen und daraus resultierenden Frustrationen bewahren können. Vielleicht wird es sogar bald ein gemeinsames deutsch-polnisches Geschichtsbuch nach dem Vorbild des deutsch-französischen Geschichtsbuches geben. Vorarbeiten dazu sind jedenfalls im Georg-Eckert-Institut bereits geleistet worden.



## Einführung

*Simone Lässig*

Unser Institut befindet sich in einem Prozess der Neustrukturierung seiner Tätigkeit. Deswegen haben wir in den vergangenen sechs Monaten vier neue Projektbereiche aufgebaut. Die sowohl regional als auch systematisch ausgerichteten Bereiche führen bewährte Forschungslinien der Institutsarbeit weiter und ergänzen sie durch neue Fragestellungen und Methoden. Ihre Kohärenz gewinnen sie durch gemeinsame Forschungsfragen und aufeinander abgestimmte theoretisch-methodische Ansätze. Die Grenzen zwischen den Bereichen sind jedoch keineswegs starr. Vielmehr haben wir bewusst Berührungspunkte und Überschneidungen gesucht, um eine flexible Organisation und bereichsübergreifende Vorhaben zu ermöglichen sowie Synergieeffekte zu provozieren. Diesem Ziel dient auch die Vertiefung unserer Internationalität und Interdisziplinarität. Das Institut benötigt und befördert die auf gemeinsame Probleme bezogene Kooperation von regional-spezifischer und (inter)disziplinärer Forschung. Es vermittelt und »übersetzt« zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und unterschiedlichen Wissenschaftskulturen.

Das Spektrum unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter reicht derzeit von Historikern, Geographen, Sozial- und Politikwissenschaftlern über Ethnologen, Germanisten und Erziehungswissenschaftler bis

hin zu Islam- und Religionswissenschaftlern. Und damit nicht genug – sie kommen auch aus aller Herren Länder: Ägypten, Bosnien-Herzegowina, Eritrea, Frankreich, Großbritannien, Israel-Palästina, Kroatien, den Niederlanden, Polen, Rumänien, Usbekistan – und einige sogar aus Deutschland.

Trotz aller Buntheit gibt es auch viel Gemeinsames. Zum einen arbeiten wir an einem Zentralprojekt, das in Schulbüchern vermittelte Bilder von Europa historisch und systematisch vergleicht. Dabei wird die historisch-geographische Selbstreflexion Europas und seiner Teilregionen ebenso analysiert wie die von den *Postcolonial Studies* inspirierten Reflexionen der Welt über Europa. Der Forschung wie der Öffentlichkeit werden zentrale Ergebnisse auf einer multilingualen Internetplattform präsentiert. Zum anderen teilen alle Bereiche das Interesse an der Analyse von Selbst- und Fremdbildern sowie an hiermit verbundenen Konstruktionsmustern kollektiver Identitäten, wie sie in internationalen Lernmedien vermittelt werden. Dabei analysieren wir auch die permanenten Prozesse gesellschaftlicher Aushandlung von Erinnerungsmustern, in denen historische Erfahrungen und Raumkonzepte in spezifischer Form zugespitzt, vereinfacht oder simplifiziert, zuweilen aber auch verschwiegen, unterdrückt oder gar verfälscht werden. Von Interesse ist dabei auch, wie und durch wen Erfahrungen, die dem dominanten Selbstbild zuwider laufen, in öf-

fentlichen Diskursen zugelassen oder aber marginalisiert werden. Alle unsere Bereiche treffen sich also in der Problematik, inwieweit es – ohne gesellschaftliche Fragmentierungen zu vertiefen – möglich ist, mit kollektiven Selbstbeschreibungen zu leben, die offen sind für Ambivalenzen oder Abweichungen.

Unsere Projekte vergleichen verschiedene Angebote zur »Sinnstiftung«, identifizieren geteilte oder strittige Werte, reflektieren die hieraus erwachsenden Konfliktpotentiale und Lösungsansätze und fördern so die Auseinandersetzung mit bekannten wie fremden Gedächtnis- und Wissenschaftskulturen.

Damit schärft die Arbeit des Instituts den Blick für die Vielfalt der Identitäten, die in Schulen weltweit geformt werden sollen, und für die Herausforderungen einer Welt, die durch Globalisierung und Regionalisierung, durch wachsende Homogenität und Heterogenität, aber auch durch transnationale Phänomene wie die moderne Wissens- und Informationsgesellschaft, die fortschreitende Migration, soziale Schieflagen oder ökologische Krisen geprägt wird.

Mittelfristig planen wir eine Erweiterung unseres Profils und eine verstärkte Hinwendung zur empirischen Forschung. Diese richtet sich auf die Rezeption von Schulbuchinhalten durch Lehrer und Schüler sowie auf die Wirksamkeit von Mediationsmaßnahmen. Darüber hinaus werden wir einen Bereich aufbauen, der sich auf jene Medien konzentriert, die außerhalb der Schule

historisch-geographische Vorstellungen und kulturelle Identitäten formen und damit die Interpretationen von Schulbüchern verstärken, umdeuten oder marginalisieren.

## Projektbereich »Selbst- und Fremdbilder: Muslimische Gesellschaften und Europa«

### Forschungsgegenstand und -ziele

Die meisten europäischen Staaten haben seit der Mitte des 20. Jahrhunderts einen Bevölkerungszuwachs aus islamisch geprägten Gesellschaften erfahren. Diese wiederum hatten es im selben Zeitraum mit vielfältiger politischer und militärischer Einmischung aus »dem Westen« zu tun. Fremdbilder über die muslimische Welt, etwa »die Türken vor Wien«, »der Tatarensturm« oder auch »die Araber erobern Spanien«, verweisen auf historische Erinnerungen, die »den Islam« fast ausschließlich mit der Vorstellung verbinden, von ihm gehe eine ernsthafte Bedrohung für das »zivilisierte Europa« aus. Umgekehrt verknüpfen viele islamische Länder die Erinnerung an die christlichen Kreuzzüge mit kolonialen Ansprüchen der Europäer. Verschmilzt hier die Wahrnehmung der »neuen Kreuzritter« mit der Wahrnehmung der europäischen Übergriffe im Mittelalter, so verbindet sich in Europa die Furcht vor muslimischen Terroristen mit der alten Furcht vor dem Islam. Heute werden diese historischen Bilder auf unterschiedliche Weise mit neuen Erfahrungen von geographischer und kultureller Nähe konfrontiert.

Der Projektbereich nimmt diese wechselseitigen Wahrnehmungen zwischen verschiedenen islamisch geprägten Gesellschaften und Europa in den Blick. Den Fokus bil-

det dabei die Analyse der jeweiligen Selbst- und Fremdbilder und deren kultureller Grundlagen, die vor allem in Schulbüchern und anderen Lehrmedien, aber auch in der Öffentlichkeit, in Literatur und Wissenschaft vermittelt werden. Dies schließt auch die muslimische Diaspora in Europa ein. Bei den Untersuchungen geht es darum, aus historischer Perspektive zu zeigen, wie diese Bilder konstruiert, perpetuiert und zur Grundlage gegenseitiger Stereotypen wurden und werden. Dabei richtet sich das Interesse zum einen auf die Fragen, warum, wie und zu welchem Ziel frühere Generationen Bilder vom »Türken/Sarazenen/Muslimen« »erfunden« und sie gleichzeitig als »fremd« empfunden haben. Zum anderen geht es darum zu erforschen, wie diese historische Semantik mit den heutigen Wahrnehmungen verbunden ist.

Der Projektbereich konzentriert sich gegenwärtig vor allem auf den Nahen Osten als Vergleichsregion, da diese Region ein etabliertes Forschungsgebiet darstellt und einen regionalwissenschaftlichen Zugang ermöglicht. Darüber hinaus ist vorgesehen, mit der Einbeziehung islamisch geprägter Gesellschaften und Gemeinschaften in Nordafrika und Vorderasien einen größeren geographischen Raum abzudecken. Damit wird ein breiteres Vergleichsspektrum geschaffen und der Blick für die Vielfalt muslimischer Lebensweisen und Kulturen geschärft.

Das theoretische Gerüst des Forschungsschwerpunktes bezieht sich

auf Konzepte der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Das Selbst wird als das Resultat zweier Prozesse gesehen, die sich gleichzeitig ausschließen und ergänzen: Identifikation und Abgrenzung. Abhängig davon, wie das Selbst sich definiert – als Nationalstaat oder als ethnische Gruppe, als religiöse oder als Interessengemeinschaft – wird es sich mit seiner Herkunft, mit seiner geographischen Verortung, mit seinen Sprachen und (religiösen) Traditionen, seinen Werten und seinen Erzeugnissen – von den Grundgesetzen bis hin zur Gemäldegalerie – auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Dichte identifizieren.

Das Selbst kann aber nur funktionieren, wenn es sich abgrenzt. Abgrenzung gegenüber einem »Anderen« zum Zweck der Definition und Konstruktion »des Eigenen« scheint an der Wurzel allen kognitiven und gesellschaftlichen Handelns zu liegen. Nur in der Abgrenzung schafft das Selbst ein Profil und ein »Gesicht«, das es den Anderen entgegenhalten kann und durch das es zugleich anders wird. Der Prozess der Abgrenzung kann mitunter auch gewalttätige Konsequenzen für die eigene Gruppe zeitigen – so die interne Ausgrenzung und »Orientalisierung« der europäischen Juden. Auf der anderen Seite der selbst gezogenen Grenzen befinden sich stets die Anderen, jeder von ihnen wiederum ein Selbst, das sich nach innen mit seiner Herkunft, seiner geographischen Verortung und seinen Traditionen identifiziert und nach außen

hin abgrenzt. Das Selbst kann sich von der Bilderflut der Anderen überfordert, von deren Ansprüchen eingeeignet, von deren handfesten Forderungen und Übergriffen bedroht fühlen. Tritt der letzte Fall ein, so mutieren die Bilder vom Anderen zu Feindbildern, wird der Andere zum Feind.

### **Thematische Schwerpunkte**

Bei der Untersuchung der jeweiligen Selbst- und Fremdwahrnehmungen wird davon ausgegangen, dass nicht allein die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern vor allem deren Vermittlung in Schule und Gesellschaft zu einer kritischen Infragestellung dieser stereotypen Wahrnehmungen beitragen kann. Eine zentrale Rolle für den Projektbereich spielen Schulbücher und andere Lernmedien; aber auch die Schule als Institution und Ort sozialer Kommunikation wird in den Blick genommen. Dementsprechend gibt es gegenwärtig zwei thematische Schwerpunkte:

- **Die Produktion von (Unterrichts-) Materialien über die Islamische Welt für das deutsche und europäische Schulsystem** Das Projekt zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zur muslimischen Welt für deutsche und europäische Schulen wird vom Aga Khan Development Network (AKDN) gefördert. Herzstück des Projektes ist die Webseite »1001-Idee zu muslimischen Kulturen und Geschichte(n)«, die in-

novative Quellen u.a. zu Kunst und Medien, Bildung, Recht und Religion aufbereitet und öffentlich verfügbar macht. Dabei geht es um folgende Dimensionen: kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung der islamischen Welt, *multiple modernities* (Modernität in ihrer Vielfalt), Transkulturalität und die Vielfalt islamischer Kulturen und Geschichte. Zu diesem Teilbereich gehört auch die Auswertung der vom Institut erworbenen Microfiche-Datenbank »Deutschsprachige Schriften zum Islam von 1500-1900«, die eine wertvolle Quellenbasis auch für Anschlussforschungen darstellt.

- **Schulbuchrevision im Nahen Osten** In diesem Projekt wird ein Bildungsnetzwerk aufgebaut, das sich vorerst auf Ägypten und Jordanien konzentriert, später auch den Libanon und andere islamische geprägte Gesellschaften umfassen soll. Das Ziel besteht darin, neue Schulbuchmaterialien zu entwickeln, die Stereotype vermeiden und damit Feindbildern entgegen wirken können. Gemeinsam mit den Partnern in der Region umfasst die Arbeit die Analyse von Darstellungen des Eigenen und Fremden in ausgewählten europäischen und arabischen Lernmedien, die Entwicklung von gemeinsamen Forschungsthemen und die Erstellung von neuen Materialien für den Schulunterricht, speziell für die Fächer Geschichte, Geogra-

phie und Sozialkunde/Politik. Angestrebt wird, die Geschichte Europas und seiner muslimischen Nachbarn in ihrer Verflechtung sichtbar zu machen und die gegenseitige Wahrnehmung, aber auch den gegenseitigen Kulturtransfer als Reflexionsthema in Unterrichtsmaterial Eingang finden zu lassen.

### **Struktur**

*Leitung:* Falk Pingel

*Mitarbeiter/innen:* Hamed Abdel-Samad, Samira Alayan-Beck, Atef Botros, Pierre Hecker, Gerdien Jonker, Silvia Kaweh, Achim Rohde

### **Laufende Projekte:**

- Die Schulbuchrevision im Nahen Osten (Hamed Abdel-Samad, Samira Alayan-Beck, Atef Botros)
- Die Produktion von (Unterrichts-) Materialien über die Islamische Welt für das deutsche und europäische Schulsystem (Pierre Hecker, Gerdien Jonker, Silvia Kaweh)
- Longue durée der Islam-Bilder in Europa von 1500-2000 (Gerdien Jonker)
- Das Bild von Europa in religionsvermittelnden muslimischen Kinder- und Jugendprintmedien. Eine empirische Analyse außerschulischer und unterrichtsrelevanter muslimischer Printmedien in Deutschland (Silvia Kaweh)
- Der innere Orient. Eine Untersuchung zur deutsch-jüdischen Geschichte im Deutschland des 18. bis 20. Jahrhunderts (Achim Rohde)

## Projektbereich »Bildung und Erziehung im globalen Zeitalter«

### Forschungsgegenstand und -ziele

Der Projektbereich untersucht gegenwärtige Formen der Wissensproduktion und des historischen, räumlichen und gesellschaftlichen Bewusstseins im Zeitalter der Globalität in interdisziplinärer und internationaler Perspektive. Gesellschaften sind heute zwar nach wie vor nationalstaatlich verfasst, darüber hinaus jedoch immer stärker durch Prozesse einer globalen Vergesellschaftung gekennzeichnet. Im weitesten Sinne geht es darum, auf der Makro- und der Mikroebene zu untersuchen, welche Arten von Lehrmaterialien und Lernzugängen den Herausforderungen der globalisierten Welt gerecht werden.

In den Sozial- und Geisteswissenschaften werden die Phänomene der Globalität auf unterschiedliche Weise und mit verschiedenen Konzepten diskutiert. Begriffe wie Transnationalisierung, Weltgeschichte, Weltgesellschaft und Globalisierung sind je spezifische Ansätze, um die drängenden Phänomene der Gegenwart zu erfassen. Während Transnationalisierung räumliche Konzepte jenseits des Nationalstaats untersucht, bezeichnet Globalisierung den Prozess, in dem sich in unterschiedlichen Phasen der historischen Entwicklung ein Weltzusammenhang hergestellt hat und herstellt. In der Geschichtswissenschaft und im Geschichtsunterricht nimmt Weltge-

schichte seit geraumer Zeit eine immer wichtiger werdende Rolle ein. Weltgesellschaft – ein soziologisches Konzept – wird verstanden als ein emergentes Phänomen, das einem Horizont Rechnung trägt, der einen eigenen Bezugsrahmen menschlicher Erfahrung jenseits des Nationalstaates konstituiert. Während Konzepte der Globalisierung und die Diskussionen über Weltgeschichte eher den Prozess der Herstellung eines Weltzusammenhangs meinen, betont »Weltgesellschaft« die strukturelle Ebene. »Weltgesellschaft« schließt Zukunftsszenarien einer sich ständig stärker vergesellschaftenden Welt sowie die Möglichkeiten einer Einflussnahme in Richtung auf stärkere soziale Kohäsion und mehr soziale Gerechtigkeit in die Analysen ein.

Konkrete Themen sind vor diesem Hintergrund: das Hineinwirken von Globalisierungsprozessen und »Welt« in den Alltag; die Wissensrevolution; neue Formen sozialer Ungleichheit; eine weltweite Zunahme von Migrationsprozessen; die Herstellung der »einen« Welt und gleichzeitig stattfindende Prozesse erneuter Fragmentierungen und Verwerfungen; weltweite Entsäkularisierungsprozesse und die Instrumentalisierung von Religionen für globale Auseinandersetzungen; die atomare Bedrohung der Erde; neue ökonomische Bezüge und Abhängigkeiten; weltweiter Klimawandel; die Gleichzeitigkeit ungleichzeitiger Entwicklungsprozesse der Gegenwart sowie Vergesellschaftungs- und Institutionalisierungsprozesse auf neuen, die

Nationalstaaten transzendierenden Ebenen, u.v.m. Erziehung und Bildung im globalen Zeitalter müssen diese Herausforderungen annehmen und sich zu ihnen verhalten. Das globale Zeitalter erfordert neue Zugänge zum Wissenserwerb und zur Wissensverarbeitung. Damit werden die Determinanten des Nationalstaates im Projekt Schule zumindest teilweise ausgehebelt bzw. durch neue Einflussfaktoren ergänzt.

### Thematische Schwerpunkte

– **Gesellschaftliche Kohäsion und konkurrierende Erinnerungskulturen** Erinnerungskulturen beeinflussen nicht nur die öffentlichen Debatten, sondern auch schulisches Lernen und werden durch dieses geprägt. In modernen Gesellschaften, seien diese nun sich neu bildende Nationalstaaten, Migrationsgesellschaften oder Gesellschaften, die aus dem Herrschaftsbereich der ehemaligen Sowjetunion hervorgegangen sind, kann es zur Konkurrenz verschiedener Erinnerungskulturen kommen. Erinnerungen werden nicht zuletzt im Raum von Erziehung und Bildung neu verhandelt. Dabei fällt Bildung eine besondere Rolle als Katalysator der sozialen und politischen Integration zu. Gegenwärtig bilden zwei Projekte die Forschungsschwerpunkte dieses Themenbereichs: Im Projekt »Geschichtslehrer als Schnittstelle zwischen kollektivem und individuellem Gedächtnis: Verhandlungen über

den Sozialismus in Georgien, Kyrgyzstan und Litauen« wird das Aufeinandertreffen und Verhandeln unterschiedlicher (auch kollidierender) Erinnerungen im postsowjetischen Raum mithilfe biographischer Interviews mit Lehrern und Lehrerinnen untersucht. Das Forschungsprojekt adressiert diese einerseits als Experten ihres eigenen biographischen Geschichtsbewusstseins und andererseits als offizielle Vermittler von schulisch vermittelten Erinnerungskulturen. Das Projekt »Ethnische Vielfalt und Nationsbildung in Eritrea. Die Bedeutung der Bildung im nationalen Integrationsprozess« untersucht, wie sich nationale Integrationsprozesse sowie soziale Kohäsion in einem multiethnischen Staat und einer Postkonflikt-Gesellschaft vollziehen und welche Bedeutung hierbei der Bildung als Katalysator der sozialen und politischen Integration zufällt. Mit diesem Projekt erweitert das Institut seine Forschungsfelder auf den afrikanischen Kontinent.

— **Schule in Einwanderungsgesellschaften** Die Integration von Einwanderern und ihren Kindern ist eine vordringliche politische und gesellschaftliche Herausforderung in den durch Migration geprägten multiethnischen Gesellschaften Europas und Nordamerikas, die insbesondere die Schule als zentrale staatliche Sozialisationsinstanz betrifft. Von besonderer Bedeutung sind zum

einen Fragen danach, was die Schule als Akteur von Erziehung, Bildung und Sozialisation in Einwanderungsgesellschaften leisten kann und wo ihr gesellschaftlicher und gesellschaftspolitischer Ort ist und sein sollte. Zum anderen geht es darum, mit welchen integrations- und bildungspolitischen Konzepten und konkreten didaktischen Mitteln die Schule auf diese Aufgabe reagieren kann. Das vergleichende und sozialanthropologisch ausgerichtete Projekt »*Schooling for Community*. Schule und Stadtteil als Orte der Integration im internationalen Vergleich« greift diese Fragen auf, indem Bildungsprozesse in den Einwanderungsgesellschaften in Deutschland, in Griechenland (als peripherem Land innerhalb der EU) und in Kanada (als Kontrastmodell) sowie ihre Verankerung in den sozialräumlichen Umfeldern untersucht werden.

— **Lernen und historisches Bewusstsein in der Weltgesellschaft** Zum einen werden die bisherigen Aktivitäten des Georg-Eckert Instituts im Bereich Weltgeschichte neu fokussiert im Nachdenken über die Konstituierungsbedingungen und Strukturen von Geschichtsbewusstsein in einer globalisierten Welt. Dabei wird u.a. nach den Orten gefragt, in denen sich der gemeinsame Erwartungshorizont »Weltgesellschaft« herausbildet sowie nach der Rolle, die Weltgeschichte im Unterricht spielt.

Zum anderen soll es in diesem Schwerpunkt auch um die vielfältigen revolutionierenden Chancen und Folgen der gegenwärtigen Wissensgesellschaft gehen. Das Forschungsinteresse ist dabei auf die Auswirkungen der Wissensrevolution auf schulisches Lernen, die Chancen und Risiken des Internet sowohl für die Informationsbeschaffung und deren kritische Nutzung als auch dessen Folgen im psychosozialen Bereich gerichtet.

Dieser Schwerpunkt befindet sich in der Planungsphase.

#### **Struktur**

*Leitung:* Hanna Schissler

*Mitarbeiter/innen:* Barbara Christophe, Mussie Habte, Susanne Schwalgin

#### **Laufende Projekte**

- Bewusstseinsprozesse in der globalisierten Welt (Hanna Schissler)
- Geschichtslehrer als Schnittstelle zwischen kollektivem und individuellem Gedächtnis: Verhandlungen über den Sozialismus in Georgien, Kyrgyzstan und Litauen (Barbara Christophe)
- Ethnische Vielfalt und Nationsbildung in Eritrea. Die Bedeutung der Bildung im nationalen Integrationsprozess (Mussie Habte)
- *Schooling for Community*. Schule und Stadtteil als Orte der Integration im internationalen Vergleich (Susanne Schwalgin)

## Projektbereich »Schulbuch und Konflikt«

### Forschungsgegenstand und -ziele

Verstehen wir Konflikt als eine – sozial konstruierte und kommunizierte – Unvereinbarkeit von Positionen unterschiedlicher Akteure, so tritt der Zusammenhang von Schulbuch und Konflikt aus mindestens zwei Perspektiven deutlich zu Tage. Wählt man politisch-gesellschaftliche *Konflikte* als Ausgangspunkt, so richtet sich die Aufmerksamkeit vor allem auf die Frage, wie sich diese Konflikte in Schulbüchern spiegeln und in welchen Konstellationen sich Konflikte an Schulbüchern entzünden können. Geht man hingegen vom *Schulbuch* aus, so kann seine Funktionsweise in Konfliktsituationen thematisiert werden: als Medium, das Konflikte offen hält und Denkmuster weitergibt, die zukünftiges konflikthafte, auch gewaltsames Handeln begünstigen, oder als Mittel der Konfliktbearbeitung und -prävention. In diesem Bereich lag bislang ein Schwerpunkt der Arbeit des Georg-Eckert-Instituts, das zahlreiche Vorhaben zur »Schulbuchrevision« initiiert und bearbeitet hat. Diese Erfahrungen wird der Projektbereich wissenschaftlich reflektieren und um neue Fragestellungen erweitern.

### Thematische Schwerpunkte

– **Schulbuchkonflikte** Offene, meist medial ausgetragene Konflikte um Schulbücher brachen in der jüngeren Vergangenheit weltweit in verschiedenen Ge-

sellschaften auf. In diesen Konflikten zwischen Staaten oder zwischen Gruppen innerhalb einer Gesellschaft geht es zumeist um die »richtige« Interpretation historischer Ereignisse und die Deutungsmacht über das (nationale) Selbstverständnis, aber auch um eine »angemessene« Darstellung als problematisch eingestuftes Sachverhalte.

Wird das Schulbuch als Konfliktgegenstand wahrgenommen, müssen die inhaltlichen Positionen der Kontrahenten erfasst werden. Darüber hinaus stellen sich Fragen nach den Akteuren, den Konfliktabläufen sowie nach dem gesellschaftlichen und politischen Kontext dieser Konflikte. Die schon fortgeschrittenen Forschungsarbeiten zu Ostasien, Südasien und Moldawien sowie derzeit konzipierte Einzelfall- und Regionalstudien bilden die Grundlage für komparative Analysen spezifischer Aspekte solcher Konflikte. Dazu gehören auch die Bedeutung der Medien und die internationale Vernetzung von Akteuren und Diskursen.

– **Schulbücher in Konflikten** Unter der Prämisse, dass gesellschaftliche, politische Konflikte nicht nur strukturelle Ursachen haben, sondern auch Ergebnis gesellschaftlicher Wahrnehmung sind, befasst sich dieser Schwerpunkt mit der Rolle, die Schulbücher in solchen Konflikten spielen können. Dabei ergeben sich

unterschiedliche Forschungsfragen:

- Schulbuchdarstellungen sind Spiegel verschiedener Konfliktkonstellationen einer Gesellschaft, ohne dass ihnen selbst im Rahmen des Konflikts eine Funktion zukommt. Die Frage ist, ob und unter welchen Umständen solche neutralen Positionen in Konfliktsituationen durchzuhalten sind und/oder überhaupt möglich werden.
- Schulbücher zementieren Konflikte und tragen dazu bei sie latent zu halten, indem sie sie an immer neue Schülergenerationen weitergeben. Bei der Frage nach der Rolle bestimmter Darstellungsweisen und Inhalte tauchen z.B. die Verwendung von Freund-Feind-Schemata oder die Festschreibung territorialer Ansprüche auf. Zu untersuchen wäre, ob hinter solchen Mustern staatliche Absicht oder gesellschaftlich internalisierte Sichtweisen stehen und inwieweit sie die ihnen zugeschriebene Wirkung tatsächlich entfalten.
- Ein länger andauernder, gewaltsamer Konflikt wirkt sich in der Regel auch auf die Schulbuchdarstellungen aus, z.B. indem asymmetrische Beziehungen zwischen den Kontrahenten (Täter-Opfer, Mensch-Unmensch) gezeichnet werden. Eine zentrale Forschungsfrage ist die Entwicklung solcher Darstellungsweisen im Zuge des Konflikts

und die Rolle, die eine sich im Konfliktverlauf verändernde Wahrnehmung im Rahmen einer späteren Konfliktbewältigung spielt.

— **Konfliktbearbeitung und Konfliktprävention durch**

»Schulbucharbeit« Dieser Schwerpunkt analysiert »Schulbucharbeit« als Mittel zur Konfliktbearbeitung und -prävention sowie ihre Methoden und Instrumente. Diese reichen von der Etablierung bilateraler Schulbuchkommissionen über Eingriffe Dritter (z.B: Internationaler Organisationen) in die Schulbuchproduktion bis zur Mediation zwischen Konfliktparteien. Solche Untersuchungen schließen die wissenschaftliche, empirisch fundierte Evaluierung unterschiedlicher Aktivitäten zur »Schulbuchrevision« ein – sowohl die des Georg-Eckert-Instituts wie auch die internationaler Organisationen. Diese methodenkritischen Forschungen sollen Aufschluss über angemessene und wirksame Konzepte für eine schulbuchbezogene Konfliktbearbeitung und -prävention liefern und ein noch gezielteres Vorgehen in praxisorientierten Projekten ermöglichen.

— **Lernen in (Post-)Konfliktgesellschaften**

Das Lernen unter den Bedingungen eines länger andauernden, gewaltsam ausgeprägten Konflikts stellt Schüler/innen wie Lehrer/innen vor große Herausforderungen. Das Unterrichtsmaterial, das den Konflikt

spiegelt oder speziell zur Konfliktbearbeitung entwickelt wurde, ist nur ein Element im Lernprozess; dieser wird stets auch von außerschulischen Faktoren beeinflusst. Eine Analyse muss deshalb die Rolle der Lehrkräfte und die Unterrichtsbedingungen ausreichend berücksichtigen. Der Schwerpunkt zielt deshalb darauf ab, verschiedene Prozesse der Vermittlung von Lehrbuchinhalten empirisch zu untersuchen. Damit wird ein für die Institutsarbeit neues Feld erschlossen.

— **»Konflikt« im Schulbuch**

Verschiedene Gesellschaften haben ein unterschiedliches Konfliktverständnis und gehen unterschiedlich mit Konflikten um. Manche sind eher konsens-, andere eher konfliktorientiert. Soziologische Theoriebildung hat dazu beigetragen, dass in demokratisch-pluralistisch verfassten Gesellschaften Konflikte als notwendige Aspekte gesellschaftlichen Lebens angesehen werden, die allerdings institutionalisiert und gewaltfrei ablaufen müssen.

Ein entsprechender Umgang mit Konflikten muss erlernt werden, weshalb »Konflikterziehung« ein wichtiges Thema der Bildungs- und Schulbucharbeit ist. Vermittelt über pädagogisch-didaktische Reflexionen finden Konfliktvorstellungen als Teil des gesellschaftlichen Selbstbildes Eingang in Schulbücher. Wie dies geschieht und welche Aussagen über das Selbstverständnis ei-

ner Gesellschaft sich daraus ableiten lassen, soll hier untersucht werden. Im zeitlichen Vergleich spiegeln sich gesellschaftliche Veränderungen, im regionalen Vergleich ggf. unterschiedliche Vorstellungen von Gesellschaft. Die Ergebnisse können die »interkulturelle Kommunikation« beeinflussen, da das (nicht nur schulisch) erlernte Verständnis vom »richtigen« Umgang mit Konfliktsituationen konkrete soziale Interaktionen strukturiert. Dieser Schwerpunkt befindet sich im Aufbau.

**Struktur**

*Leitung:* Georg Stöber

*Mitarbeiter/innen:* Katarina Batarilo, Heike Karge, Achim Rohde, Thomas Strobel

**Laufende Projekte:**

- Schulbuchkonflikte in Südostasien (Georg Stöber)
- Koordination der Schulbuchforschung, -entwicklung und des Schulbuchvergleichs in Südosteuropa (Katarina Batarilo, Heike Karge)
- Evaluation eines binationalen Schulbuches zur Geschichte des israelisch-palästinensischen Konfliktes (Achim Rohde)
- Zwischen Diplomatie, Friedenserziehung und Wissenschaftsdiskurs. Die gemeinsame deutsch-polnische Schulbuchkommission 1972-2007 (Thomas Strobel)

## Projektbereich »Europa und seine Grenzen«

### Forschungsgegenstand und -ziele

Die Erweiterung der Europäischen Union stellt die Frage nach dem gesellschaftlichen Zusammenhalt und hinterfragt zugleich überkommene Selbstgewissheiten im Hinblick auf gemeinsame historische Wurzeln und verbindende Werte.

Vor diesem Hintergrund reetabliert sich »Europa« derzeit als zentraler Gegenstand verschiedener Forschungsdisziplinen, was sich immer stärker auch im historisch-politischen und geographischen Unterricht niederschlägt. Europa fungiert schon immer als geographische Arena und politischer Rahmen, ist Projektionsfläche für kulturelle Identifikationen und *Tertium Comparationis*, erscheint als Chiffre, Mythos oder Fluchtpunkt, ist Gegenstand von Idealisierung und Abgrenzung. In Verbindung mit konkurrierenden Leitmotiven kann der Europagedanke einer schier beliebigen Instrumentalisierung unterliegen, aber auch als Auftrag und teleologische Bestimmung im Zentrum stehen. In Schulbüchern lässt sich dies auffinden und vergleichen; es lassen sich Wechselwirkungen, Gegenläufigkeiten und gemeinsame Trends erkennen. In den hier vermittelten Europakonzeptionen spiegeln sich die jeweils akuten Probleme der Zeit.

Das Projekt »Europa« ist ein offenes: weder seine Außengrenzen, noch seine innere Verfasstheit oder seine Stellung in der Welt sind fest-

gelegt. Gestalt- und Identitätsfindung bleiben die Aufgabe auch der künftigen Generationen. Von daher ist die politisch-historische Bildung zu diesem Thema unerlässlich. Europa unterscheidet sich von anderen Kontinenten durch seine »Grenzintensivität«. Legte man auf die physische Karte Europas Folien mit allen herrschaftlichen, politischen, jurisdiktiven, sprachlichen, ethnischen, konfessionellen oder kulturellen Grenzen seiner Geschichte und dokumentierte so diachron und synchron die Überlagerungen, so veranschaulichte sich: Es gibt kaum einen Ort in Europa, der nicht von vielfältigen, sich überlagernden historischen Grenzerfahrungen geprägt worden ist. Im Kampf um diese Grenzen zerfleischten sich die Bewohner des Kontinents; im Austausch über sie hinweg erwachsen Europa jene Kräfte, die ihm Dynamik verliehen.

Grenzkonflikte sind im Einflussbereich der EU überwunden oder entscheidend entschärft worden. Der programmatische Slogan »Einheit in Vielfalt« spiegelt den Willen, die historisch gewachsenen Entitäten in Europa zu bewahren. So bleiben die europäischen Binnengrenzen wirkungsmächtig und ergänzen das Problem der Außengrenze.

Der Projektbereich will durch Analyse, Entwicklung und Beratung den Diskurs zur Europa-Pädagogik wissenschaftlich fundieren und kritisch begleiten. Insbesondere sollen die Forschungsergebnisse begründen, inwieweit es problematisch ist,

wenn sich »Europa« analog zu den Nationsbildungsprozessen der Vergangenheit formiert, imperiale Vorstellungen mit dem Projekt »Europa« verschmelzen, der traditionelle Eurozentrismus die Suche nach einem adäquaten Platz in der Welt verhindert.

### Thematische Schwerpunkte

#### — Europa und der nationale Faktor

Die Visionen von Europa reichen von einer Konföderation der Nationalstaaten bis hin zu einem einheitsstaatlichen Gebilde, in dem »Nation« kaum mehr in Erscheinung tritt. Einerseits ist die Tendenz klar erkennbar, Befugnisse des Nationalstaats einzuschränken; ökonomische Entwicklungen wirken in dieselbe Richtung. Andererseits registrieren wir Tendenzen, die zeigen, dass der nationale Gedanke wohl noch lange Zeit mit »Europa« konkurrieren oder zumindest die Europavorstellungen prägen wird. Mit dem EU-Beitritt ostmitteleuropäischer Länder hat dieses Phänomen weiteren Auftrieb erhalten. Hinzu kommt, dass schulische Bildung in Europa traditionell unter staatlicher Regie betrieben wird. Dadurch eingeschliffene Traditionen sind geeignet, nationale Sichtweisen strukturell zu perpetuieren. Es gehört zu den zentralen Aufgaben des Bereiches, diese Spannung zwischen nationaler Selbstvergewisserung und nationalen Erinnerungskulturen auf der ei-

nen Seite und der stetigen Neubestimmung der eigenen Europäizität auf der anderen zu analysieren und in ihrem Unterrichtsbezug zu thematisieren.

#### — **Europa im Prisma der Region**

Wenn Europa weniger von den Nationalstaaten her gedacht wird, stellt sich die Frage nach anderen konstitutiven Elementen. Hier kommen die großen und kleinen Regionen ins Spiel, die meist auf eine längere Geschichte zurückblicken können als die Nationalstaaten. Dies können großräumliche Relikte von Konföderationen oder imperialen Gefügen sein, Gebilde, die auf dynastische Territorialherrschaften zurückgehen, durch Sprache, Kultur, Religion verbundene Regionen bis hin zu naturräumlichen kleinen Landschaften. Allerdings ist ihre Eigenheit häufig überlagert, ihre Geschichte in Vergessenheit geraten, vor allem dann, wenn sie von keiner Nationalgeschichte adoptiert und gepflegt worden ist. Die Aufgabe des Bereichs liegt in der Wiederentdeckung und Neuformatierung dieser Erinnerungsschichten.

Zu diesem »Europa von unten« gehört auch seine Konstituierung durch Städte und soziale Gruppen mit hohem transnationalen Potential oder – in der Vergangenheit – durch Stände.

#### — **Europa im Spannungsfeld von zentrifugalen und zentripetalen Kräften** Konzepte von Europa erhalten ihre Substanz dadurch,

wo sie Europa zentrieren, in welche Zonen sie es einteilen und wo sie es enden lassen. Alle drei Parameter verweisen auf historischen Wandel. Die Frage, was in Europa als Zentrum oder Peripherie wahrgenommen wird, definiert sich auch über die jeweiligen Außenbeziehungen. Die Wanderung der Zentren und der Kraftfelder Europas in transnationaler historischer Perspektive zu verfolgen, ist ein lohnendes Unterfangen. Hinsichtlich der Fragmentierung Europas wird man in der Ost-West-Teilung eine starke Kontinuität erblicken können. Seit der Abspaltung Ost-Roms ist diese historiographisch virulent. Was zum Osten und was zum Westen gehört, wurde stets neu verhandelt. Der Zusammenbruch des Sowjetimperiums hat in diese Verhandlungen Bewegung gebracht. Zu fragen wäre, warum dieser Ost-West-Gegensatz der Idee »Europa« nie ihre Lebenskraft genommen hat. Forschungsrelevant sind auch die verschiedenen wechselseitigen Wahrnehmungen in Ost und West: Während Russland im Westen mittlerweile als selbstverständlicher Bestandteil Europas angesehen wird, betrachtet laut einer neuesten Umfrage fast die Hälfte aller Russen die EU als »Gefahr für Russland«. Im Falle der Türkei wären vermutlich ähnliche Ergebnisse zu erwarten, allerdings in der umgekehrten Richtung.

Dies führt zu der Frage der europäischen Außengrenzen zurück. Hier prallen – konkretisiert an der Türkei – Europakonzeptionen heftig aufeinander. Die gegensätzlichen Positionen bedienen sich bei ihrer Argumentation auch des Mediums Schulbuch – ein weiterführendes, vermutlich für noch viele Jahre aktuelles Forschungs- und Arbeitsfeld.

#### **Struktur**

*Leitung:* Robert Maier

*Mitarbeiter/innen:* Eva Dorner-Müller, Susanne Grindel, Bahodir Sidikov

#### **Laufende Projekte:**

- »Schwarze Stunden und Goldene Zeiten«. Europäische Städteschicksale (Eva Dorner-Müller, Robert Maier)
- Northern Europe and the International Textbook Revision (Eckhardt Fuchs)
- Competing Histories, Building Identities, and Creating Cohesion: The Image of Europe in Textbooks at European Peripheries (Simone Lässig)
- Quellensammlung zur deutschen Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts in russischer Sprache mit didaktischen Kommentaren (Robert Maier)
- »Vom Pruzzenland zur Kaliningrader Region«. Transnationale Neumessung einer europäischen Region (Robert Maier)
- Deutsch-polnische Schulbucharbeit (Robert Maier/Thomas Strobel)

## »Georg-Eckert-Institut« als Mantra

Robert Maier

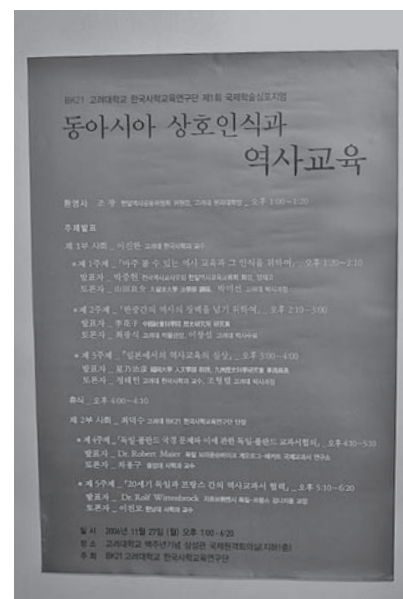
Zwei internationale Konferenzen und ein Autoren-Seminar absolvierte Robert Maier an drei Tagen im November 2006 in Seoul. Eingeladen hatte das Asia Peace and History Institute, das sich die Schulbuchrevision in Ostasien auf die Fahnen geschrieben hat. Zum anderen richtete die koreanische Forschungsgesellschaft »Brain Korea 21« in dem beeindruckenden neuen Samsung-Universitätsgebäude eine Tagung aus. Schließlich bat noch das Educational Broadcasting System um ein fast einstündiges Interview.

Die europäischen Erfahrungen bei der Überbrückung unvereinbar scheinender nationaler Geschichtsinterpretationen waren wieder einmal sehr gefragt. Besonders derjenige, der des Koreanischen nicht mächtig ist, musste von der Häufigkeit frappiert sein, mit der der Name des GEI aus dem Lautstrom an sein Ohr drang. Das gerade erscheinende deutsch-französische Geschichtsbuch elektrisierte das Auditorium und war Gegenstand vieler Fragen, wohl auch weil koreanische und japanische Historiker ebenfalls jüngst ein gemeinsames Buch für den Geschichtsunterricht vorgelegt hatten und in Verbindung mit chinesischen Geschichtsdidaktikern sogar ein trilaterales Buch entstanden war. Freilich stellte sich schnell heraus, dass die Produkte nicht ganz vergleichbar waren. Die ostasiatischen Bücher wa-



ren nicht dazu gedacht, die eigentlichen Schulbücher zu ersetzen. Auch wurde auf höchst bedenkliche politische Rücksichtnahmen bei ihrer Entstehung hingewiesen, die dem europäischen Beispiel selbstredend fremd sind. So durfte infolge eines chinesischen Vetos nicht geschrieben werden, dass Nordkorea 1950 den Süden angriff. Professor Kim Jeong-In von der Chuncheon Universität – letztes Jahr Teilnehmer an einer Braunschweiger Konferenz – verwies auf den aufschlussreichen Sachverhalt, dass in Europa transnationale Schulbücher am Ende jahrzehntelanger Bemühungen ständen, während man in Ostasien quasi mit gemeinsamen Schulbuchprojekten beginne. Dies zeige, dass man bei aller Faszination durch europäische Modelle eigene Wege gehen wolle. Illusionen, dadurch den grundlegenden Problemen und Hindernissen zu entgehen, hatte man aber nicht. Überwunden

werden können diese nach Aussagen etlicher Redner am ehesten durch gegenseitiges Zuhören, eine selbstkritische Haltung sowie die Vermeidung von Rechthaberei und nationalistischen Sichtweisen. Bei einigen Aussagen fühlt sich der europäische Teilnehmer ganz zuhause und ist ins-



geheim zugleich erleichtert, dass es anderswo auch nicht besser ist. So, wenn er von den Klagen japanischer Lehrer hört, wonach Schüler nicht einmal wissen, wo Korea liegt, oder wenn koreanische Lehrer stöhnen: »Wir schaffen ja kaum die eigene Geschichte, geschweige denn die japanische!«

## Die Heterogenität von Migration und Migrationsforschung

Stefan Ibrüg

Von Hanna Schissler (Georg-Eckert-Institut), Randall Hansen und Phil Triadaphilopoulos (beide Institute of European Studies an der University of Toronto) sowie Rainer Ohliger (Netzwerk Migration in Europa, Berlin) organisiert, fand vom 22. bis 23. September 2006 die Konferenz »Education for Migrant Integration – Integrating Migration into Education: European and North American Comparisons« in Toronto, Kanada statt. Der Austragungsort war aus zwei Gründen paradigmatisch für die Konferenz und ihre Themen. Der erste ist auf der Makroebene anzusiedeln und wurde von einem der Mitorganisatoren treffend zu Beginn auf den Punkt gebracht: Es gehöre zu einem der Mythen und Selbstbilder, dass Kanada sich gegen die scheitern oder zumindest schleppenden Integrationsbemühungen europäischer Gesellschaften mit einer überdurchschnittlich erfolgreichen Integrationsgeschichte absetze. Die Aufdeckung einer Terrorzelle im Juni 2006 in der Torontoregion hat diesem Selbstbild einen kräftigen Schlag versetzt, sodass man sich nun auch in Kanada fragt, wie es denn um die Integration der Neu-Kanadier eigentlich bestellt ist – eine Problematik, die an die Parallelgesellschaftsdebatten erinnert. Paradigmatisches lässt sich auch auf der Mikroebene am Veranstaltungsgebäude erkennen,

dem Munk Centre for International Studies. Gebaut mit den Geldern des ungarischen Immigranten Peter Munk im Stil eines Colleges in Oxford oder Cambridge, aber eben neu und modern. Modern genug, um keine hyperreale Reproduktion zu sein, nachempfindend genug, um die entsprechende Atmosphäre auszustrahlen: Ausdruck der Erfolgsgeschichte eines Migranten und seines Beitrags zur Gesellschaft.

Nicht minder repräsentativ für das weite Feld der *Migration Studies* waren die Vorträge sowie die fachspezifischen Hintergründe und Herangehensweisen der Teilnehmer. Sie waren äußerst heterogen und hätten jedem Neuling in kürzester Zeit die verschiedenen Methoden, Diskurse und Themen des Feldes aufgezeigt. Einige der Vorträge beschäftigten sich mit textbezogenen Analysen unter dem Gesichtspunkt der diskursiven Inklusion, andere mit Fragen der Inklusion und Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt bzw. im vorbereitenden Ausbildungssystem im weiteren Sinne. Eine Reihe von Vorträgen verwies überdies auf verschiedene Gruppen, die in unterschiedlichen nationalen Kontexten zu wenig beachtet werden; so beispielsweise Flüchtlinge in den USA, Analphabeten in Finnland oder »transnationale Schüler« (aus den USA kommend) in Mexiko. Eine der zentralen Fragen in vielen der Diskussionen war letztendlich, ob es denn vornehmlich der Migrationshintergrund oder die Klassenzugehörigkeit sei (»race or class?«), die über Inklusion

und Erfolg entschieden. Unter den vielen anregenden Vorträgen sei hier auf den Beitrag von Rainer Ohliger und Richard Traunmüller verwiesen, die die Ergebnisse einer Untersuchung zur Migrationsgeschichte in deutschen Schulen und Schulbüchern vorstellten. Sie regten eine Inklusion der Migranten durch die Einbeziehung der deutschen Migrationsgeschichte besonders des zwanzigsten Jahrhunderts an.

Wollte man als Kehrseite der Heterogenität des Konferenzpublikums und der Vorträge beklagen, wie wenig einige der Vorträge mit Diskursen und Schulbüchern aus der Perspektive des Georg-Eckert-Instituts zu tun hatten oder wie wenig sie der aktuellen Schwerpunktsetzung auf Sicherheitsbelange aus Sicht der Sozialwissenschaftler gerecht wurden, dann muss erwidert sein, dass die Konferenz den *state of the art* der Migrationsforschung in Bezug auf einen weiten Begriff von *education* abbildete. Die Diskongruenz der Zugänge illustrierte eben die Vielfalt des Feldes und die unterschiedlichen akademischen Traditionen und Schwerpunktsetzungen in der transatlantischen Perspektive. Der Querschnitt, den die Konferenz gegeben hat ist so als wichtiger Beitrag zur Wissenschaftsvernetzung zu würdigen.

---

Ein ausführlicher Bericht in englischer Sprache ist bei H-Soz-u-Kult zu finden (<http://hsoz.kult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=1388>).

## Die Darstellung des Islam in den Schulbüchern Europas.

Eine UNESCO-Tagung in Kairo

*Gerdien Jonker*

Eine Vorgängertagung dieser Veranstaltung, die vom 25. bis 28. November 2006 in Kairo stattfand, war im Februar 2005, ebenfalls in Kairo, durchgeführt worden. Damals hatte eine Reihe arabischer Lehrkräfte und didaktischer Experten aus europäischen Ländern Berichte vorgelegt, die bemängelten, dass »der Islam« in den europäischen Schulbüchern verzerrt und abfällig dargestellt werde. Daraufhin hatten die Konferenzteilnehmer sich darauf geeinigt, die bemängelten Stellen so bald wie möglich »nachzubessern«. Dennoch waren die Berichte von den arabischen Tageszeitungen breit kommentiert worden und hatten örtlich einen Medienskandal ausgelöst.

Wohl aus diesem Grund nahm diesmal eine Reihe von Bildungsministern aus arabischen Ländern teil. Zwar war nicht jedes Land vertreten, aber doch stattliche fünfzehn von zweiundzwanzig Ländern. Außer ihnen waren auch die UNESCO-Vertreter der europäischen Länder, das Georg-Eckert-Institut, die Anna Lindh Stiftung und der Council of Europe anwesend. Organisatoren der Tagung waren Gerard Pumeyge (UNESCO Kairo) und Mustafa Al-Haloughi (Al-Azhar Universität, Kairo). Der Generalsekretär der Arabischen Liga und die Direktorin der Abteilung für Intercivilisational Dia-

logue hatten die Tagung mit vorbereitet und moderierten die Sitzungen. Der Tagungsort war ebenfalls im Gebäude der Arabischen Liga.

In den ca. fünfzehn Absichtserklärungen zur Tagungseröffnung wurde bereits klar, dass viele der arabischen Teilnehmer sich noch immer sehr darüber erregten, dass »der Islam« in den europäischen Schulbüchern falsch und unzureichend dargestellt werde. Die Redner bemängelten Verzerrungen und Falschdarstellungen, die mit der Person des Propheten, seiner Mission, seinen Frauen und dem Jihad zusammenhängen. Formulierungen wie »Verantwortung für den Frieden«, »Gleichbehandlung« und »Respekt« fielen oft. Einige Redner wurden bereits am ersten Tag konkret und sprachen von der Notwendigkeit politischer Maßnahmen.

Ebenfalls am ersten Tag, noch bevor die aktuelle Lage von allen Seiten diskutiert wurde, schlugen die beiden Organisatoren die Einrichtung einer Task Force vor, an der Experten »aus dem Süden und aus dem Norden« teilnehmen sollten. Aufgabe dieser Task Force sollte es sein, so schnell wie möglich die Schulbuchsituation in Europa (gemeint war: Westeuropa) zu untersuchen und Druck auf die europäischen Regierungen auszuüben. Ziel sei die Korrektur aller Schulbücher hinsichtlich der Darstellung des Islam. Der Vorsitzende der Arabischen Liga sollte die Task Force leiten. Die Europäer sollten die Aufgabe aber selber im Angriff nehmen, damit die



Gruppenbild mit Pyramiden (Gerdien Jonker 2. v.l.)

Glaubwürdigkeit der Mission erhöht werde.

Während die Anna Lindh Stiftung das Vorhaben unterstützte, protestierten die meisten europäischen Teilnehmer. Der Vertreter des Council of Europe meinte, dass es schlichtweg sinnlos wäre, neben der UNESCO eine zweite Organisation einrichten zu wollen. Die UNESCO-Vertreter wiederum erklärten, dass sie in den letzten beiden Jahren bereits sehr viel geändert hätten. Ein Vertreter des Georg-Eckert-Instituts meinte: »Wenn sie (die arabischen Teilnehmer) unser Logo benutzen wollen, dann müssen sie auch unsere Kriterien akzeptieren« und schlug vor, das Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision ins Arabische zu übersetzen.

Im europäischen Lager herrschten also Unverständnis und auch ein

wenig Entrüstung. Am Konferenztag wurde aber versucht diplomatisch vorzugehen und den Plan einer Task Force hinauszuzögern. Man einigte sich zum Schluss darauf, zuerst die Synthese der Tagung zu schreiben, um sich dann »so bald wie möglich« im kleineren Kreis zu treffen.

Am letzten Morgen hielt Mme. Rifai, die Direktorin des Intercivilisational Dialogue der Arabischen Liga, eine emotionale Ansprache. Sie beschwor die »ewigen Werte des Koran«, u.a. den schwarzen Stein (Ka'aba in Mekka), den heiligen Krieg und die Polygamie. Wenn diese Werte in den Schulbüchern verdreht würden, so sagte sie, bedrohe das die heutige Jugend. Was dann noch übrig bliebe, wären die Worte, denen sie täglich begegne: Irak, Drogen, Homosexualität, Aids und Sektten. Ihre Schlussfolgerung lautete,

dass die Falschdarstellung des Islam die Stabilität der Familie bedrohe und »einige wenige Leute« in Extremismus und Gewalt treibe. Aus diesen Gründen sei es sinnvoll, so Rifai, sofort mit der Arbeit der Task Force zu beginnen.

Der Versuch, mit Hilfe europäischer Expertise das Bild der Araber sowie des Islam im europäischen Ausland nach islamischen Maßstäben zu verbessern, scheiterte. Aus der Sicht der Organisatoren endete die Tagung denn auch ergebnislos. Al-Haloughi rechnete noch einmal vor, dass zehn bis zwölf europäische Länder unbedingt mitarbeiten müssten, wenn die Aufgabe noch 2008 erfüllt werden solle. Daraufhin wiederholten die europäischen Teilnehmer, dass dies im Grunde bereits geschehen sei. Stattdessen drängten sie darauf, dass die UNESCO Rapporteurs wie immer zuerst ihre Berichte anfertigen und die Organisatoren daraufhin die übliche Synthese der Tagung schreiben sollten. Man ging also mit der Parole *business as usual* auseinander.

Indes hat diese Konferenz klar gemacht, dass die traditionellen europäischen Schulbuchnarrative über den Islam, auch wenn sie aktualisiert worden sind, auf der Ebene der Weltgesellschaft an Legitimation eingebüsst haben. In der arabischen Welt werden sie vehement abgelehnt. Wie sie in der restlichen islamischen Welt rezipiert werden, ist noch nicht untersucht worden.

## Versuch eines »Euro-Arabischen Dialogs«

Hamed Abdel-Samad

Auf einer von den UNESCO-Kommissionen Frankreichs und Marokkos organisierten Konferenz vom 15. und 16. September 2006 in Rabat stellten Experten aus Europa und aus der arabischen Welt erste Ergebnisse ihrer Analysen über das Bild des Islam in europäischen Schulbüchern bzw. das Bild Europas in arabischen Schulbüchern vor. Ehrgeiziges Ziel war es, negative Stereotypen, Missdeutungen und falsche oder unvollständige Informationen aufzuspüren, um diese möglichst zu beseitigen. Im Allgemeinen schienen die Studien nicht fortgeschritten genug zu sein, um eine klare Analyse zu bieten. Es waren eher erste Bestandsaufnahmen oder Skizzen eines Forschungsvorhabens. Dennoch schienen die europäischen Experten aus Deutschland, Frankreich, Ungarn, Polen, der Schweiz und Slowenien schon weiter in ihrer Arbeit zu sein als ihre Kollegen aus Ägypten, Tunesien, Marokko, Kuwait, Katar und den Vereinigten Arabischen Emiraten. Das Bild des Islam in den europäischen Schulbüchern, wie es in den Präsentationen der europäischen Experten vorgestellt wurde, erscheint kulturalistisch, unscharf und undifferenziert. Ungeachtet der geographischen und kulturellen Vielfalt wird von einem monolithischen »Islam« geredet, der sich als ein Block von Indonesien bis Marokko erstreckt. Die Themen, die in den europäischen

Schulbüchern behandelt werden, beschränken sich auf die Ursprünge des Islam, die Rituale, die fünf Säulen des Islam, militärische Ausbreitung und den Begriff Djihad. Als positiver Aspekt wird der kulturelle und wissenschaftliche Beitrag der Araber im Mittelalter kurz erwähnt. Das soziale Leben der Muslime, Hintergründe ihrer Zivilisation und moderne Prozesse wie *state and nation building* werden stark marginalisiert.

Die arabischen Experten begnügten sich mit der Darstellung der allgemeinen Ziele ihrer Curricula wie die Betonung der islamisch-arabischen Identität und die Stärkung von Werten wie Toleranz und Zusammenleben. Abgesehen von Kolonialismus und Kreuzzügen seien keine negative Narrative über den Westen in den arabischen Schulbüchern zu finden.

### Zur Konferenz im Einzelnen

Auf der Eröffnungssitzung bekräftigte die Vertreterin des marokkanischen Bildungsministeriums, dass die Schulbuchforschung bzw. die Darstellung des »Anderen«, also das Thema Euro-Arabischer Dialog, höchste Prioritäten seitens des Ministeriums genieße. Die Generalsekretärin der nationalen UNESCO-Kommission in Rabat betonte die Notwendigkeit einer Balance zwischen den universellen menschlichen Werten und den lokalen identitätsstiftenden Werten bei Kultur- und Bildungsarbeit.

Der Koordinator des Projekts in Europa sprach ein zentrales Problem an: Zwar würden die Rahmenbedingungen der Lehrpläne und deren Zie-

le vom Bildungsministerium vorgegeben, deren Umsetzung aber hingen von den Lehrern ab, die die Schulbücher aus einer Vielfalt an Angeboten selbst aussuchen könnten. Dabei seien sie ihren eigenen Einschränkungen und subjektiven Wahrnehmungen unterworfen und könnten deshalb die historische Tiefe des Phänomens Islam selten vermitteln. In der Begegnung von Lehrenden und Lernenden mit dem Islam dominierten die französischen Erfahrungen mit dem Maghreb und so werde der Islam sowohl semantisch und historisch als auch geographisch auf Kolonialisierung und Migration reduziert.

Der ungarische Experte berichtete, das Thema Islam insgesamt sei in den ungarischen Schulbüchern stark marginalisiert; so stehe z.B. für Schüler zwischen 14 und 18 Jahren nur eine Stunde Unterricht über Mohamed und die arabischen Eroberungen zu Verfügung. Die wenigen Informationen zum Islam insgesamt seien aber relativ objektiv.

Zu noch negativeren Ergebnissen kam eine Untersuchung von 19 polnischen Gymnasialgeschichtsschulbüchern. Die Informationen über den Islam in den meisten Büchern seien unzureichend und reflektierten nicht die Ambivalenz dieser Kultur. Begriffe wie Djihad würden aus dem historischen Kontext gerissen und lediglich als »heiliger Krieg« übersetzt. Der Experte bedauerte, dass es in den Schulbüchern zahlreiche faktische Fehler hinsichtlich des Islam gebe.

Als Vertreter des Georg-Eckert-

Instituts und Verfasser dieses Berichts präsentierte ich zwei Projekte, die am Institut durchgeführt werden: »The Production of Materials on the Muslim World for the German School System« und »Schulbuchrevision im Nahen Osten« Beide Projekte untersuchen, wie das Eigene (die eigene Identität, die eigene Geschichte) in der Wahrnehmung des Anderen (im »Islam«, bzw. im »Westen«) verankert ist.

Die Diskussion über die vorgelegten Befunde zeigte, wie schwierig dieses Thema eigentlich ist. »Warum brauchen wir Dialog überhaupt. 60 Jahre Dialog haben bislang die palästinensische Problematik nicht lösen können, meinte der Vertreter der Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO). Nicht der Dialog, sondern die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Kulturen mit klaren Zielen und Regeln des Zusammenlebens, entschieden über Krieg und Frieden. Es wurde diskutiert über managing history, über »wahre Bilder« und »gemachte Bilder«. Können Bilder überhaupt gemacht werden, können sie wahr sein, können sie erfasst werden? Kontrovers wurde auch darüber debattiert, ob es im Westen eine systematische Kampagne gegen den Islam gebe.

Auf der nächsten Sitzung stellten die arabischen Experten ihre Ergebnisse vor. Der Vertreter Marokkos sprach von drei Parametern der Wahrnehmung des anderen: einem kulturellen, einem ethnischen und einem politischen. Erfahrungen mit

Imperialismus, Kolonialismus und der nie endende israelisch-arabische Konflikt bestimmten das Bild des Anderen in den marokkanischen Geschichtsbüchern insgesamt und ganz besonders in den Schulbüchern.

Der ägyptische Vertreter der nationalen Kommission bekräftigte den Wunsch nach Harmonisierung der pädagogischen Ziele in den UNESCO-Mitgliedstaaten. Er betonte, die Lehrinhalte in seinem Land stimmten überein mit den Prinzipien und Empfehlungen der UNESCO. Werte wie Kooperation, Zusammenleben und Frieden seien zentrale Ziele der ägyptischen Curricula.

Der Generalsekretär der nationalen Kommission in den Vereinigten Arabischen Emiraten wies auf die besondere Lage der Golfregion hin, in der Menschen aus 200 unterschiedlichen Nationen leben. Er behauptete, das Interesse der arabischen Staaten an Europa sei größer als umgekehrt, und beklagte einen Mangel an Kenntnis über die arabische Welt. Dies liege nicht an mangelnden Informationen, sondern an der westliche Gleichgültigkeit. Es gebe keine negative Darstellung des anderen in den Schulbüchern der VAE. Ein ähnliches Bild zeichneten die Experten aus Katar und Kuwait. Nur historische Fakten wie Kolonialismus und Kreuzzüge würden sachlich beschrieben. Man könne diese problematische Geschichte nicht verleugnen, nur um die andere Seite zufrieden zu stellen.

Die arabisch-islamische Identität, Menschenrechte und Toleranz genössen höchste Priorität in den tunesi-

schen Schulbücher, versicherte auch die tunesische Vertreterin der nationalen Kommission.

In der Diskussion wurde das Ungleichgewicht zwischen der Arbeit der europäischen Experten und der ihrer arabischen Kollegen thematisiert. Arabische Experten wurden aus den eigenen Reihen (durch mich, selbst Ägypter, als Vertreter des Georg-Eckert-Instituts) für mangelnde Selbstreflexion kritisiert.

Auf den ersten Blick scheinen die Geschichts- und Civics-Schulbücher in den meisten arabischen Staaten tatsächlich bemüht zu sein, den Westen (zumindest im Hinblick auf die Gegenwart) vor heftiger Kritik zu verschonen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass diese Kritik im außerschulischen und sogar im innerschulischen Bereich nicht vorhanden ist. Allerdings liegt es weder im Interesse staatlicher und offizieller Medien noch in dem der Curriculaentwickler, Feindschaften mit dem Westen zu schüren. Immerhin sind die meisten politischen Eliten in der arabischen Welt dessen treue Verbündete. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass das Bild des Westens in den Schulbüchern eher neutral ist.

Daraus leite ich folgende These ab: Die relativ neutrale Darstellung des Westens verdanken wir dem Mangel an Demokratie. Hätten Lehrer und Schulbuchautoren in Ägypten die gleichen Freiheiten wie ihre Kollegen in Westeuropa, würde das kanonisierte Wissen im arabischen Kollektivgedächtnis über Europa,

welches alles andere als neutral ist, sich deutlicher in den Schulbüchern ausdrücken können. Neutral bedeutet allerdings nicht objektiv. Will man das Bild des anderen in den Schulbüchern untersuchen, soll man sowohl untersuchen, was in den Büchern steht als auch, was zwischen den Zeilen gesagt wird. Auch, was in den Büchern stehen sollte, aber nicht steht, muss untersucht werden, denn kein Text ist auch ein Text. Darüber hinaus muss das »versteckte Curriculum« – das ideologische setting des Lehrers und seiner Umgebung – in den Blick geraten.

#### Fazit

Zum Abschluss möchte ich stichwortartig eine Bilanz des »Euro-Arabischen Dialogs« ziehen.

Folgende Hauptprobleme sind aus meiner Sicht deutlich geworden:

- Asymmetrie der Prioritäten, Interessen, Ziele und Geschwindigkeiten der Arbeit: Die wissenschaftliche Arbeit der Experten steht z.T. im Widerspruch zu den kulturpolitischen Zielen mancher Institutionen. Die akademischen Spielregeln scheinen nicht für alle das Maß aller Dinge zu sein.
- Definition des »Experten«: Oft gewann ich den Eindruck, ein Forscher oder Funktionär, der sein Interesse am Thema kundgetan hat, wird zum Experten ernannt, ohne dass seine Qualifikationen hinterfragt werden. Es sind viel zu wenige Historiker, Pädagogen und Islamwissen-

schaftler unter den Experten.

- Umgang mit vorab nicht definierten Begriffen (*true images*, arabisch, islamisch, Identität, Kultur, Europa)
- Probleme der Methodik: Keine klare Methodik der Arbeit wurde vorgegeben. Es wurde nicht hinterfragt, ob die ernannten Experten die analytischen, sprachlichen und komparatistischen Werkzeuge mitbringen.
- Voreilige Schlussfolgerungen: Schon bevor eine anerkannte, wissenschaftlich begründete Studie überhaupt vorliegt, nehmen einige an, der Islam sei viel zu negativ in europäischen Schulbüchern dargestellt und dieses Bild müsse korrigiert werden. Dieses Agenda setzt die Forscher unter Druck und kann kontraproduktive Resultate hervorbringen.
- Mangel an Vernetzung und Koordination mit ähnlichen Projekten (UNESCO-Arabischer Liga, Kairo): Drei Monate nach der Rabat-Konferenz fand in Kairo ein vergleichbares Expertentreffen der Arabischen Liga statt, auf dem auch die meisten Teilnehmer der Konferenz anwesend waren. Die Ergebnisse der Rabat-Konferenz spielten bei der Veranstaltung in Kairo kaum eine Rolle. Dort wurde ein völlig anderer Fahrplan empfohlen.
- Im Titel der Rabat-Konferenz finden wir »Vergleichende Studien«. In der Anlage der Arbeit und Verteilung der Aufgaben wird keine Systematik des Vergleichens er-

kennbar. Man muss befürchten, dass am Ende viele einzelne Fallstudien nebeneinander und ohne Bezug zueinander stehen werden.

Aber es gibt auch Chancen und Perspektiven:

- Viele Partner auf beiden Seiten erkennen die Notwendigkeit des Dialogs, bewegen sich auf einander zu und zeigen Bereitschaft zur Zusammenarbeit.
- Breite Zustimmung, dass das Thema Eigenbilder und Fremdbilder in Schulbüchern ein zentrales Thema in der Schulbuchforschung sein sollte.
- Aushalten von Differenzen und Suche nach Schnittmengen: Besonders auf arabischer Seite wird ein Tabu gebrochen, nämlich die Neuverhandlung der eigenen Identität, auch ihrer religiösen Komponente. Es wird sich zeigen, inwieweit die Verantwortlichen in arabischen Ländern bereit wären, ihre Lehrpläne offen zu legen und wie sie auf Kritik reagieren.

## Self-image and Image of the ›Other‹ in Arabic Textbooks

Hamed Abdel-Samad

Der Workshop fand im Rahmen des vom Auswärtigen Amt finanzierten Projekts »Schulbuchrevision im Nahen Osten« vom 12. bis 16. Februar 2007 im Georg-Eckert-Institut statt. Neun Bildungsexperten, Historiker, Bildungspolitiker und Schulbuchautoren aus Ägypten und Jordanien waren vom Institut eingeladen worden, um über den Stand der Schulbuchforschung in der arabischen Welt sowie über die Darstellung Europas in arabischen Schulbüchern zu referieren. Sechs Stipendiaten aus Ägypten und Jordanien nahmen ebenfalls am Workshop teil. Aus europäischer Perspektive sprachen drei Mitarbeiter des Hauses über den Stand der Schulbuchforschung sowie über die Darstellung des Islam bzw. der islamischen Welt in deutschen und europäischen Schulbüchern. Dennoch war der Workshop in erster Linie eine Plattform für den innerarabischen Dialog.

Eine zentrale Frage, die bis zum Ende unbeantwortet blieb, war: Beeinflusst die gesellschaftliche Entwicklung die Inhalte eines Schulbuchs oder werden diese von den herrschenden Eliten in der arabischen Welt vorgegeben? Der Direktor des Curricula Development Center in Ägypten betonte, dass das Schulbuch die Mentalität, Erfahrungen und das Wissen des Autors



Im Konferenzraum des Georg-Eckert-Instituts

widerspiegele. Er wollte nicht ausschließen, dass manche Autoren die politische Situation im Lande und die Präferenzen der herrschenden Elite verstünden und dies dementsprechend im Buch umsetzten. Die Autoren würden aber nicht von Politikern aufgefordert, bestimmte Inhalte zu betonen und andere zu marginalisieren.

Das Bild Europas in der arabischen Literatur sowie in den Massenmedien ist, wie zwei Beiträge zeigten, ambivalent. Der Europäer wird zwar manchmal als geldgierig, unberechenbar, unmoralisch dargestellt, andererseits aber auch als vernünftig, diszipliniert, fortschrittlich und sogar als Vorbild. Mit der Entkolonialisierung der arabischen Staaten in den 1950er Jahren und mit zunehmendem »Engagement« der USA im Nahen Osten hat Europa in den Augen

der arabischen Staaten an Eigenständigkeit verloren. Es wird von vielen als Verlängerung der amerikanischen Machtpolitik gesehen. Sowohl der häufiger benutzte Begriff »Westen« als auch »Europa« werden oft mit Neoimperialismus, double standards und aggressiver Machtpolitik in Zusammenhang gebracht.

Aus europäischer Perspektive wiederum kehrt die Wahrnehmung des Islam als ewige Bedrohung immer wieder. Die europäischen Narrative über den Islam sind jedoch mehr als nur Verallgemeinerungen. Sie sind eher Schemen oder sogar Rezepte dessen, was nicht europäisch ist. Der Islam wird in den europäischen Schulbüchern als Europas signifikanter Feind dargestellt. Die Abgrenzung gegen diesen Feind schärft die Konturen der europäischen Identität.

Zwei ägyptische Referenten, ein Schulbuchautor und ein Historiker, betonten, dass ihre Analyse der Geschichts-, Civics- und Religions-schulbücher für die 7. bis 12. Klasse ein eher flaches, aber kein negatives Bild Europas ergebe. Diese Schulbücher stellten Werte wie Toleranz, Zusammenleben und Frieden in den Vordergrund. Das Selbstbild in diesen Büchern entspreche den historischen Wahrheiten und dem kulturellen Gewicht Ägyptens. Andere Religionen und Völker würden nicht angefeindet. Diese Aussagen wurden kontrovers diskutiert. Ein Kommentator vertrat die These, dass Vertreter undemokratischer Regime kein Interesse daran hätten, demokratische Systeme positiv darzustellen. Sie versuchten eher eine Barriere zwischen ihren Völkern und Europa aufrechtzuerhalten, indem sie Europa marginalisierten oder in einem schlechten Licht erscheinen ließen. Das Selbstbild der Ägypter in den Schulbüchern sei zu glorifiziert und realitätsfern. Dagegen würden die bedeutende Bevölkerungsgruppe der Kopten und die christliche Religion stark marginalisiert. Der Direktor des schon genannten Zentrums für Curricularentwicklung wies auf den Unterschied zwischen »Geschichte lehren« und »Geschichtsbewusstsein lehren« hin. Nach seinem Verständnis dient der Geschichtsunterricht in der Schule der Heranbildung loyaler Bürger mit entsprechendem Nationalbewusstsein. Erst der akademischen Elite sei die Lehre historischer Zusam-

menhänge in einem wertfreien Sinn zuzumuten.

Im Gegensatz zu den ägyptischen Schulbüchern wird die europäische Zivilisation in den jordanischen Büchern ausführlich behandelt. Die zivilisatorischen und kulturellen Beiträge Europas werden anerkannt. Doch es wird erwähnt, dass die europäische Kultur nicht europäischen Ursprungs sei, sondern auf der arabisch-islamischen Kultur aufbaue. Europäer würden nicht als Feinde beschrieben, dennoch seien negative Tendenzen gegenüber bestimmten europäischen Ländern mit kolonialer Vergangenheit in der Nahostregion, wie Großbritannien und Frankreich, nicht zu übersehen. Das moderne Europa wird jedoch als Paradies des Wohlstandes und des Friedens stark idealisiert. Dies sei, aus der Sicht des Experten, der Grund

dafür, dass viele junge Araber nach Europa auswandern wollten.

Zum Thema Gender Image in jordanischen und arabischen Geschichts- und Civics- Schulbüchern gab es viel Kritik: Die Geschichtsschreibung in den arabischen Ländern konzentrierte sich auf Herrscher, Feldherrn und Kriege, also auf eine reine Männerperspektive. Historische und kulturelle Beiträge von Frauen würden marginalisiert. Auch als Autorinnen von und Zielgruppe für Schulbücher träten Frauen selten in Erscheinung. Die Darstellung von Frauen in Schulbüchern sei noch in traditionellen Rollenvorstellungen verhaftet, obwohl es mittlerweile mehr Frauen als Männer in akademischen Berufen gebe.

Der Direktor des Curricula Development Center relativierte die Bedeutung des Schulbuches: Dieses sei



Stipendiatinnen präsentieren didaktische Vorstellungen (Samira Alayan-Beck, r.)

nur ein Instrument unter vielen und sein Einfluss auf die Schüler sei begrenzt. Gerade wenn es um das Bild des Anderen gehe, seien Parallelcurricula wie Medien und religiöse Diskurse viel einflussreicher als das Schulbuch. Auch der Lehrer, seine Mentalität und sein Umfeld, beeinflussten das Geschehen in der Schulklasse mehr als das Schulbuch. Die Interaktion in der Klasse sei der Prozess, in dem Geschichte verhandelt werde. Das Schulbuch entstehe zudem nicht im luftleeren Raum. Es müsse die gesellschaftliche Realitäten, die Mentalität der Schüler und ihrer Eltern berücksichtigen, sonst könnten seine Inhalte nicht umgesetzt werden. Das Schulbuch könne jedoch nicht alle gesellschaftlichen »Sonderwünsche« berücksichtigen, sonst wäre es überladen und unvermittelbar.

Im Folgenden sollen theseartig weitere zentrale Fragen aufgeführt werden, die die Diskussionen bestimmten:

Solange der Westen seine Fehler gegenüber der islamischen Welt in der Vergangenheit nicht erkennt und sich dafür nicht entschuldigt, wird es schwierig sein, vertrauensbildende Maßnahmen zu unternehmen.

Ist es im Sinne der Verständigung zwischen den Völkern, wenn man konfliktbeladene Kapitel und emotionsträchtige Themen aus den Schulbüchern beseitigt? Hilft nicht eher eine Rationalisierung der Geschichte, indem man Konflikte unemotional und multidimensional diskutiert, statt sie auszuklammern?

Wie ist die genaue Beziehung zwischen dem Politiker und dem Schulbuchautor und in wie weit hängen die sogenannten Bildungsreformen in den arabischen Ländern mit Druck aus dem Westen zusammen? (Hier entflammte die Diskussion über Verschwörungstheorien.)

Ist die Aufgabe des Geschichtsschulbuchs die Vermittlung von Geschichte oder lediglich Erziehung durch geschichtliche Narrative?

Wie kann eine Regierung, die undemokratisch ist, die Werte der Freiheit, Partizipation und Toleranz auf eine glaubwürdige Art in die Schulbücher einfließen lassen?

Wie kann der Andere im Schulbuch sachlich dargestellt werden, während das Selbst entweder als Held oder Opfer beschrieben wird?

### **Bilanz**

Der Workshop war ein erster Schritt, arabische Bildungsexperten für die Schulbuchforschung zu sensibilisieren. Er eröffnete eine weitere Nische für den innerarabischen Dialog. Die Mischung aus erfahrenen Experten, Bildungspolitikern und Nachwuchswissenschaftlern führte zwar zu einigen Konflikten, bereicherte jedoch das Perspektivenspektrum. Die Präsentationen und die Diskussionen haben gezeigt, dass es weder eine einheitliche Vorstellung von Europa in den arabischen Schulbüchern, noch ein Konzept dafür bei der Curriculaentwicklung gibt. Die Europabilder sind genauso divers wie die Perspektiven, aus denen die arabischen Staaten auf Europa blicken. Die histo-

rische Perspektive ist stark durch die schmerzhaften Erfahrungen mit Kreuzzügen und Kolonialismus geprägt. Die materielle und zivilisatorische Perspektive zeigt Bewunderung, Anerkennung, wenn auch manchmal Minderwertigkeitsgefühle und Angst überflutet zu werden. Die soziale und moralische Perspektive wiederum weist Überlegenheitsgefühle einem Europa gegenüber auf, das sich angeblich im Zerfall befindet.

Den Experten war klar, dass sie die Europabilder in den arabischen Schulbüchern nicht analysieren können, ohne die eigenen Selbstbilder zu dekonstruieren. Dies kann nicht nur anhand von Schulbüchern geschehen.

## Networking in Israel und Palästina

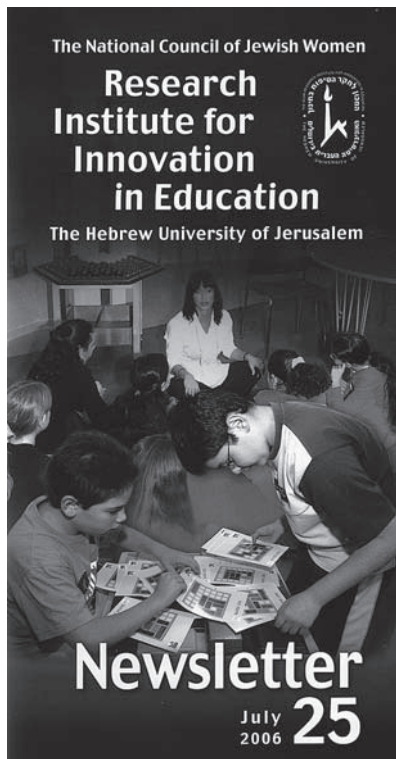
Achim Robde

Die Reise vom 13. bis 19.11.2006 diente zunächst der Teilnahme am PRIME-Workshop in Beit Jala am 17.11. (siehe gesonderter Bericht). Darüber hinaus sollten Netzwerke mit israelischen Forschungs- und Bildungsinstitutionen im Hinblick auf eventuelle zukünftige Kooperationen in Form von Drittmittelprojekten aufgebaut werden. Im Dezember bemühte ich mich dann um Kontakte zu entsprechenden palästinensischen Institutionen in den besetzten Gebieten, wobei die Unterstützung meiner Kollegin Samira Alayan-Beck vor Ort eine große Hilfe war.

Während der Reise im November führte ich im Bildungsministerium ein etwa einstündiges, anregendes Gespräch mit Herrn Faris, in dem ich die Arbeit des GEI allgemein und die Kooperation mit PRIME vorstellte sowie unser Interesse an Kooperationen mit israelischen Bildungsinstitutionen zum Ausdruck brachte. Herr Faris ist ein (drusischer) Freund von Frau Alayan-Beck aus Studienzeiten. Er ist in der Finanzverwaltung des israelischen Erziehungsministeriums tätig und hat persönlichen Zugang zur Ministerin (z.Z. die in Fachkreisen geachtete Soziologieprofessorin Juli Tamir). Aus diesem Gespräch nahm ich eine Menge nützlicher Hintergrundinformationen mit.

Ich verbrachte einen vollen Tag am *David Yelin Teachers Training*

*College* in Jerusalem, an dem Frau Alayan-Beck eine Festanstellung als Dozentin hat. Ich hatte Gelegenheit, eine Reihe ihrer KollegInnen kennen zu lernen, und nahm zudem an einer von ihr geleiteten Seminarsitzung für angehende LehrerInnen im arabischen Sektor staatlicher Schulen teil. Viele israelische NachwuchswissenschaftlerInnen arbeiten neben ihrer Tätigkeit an einer Universität an einem der zahlreichen privaten oder staatlichen Colleges. Das *David Yelin College* ist eine der ältesten und etabliertesten Institute zur Lehrerbildung in Israel. Neben der Ausbildung unterhält das Institut auch eine Forschungsabteilung. Die Forschungsinteressen der dort tätigen



Newsletter der Hebrew University

KollegInnen decken sich signifikant mit denjenigen des GEI:

- Unterricht über den Holocaust
- Integration vs. Assimilation in multiethnischen/multikulturellen Gesellschaften (betrifft sowohl die jüdische als auch die arabische Bevölkerung)
- Gutes und wichtiges Lernen für palästinensische Erwachsene in Israel (betrifft die arabische Bevölkerung)

Meine GesprächspartnerInnen drückten ihr reges Interesse an einer Zusammenarbeit mit dem GEI aus.

Das *Research Institute for Innovation in Education*, Hebrew University, Jerusalem ist als selbstständiges Forschungsinstitut in die Fakultät für Erziehungswissenschaften der Hebräischen Universität integriert. Es ist dem US-amerikanischen Gedanken der affirmative action verpflichtet und gilt als die führende Institution in Israel, die der Förderung marginalisierter Bevölkerungsgruppen verpflichtet ist. Ihr Direktor, Prof. Chaim Adler, wurde in diesem Jahr mit dem Israel-Preis ausgezeichnet. Als Forschungsschwerpunkte für mögliche Kooperationen wurden genannt:

- Förderung eines Bewusstseins für *Citizenship* in einer multiethnischen/multireligiösen Gesellschaft durch das israelische Bildungswesen, Entwicklung von Schulbüchern. Dieser Themenkomplex ist v.a. für die Projekt-

gruppe »Bildung und Erziehung im globalen Zeitalter« am GEI interessant.

- Frühkindliche Förderung (Bsp. HIPPY, auch in Deutschland aktiv, [www.hippy-deutschland.de](http://www.hippy-deutschland.de))
- Lehrerfortbildung
- Evaluation von einzelnen Schulen, Programmen, Schulbüchern
- Bilaterales Forschungsprojekt zum Umgang mit Gewalt an Schulen in Israel und den besetzten Gebieten (zusammen mit dem Center for Conflict Resolution & Reconciliation, Bethlehem).
- Im Sommer 2007 werden drei palästinensische Lehrer der Teqoa Secondary School (Bethlehem) als Stipendiaten zu Gast am GEI sein, um für ein von ihnen entwickeltes Projekt zu recherchieren. Es beschäftigt sich mit der Verarbeitung von Gewalterfahrungen durch palästinensische SchülerInnen mit Hilfe von Theater, Musik und gestaltender Kunst. Das Thema wäre geeignet für die Projektgruppe des GEI »Schulbuch und Konflikt«.

In einem einstündigen Gespräch mit Dr. Zvi Beckermann von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Hebrew University konnte ich eine Reihe von Überschneidungen zwischen seinen Forschungsschwerpunkten und dem Profil der am GEI geplanten Projektgruppen »Globalisierung und Weltgesellschaft: Herausforderungen für Erziehung und Bildung« sowie »Schulbuch und Konflikt« feststellen. Insbesondere

geht es Herrn Beckermann um die Frage nach dem Charakter und der Relevanz von Diasporaidentitäten in multiethnischen Gesellschaften. Was kann Bildung dazu beitragen, um Minderheitenidentitäten innerhalb einer Mehrheitsgesellschaft zu stärken im Sinne erhöhter Integrationschancen der Minderheit (vs. Assimilation)? Zur Methodik dieses Ansatzes empfiehlt sich auch die Doktorarbeit von Frau Alayan-Beck. Diese Forschungsagenda korrespondiert, ist jedoch nicht identisch mit dem Ansatz der Citizenship Education, insofern sie eine Politisierung ethnischer/religiöser Identitäten voraussetzt und sich bemüht, diese in einem integrativen Sinn zu nutzen.

Prof. Eyal Naveh vom Historischen Seminar der Universität Tel Aviv ist dem GEI bereits durch das PRIME-Projekt verbunden und plant gemeinsam mit dem stellvertretenden Direktor des Instituts einen israelisch-deutschen Schulbuchvergleich zum Thema Vermittlung von Zeitgeschichte. Darüber hinaus ist er einer der profiliertesten linksliberalen Schulbuchautoren in Israel. Prof. Naveh wird im kommenden Jahr als senior fellow am Israeli Institute for Democracy arbeiten. Dort wird er sich v.a. mit dem Potential außerschulischer politischer Erwachsenenbildung zur Ausbildung und Erhaltung eines demokratischen Bewusstseins in Israel beschäftigen. Eine vergleichende Perspektive auf Deutschland liegt insofern nahe, als Herr Naveh ausdrücklich auf die Er-

fahrungen der BRD seit 1945 in diesem Bereich Bezug nimmt. Eine Fortsetzung des Gesprächs mit Blick auf mögliche Forschungsk Kooperationen mit dem GEI wurde vereinbart.

## Die Arbeit des Peace Research Institute in the Middle East (PRIME)

*Achim Robde*

Das von dem israelischen Psychologen Dan Bar On (Universität Beer Sheva) und dem palästinensischen Erziehungswissenschaftler Sami Adwan (Universität Bethlehem) gegründete Institut PRIME (Peace Research Institute in the Middle East) arbeitet seit 2002 an der Entwicklung eines bi-nationalen Schulbuchs zur Geschichte des Nahostkonfliktes. Unter der Beratung des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung (GEI), das als Kooperationspartner an diesem Projekt beteiligt ist, verfasst eine Gruppe von LehrerInnen und WissenschaftlerInnen ein Schulbuch, in dem wichtige Etappen der konfliktreichen israelisch-palästinensischen Geschichte des 20. Jahrhunderts aus beiden Perspektiven dargestellt werden. Das Buch soll auf beiden Seiten der Waffenstillstandslinie von 1967 (»grüne Linie«) eingesetzt werden. PRIME gehört zu den wenigen derartigen Projekten in Israel/Palästina, die trotz der Eskalation der vergangenen Jahre seit dem Zusammenbruch des Oslo-Prozesses ihre Arbeit fortführen.

### Zur Stimmungslage

Der Workshop fand am 17.11.2006 in Talitha Kumi/Beit Jala statt. Die jüngsten Entwicklungen (Libanonkrieg, die Lage in Gaza etc.) haben offenbar Spuren bei allen TeilnehmerInnen hinterlassen. Skepsis und

Sorge im Hinblick auf die Zukunft wurden von fast allen geäußert. Israel/Palästina gleiche einem Schiff, das ohne Steuermann in einen Sturm hinein fahre – auf keiner der beiden Seiten seien Politiker zu sehen, denen verantwortliches Handeln und politische Initiative zuzutrauen wären. In den Schulklassen sei die Stimmung schlechter als noch vor einigen Monaten. Es seien deutlich mehr unversöhnliche und rassistische Sprüche von SchülerInnen zu hören. Die Stimmung unter den etwa 40 anwesenden PRIME-Mitgliedern und internationalen BeobachterInnen war vor diesem Hintergrund überraschend gut, beinahe harmonisch; die Konzentration auf die anstehende Arbeit am Projekt stand im Vordergrund. Die Mauer um Bethlehem wird die Stadt (incl. Beit Jala) bald komplett eingeschlossen haben, was die binationalen Treffen in Talitha Kumi u.U. unmöglich machen wird. Als Alternative kommen Treffen im Ausland oder parallele uni-nationale Treffen innerhalb des Landes mit Videoübertragung in Frage.

### Stand der Arbeit und Planung 2007/08

– Das palästinensische Team hat das Kapitel über die 1990er Jahre (Oslo) abgeschlossen. Es ist sehr viel heterogener als die Kapitel zu den vorangegangenen Phasen, was unter den PalästinenserInnen zu einigen Diskussionen führte. Sie sahen die nationale Einheit in Gefahr. Gleichzeitig war ihnen

bewusst, dass die israelischen Narrative auch heterogen sind und dass es in der palästinensischen Gesellschaft eben unterschiedliche Auffassungen zu den Oslo-Verträgen und den 1990er Jahren insgesamt gibt. Dies in dem Schulbuch darzustellen, sei ein Zeichen für demokratisches Bewusstsein.

- Die Endredaktion der Texte und ihre Integration in ein Schulbuch (9 Kapitel, vom ausgehenden 19. Jh. bis zu den 1990er Jahren) läuft auf Hochtouren. Es besteht bereits ein Kontakt zu einem Verlag in den USA, der seine endgültige Zustimmung zum Druck bislang aber von den Ergebnissen abhängig macht. Schwierigkeiten gibt es weiterhin mit den Übersetzungen.
- Das Lehrerhandbuch soll in Form einer interaktiven Website entstehen. Bislang befindet sich die Arbeit daran noch im Anfangsstadium, d.h. für jedes Kapitel werden methodische Tipps jeweils von einem palästinensischen und einem israelischen Team verfasst. Sie sollen dann verglichen und zusammengeführt werden. Erfahrungen von LehrerInnen in der Nutzung des Materials werden auf der Seite gesammelt; auch ein online-Forum zum Ideenaustausch und für Diskussionen soll zur Verfügung gestellt werden. Zusätzliches Material, z.B. Filme und Musik, werden als downloads bereit gestellt. Sami Adwan hat einen Webdesigner engagiert,

der bei der Konstruktion des Teacher's Guide helfen soll. Es gibt einige Spannungen in dem für diesen Teil verantwortlichen bi-nationalen Team. Bislang würden die LehrerInnen am liebsten zwei getrennte Lehrerhandbücher verfassen, nicht ein gemeinsames. Adwan kritisierte diese Haltung mit deutlichen Worten und verwies auf den Charakter des Leitfadens als methodische Hilfe, die nicht mit inhaltlichen Aussagen über dieses oder jenes historische Ereignis verwechselt werden solle. Die Website sei als Baukasten gedacht, der sich vor dem Hintergrund der dort gesammelten Erfahrungen ständig verändere und aus dem sich jede/r bedienen könne.

- Neben der Evaluation soll in den kommenden zwei Jahren v.a. die Lehrerbildung in der Nutzung des PRIME-Buches vorangetrie-

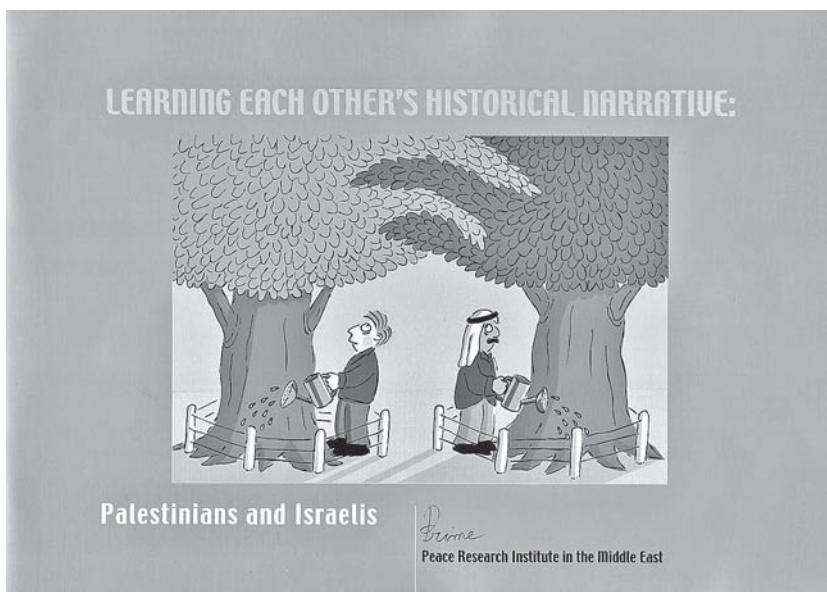
ben werden (Teachers Training Colleges). Wenn die Evaluation erfolgreich abgeschlossen ist, soll mit dem Gütesiegel der EU und diplomatischem Rückenwind eine Genehmigung des bislang allenfalls schweigend tolerierten Buches durch das israelische und das palästinensische Bildungsministerium erlangt werden.

- Neben dem Schulbuch plant PRIME auch noch andere Projekte. Dan Bar On und Sami Adwan haben vor, eine Wahrheits- und Versöhnungskommission nach südafrikanischem Vorbild einzurichten. Da von der Politik nichts zu erwarten sei, müsse Druck von unten aufgebaut werden, um eine Lösung des Konflikts voranzutreiben.
- Der Termin für das nächste Treffen wurde aufgrund des dann nahenden islamischen Opferfestes (Id al-Adha) auf den 22.12. 2006

verlegt, was das GEI (in meiner Person) vor einige Probleme stellte, da sich in der Weihnachtszeit Flüge nur schwer umbuchen lassen. Die geplante Reise vom 25.12.06 bis 2.1.07 hielt ich dennoch für notwendig, weil es im Hinblick auf den bald anlaufenden Evaluierungsprozess noch einige Fragen gab, die dringend geklärt werden mussten – am besten im direkten Gespräch vor Ort.

### Nachtrag und Vorschau

In einem weiteren Workshop im März dieses Jahres in Jerusalem konnten erste praktische Erfahrungen ausgetauscht werden. Etliche Teilnehmer haben mittlerweile das Textbuch in ihren eigenen Klassen ausprobiert (teilweise in Anwesenheit von anderen Lehrern, also quasi als Probe für die Evaluation) und dabei interessante, wenn auch nicht immer ermutigende Erfahrungen gemacht. Während die israelischen Teilnehmer zwar von Kritik, fehlender emotionaler Öffnung, aber zumindest von Interesse bei ihren Schülern berichteten, haben die palästinensischen Lehrer, v.a. in der Westbank, überwiegend negative Erfahrungen gemacht. Die Reaktionen der Schüler gegenüber dem israelischen Narrativ waren deutlich ablehnend, diejenigen der KollegInnen und Rektoren ebenfalls. Am deutlichsten war die Ablehnung in einem Unterrichtsversuch im Flüchtlingscamp Deheishe zu spüren. Die Implementierung des Textbuches im regulären



Unterricht in der Westbank scheint damit zunächst vom Tisch. Berichtet wurde auch von Ängsten gegenüber den Reaktionen der Eltern und ihrer weiteren Umwelt und von den Auswirkungen der steigenden Spannungen zwischen Hamas und Fatah im schulischen Bereich (wieviel Religion soll sein und wieviel Normalisierung darf sein?). Eine Möglichkeit des Umgangs mit diesen Schwierigkeiten auf der palästinensischen Seite könnte sein, das Textbuch nur in privatem Rahmen bei freiwilliger Teilnahme auszuprobieren und auch so zu evaluieren.

Das nächste Treffen des PRIME-Teams findet am 22.6. statt. Die gesamte Gruppe trifft sich vom 23. bis 27. Juli in Braunschweig.



Georg Stöber (2. v.l.) und Katarina Batarilo (4. v.l.) in Sarajevo

## Training von Schulbuchautoren in Bosnien-Herzegowina

*Katarina Batarilo, Georg Stöber*

In den Informationen Nr. 49 vom August 2005 (S. 24–27), dem Vorgängerorgan von »Eckert. Das Bulletin« wurde von einer Konferenz berichtet, die v.a. dazu diente Bildungsminister aus Bosnien und Herzegowina von Sinn und Notwendigkeit von Richtlinien für die Gestaltung der Geschichts- und Geographieschulbücher zu überzeugen. Einen entsprechenden Entwurf hatte eine gemischte bosnisch-herzegowinische Expertenkommission in den Vorjahren ausgearbeitet (vgl. auch Informationen 47, August 2004, S. 11–17). Auch wenn die Braunschweiger Tagung nicht ausreichte und weitere Überzeugungsarbeit geleistet werden musste, sind die Guidelines inzwischen offizieller Bestandteil bosnisch-herzegowinischer Bildungspolitik.

Um potenzielle Schulbuchautorinnen und -autoren mit den Guidelines und generell mit modernen Methoden von Schulbuchkonzeption und Design vertraut zu machen, veranstaltete die OSZE in Zusammenarbeit mit dem Council of Europe und dem Georg-Eckert-Institut in der zweiten Hälfte des Jahres 2006 mehrere Trainingsseminare: für die Autoren von Geschichtsschulbüchern am 25. und 26. September in Mostar, mit Bezug auf das Fach Geographie am 26. und 27. Oktober in Sarajevo. Die Schwierigkeiten, unter den Bedingungen Bosnien-Herzegowinas innovative Schulbücher zu produzieren, erschienen vielen Teilnehmern fast unüberwindbar. Diverse, auch widersprüchliche Curricula mit überladenen Lehrplänen sind ebenso bindend wie die Guidelines. Außerdem stellt die mangelnde Erfahrung der Lehrer im Umgang mit neuen Unterrichtsmethoden, die sich auch im Schulbuch widerspiegeln sollen,

ein Hindernis dar. Eine der Schlussfolgerungen der Seminare war die Forderung nach gemeinsamen Autorentams aus der Bildungspraxis und der Wissenschaft.

Die Veranstaltungen stießen auf so beträchtliches Interesse, dass nicht alle Bewerbungen berücksichtigt werden konnten. Auch die Öffentlichkeit nahm von den Seminaren Notiz. Allerdings wurde in einem Teil der Presse die Anschuldigung erhoben, die OSZE wolle hier kundtun, wie die Autoren zukünftige Schulbücher zu schreiben hätten. Unterstützung wurde so missinterpretiert als Bevormundung.

Im Dezember 2006 folgte ein weiteres Training, das sich konkret an Autoren wandte, die im Rahmen der Schulbuchausschreibung der Föderation Bosnien und Herzegowina im Februar 2007 ein Schulbuch schreiben. Weitere in dieser Phase der Umsetzung der Guidelines unabdingbare Seminare werden in diesem Jahr folgen.

## **Kultur braucht Freiräume. ...und einen Partner der sie schafft**

*Katarina Batarilo*

Unter dem obigen Motto fördert die Allianz Kulturstiftung in München mit 10 000 € ein Projekt des Georg-Eckert-Instituts zur Unterstützung von Schulbibliotheken in Bosnien-Herzegowina. Bei der Auswahl der Schulen war wichtig, dass sie eigene Anstrengungen im Rahmen der Bildungsreform zeigten. So sollten sie z.B. die Vereinigung von sogenannten »2-Schulen-unter-einem Dach« vollziehen; diese nach Ethnien getrennten Schulen zeigen die Auswirkungen des Krieges auf das Bildungssystem. Die Situation in diesen Schulen ist oft so, dass Schüler, Lehrer und anderes pädagogische Personal der beiden ethnischen Gruppen, die sich ein Schulgebäude teilen, kaum Kontakt miteinander pflegen und beispielsweise zwei getrennte Eingänge und Lehrerzimmer nutzen oder sogar unterschiedliche Schulpausen auf ein und demselben

Schulhof einrichten. Wir haben zwei dieser »2-Schulen-unter-einem-Dach« zur Förderung ausgewählt.

### **Die gemischte Sekundarschule in Žepče**

Sie ist die älteste und größte Schule in der Stadt (mit ca. 1000 Schülern, 71 Lehrern, einem bosniakischen Rektor und einem kroatischen Konrektor, 2 Schulpädagogen und 36 verschiedenen Klassen). Die Teilung der Schule erfolgte in den Kriegsjahren, wobei die eine Schule nach dem bosniakisch-muslimischen Curriculum und Sprache arbeitete und die andere Schule nach dem kroatischen Curriculum und in kroatischer Sprache.

Die rechtliche und administrative Vereinigung der Schule erfolgte nach einem dreijährigen Prozess am 18. Mai 2005. An diesem Tag wird seither auch das jährliche Schulfest gefeiert. In diesem Prozess versuchten die Mitarbeiter der Schule gemeinsam mit den Schülern und ihren Eltern sich Schritt für Schritt der Versöhnung, dem gemeinsamen Leben und der Toleranz zu nähern. An diesen Zielen arbeiten sie auch heute noch weiter und hoffen dabei auch auf größere Unterstützung durch die Gemeinde und den Kanton.

Heute richtet sich der Unterricht in der Schule sowohl nach dem kroatischen als auch nach dem bosniakisch-muslimischen Curriculum (für jeweils ca. 50% der Schüler) und erfolgt auch in beiden Sprachen.

Im Zuge der Wiedervereinigung haben sich ein gemeinsamer Schülerrat und ein Elternbeirat gebildet. Bei-



**Deutscher Besuch in der Schule von Žepče**

de Gruppen leisten einen wichtigen Beitrag zum gemeinsamen Schulleben. Der Schülerrat setzt sich aus jeweils einem Klassenvertreter zusammen. Die Aufgaben umfassen u.a. die Reinhaltung des Schulhofs, die Veranstaltung von Festen, die Kooperation mit dem Fachpersonal (Lehrer und Verwaltung), ebenso wie die Veranstaltung von Präventivmaßnahmen gegen Drogen- und Alkoholkonsum. Die Mitglieder des Schülerrates haben auch an mehreren Fortbildungen teilgenommen, die von internationalen Organisationen (der OSZE und der deutschen Organisation »Schüler Helfen Leben«) organisiert worden sind.

Die Räumlichkeiten der Schule sind sehr eingeschränkt: Das Schulgebäude besteht aus zwei Gebäuden – einem sehr alten Gebäude in äußerst marodem Zustand, in dem sich der kroatische Teil befindet, und einem neueren Gebäude, in dem der bosniakische Teil und die Verwaltung untergebracht sind. Auf dem Schulhof steht außerdem eine (Holz-) Baracke, in der zwei weitere Klassenräume untergebracht sind und nach dem Umstellen der Möbel auch noch die Sporthalle der Schule Platz gefunden hat. Der Bau einer neuen Sporthalle hat mit Unterstützung des Bildungsministeriums und anderer Spenden Ende 2006 begonnen. Weitere Spenden ermöglichten der Schule eine technisch-materielle Ausstattung, die dem Standard des Unterrichts in einer Berufsschule entspricht (Computer, Küche, etc.).

### **Die Grundschule in der Kleinstadt Novi Seher (Gemeinde Maglaj)**

Sie begann mit der rechtlichen und administrativen Vereinigung ihrer beiden Schulen im Jahr 2003.

Nach zahlreichen Hindernissen und Auseinandersetzungen ist die Schule heute vereint, mit einem multiethnischen Schulausschuss, einer Schulglocke, einem bosniakischen Schulrektor und einem kroatischen Konrektor. Allerdings hat sie zwei Gebäude, weil sonst nicht alle Schüler Platz fänden, und damit auch zwei Lehrerzimmer. Die Lehrer treffen sich jedoch – ein Ergebnis der Vereinigung – in regelmäßigen Abständen zu gemeinsamen Konferenzen. Der bosniakische Schulpädagoge hat sein Büro im kroatischen Gebäude der Schule – auch das kann als Zeichen der Vereinigung betrachtet werden.

Die Grundschule hat ebenfalls einen enormen Bedarf an materieller und technischer Ausstattung, dem bereits teilweise von internationalen Organisationen nachgekommen wurde. Weitere Mängel sind der Zustand der Gebäude und eine fehlende Sporthalle.

### **Verwendung der Fördermittel**

Beide Schulen brauchten dringend die Grundausrüstung, die für einen Unterricht nach modernen didaktischen Erkenntnissen notwendig ist. So wurden u.a. Schreibutensilien – vom Bleistift bis zum Papier – bestellt. Auch Geräte wie Overheadprojektor, Flipchart und ein Computer mit Drucker wurden zur Verfügung

gestellt. Rechner und Drucker sollen der qualitativen Verbesserung der Arbeit des Schülerrats dienen. Die Vertreter des Schülerrats der Sekundarschule in Žepče konnten zunächst nicht glauben, dass der gespendete Computer samt Drucker ausschließlich für ihre Arbeit gedacht war und versprachen sofort, eine E-Mail über ihre weitere Arbeit von dem neuen Rechner aus zu senden. Auf die Frage nach der Stiftung wussten sie sofort eine Antwort: »Allianz? Sind das nicht die von der Versicherung?!« Neben der technischen Ausstattung wurden Schulbücher für die Fächer Literatur und Geographie bestellt sowie neue geographische Wandkarten als Ersatz für zwanzig Jahre alte, längst überholte Karten.

## Schulbuchreform und -innovation in Serbien.

Reformbemühungen am Beispiel des Schulbuchteams um den Verlag »Platoneum« aus Novi Sad

Katarina Batarilo

### Der Verlag Platoneum

Die seit 2005 in Serbien wieder neu belebten Reformbestrebungen im Bildungsbereich sind der Rahmen von Initiativen, die aus dem gesellschaftlichen Bereich, etwa von privaten Verlagen und Fachwissenschaftlern ausgehen und sich um die Produktion von qualitätvolleren Unterrichtsmaterialien bemühen. So etwa von dem Verlag Platoneum in Novi Sad/Serbien, der im letzten Jahr eine Reihe von Aktivitäten in Zusammenarbeit mit dem GEI veranstaltet hat, mit dem Ziel, die Schulbuchreform weiter voranzutreiben. Zu den in einen größeren Strategieplan der Schulbuchreform gehörenden Aktivitäten zählten Vorträge von Prof. Dr. Hanna Schissler und Dr. Falk Pingel an der Universität in Novi Sad/Serbien, Stipendiaufenthalte am GEI der Teammitglieder (Historiker und Psychologen), die sich mit Schulbüchern beschäftigen, sowie das vom 19. bis 22.11.2006 veranstaltete Seminar »Schulbücher in multinationalen Gesellschaften« am GEI. Das Seminar war sowohl theoretisch als praktisch ausgerichtet und bot dem teilnehmenden Team aus Serbien eine sehr gute Gelegenheit sich mit weiteren, für die Schulbuchreform notwendigen, Aspekten auseinander zu setzen.

### Ethno-historical Guide of Serbia

Innerhalb der Reformbestrebungen im Bildungsbereich in Serbien sind auch innovative Projekte angesetzt, wie das Minderheitenprojekt *Ethno-historical Guide of Serbia*. Idee ist es, ein Schulbuch oder vielmehr Unterrichtsmaterial zu erstellen mit dem Ziel, die in Serbien bekannten Minderheiten darin vorzustellen. Solch ein Material gibt es bisher im Lande nicht, obwohl die neuesten Anstrengungen des Bildungsministeriums und der internationalen Organisationen, wie der OSCE, immer mehr in Richtung Integration der Minderheiten in die aktuellen Lehrpläne und Schulbücher gehen.

Die Rolle des GEI in diesem Projekt richtet sich auf die Evaluation und das Monitoring. In diesem Zusammenhang ist auch die Evaluations-sitzung mit den Haupt- und Minderheitenautoren vom 28–29. Juni 2006 im Georg-Eckert-Institut veranstaltet worden. Die Fachexperten Prof. Dr. Sundhaussen und Prof. Dr. Fikret Adanir legten hierzu einen Evaluationsbericht des bestehenden alten Konzepts vor, der sich insbesondere auf den ersten historischen Teil zur Geschichte Serbiens bezog. Das Seminar wurde auch dazu genutzt, das bestehende Konzept umzustrukturieren, nicht nur vor dem Hintergrund der beiden Fachgutachten, sondern auch aufgrund der konzeptuellen Kritik am alten Guide. Der neue zielt jetzt mehr auf interkulturelles Lernen und weniger auf die komplexe Geschichte des Landes. An einer weiteren Evaluations-

sitzung vom 15. und 16. November 2006 hat das GEI in Belgrad/Serbien wieder aktiv teilgenommen; hier sind besondere didaktisch-methodologische Schwierigkeiten der Ziele des Guides diskutiert worden.

## Synergien am Werk: Geschichtsbuchinitiative in der Vojvodina

Falk Pingel

Die Reform der Geschichtsbücher und Lehrpläne in Serbien zeigt bisher keine eindeutige Richtung. Sich widerstreitende Interessen und die unsichere politische Perspektive angesichts der immer noch offenen Lösung der Kosovo-Frage stellen eine größere westeuropäische Orientierung und die Verstärkung der regionalen Zusammenarbeit immer wieder infrage und geben nationalistischen Tendenzen Rückhalt. Das aus sozialistischer Zeit stammende staatliche Schulbuchinstitut hat immer noch eine marktbeherrschende Stellung und bleibt so nah an die Regierung gebunden, dass seine Produktion wechselnde politische Strömungen widerspiegelt. Um so höher sind die Anstrengungen des kleinen privaten Verlages Platoneum in Novi Sad zu veranschlagen, der Geschichtsbuchreihen entwickelt, die methodisch und inhaltlich Alternativen zu den Büchern aus dem Staatsverlag bieten sollen. Einen Markt findet der Verlag damit vorerst in der Vojvodina, die als autonome Provinz begrenzte curriculare Freiheit genießt.

Bemerkenswert ist das systematische Vorgehen dieser Initiative, das bisher unseres Wissens keine Parallele in den Reformbemühungen in Südosteuropa gefunden hat. Der Verlag hat ein »Bildungsforum« gegründet, in dem er mit dem staatlichen Pädä-

gogischen Institut der Vojvodina sowie Wissenschaftlern, Historikern und Psychologen der Universitäten Novi Sad und Belgrad zusammenarbeitet, um schon beim Entwurf der Texte und methodischen Zugänge die Lernvoraussetzungen der Schüler, die Reformwilligkeit und -fähigkeit der Lehrer und die fachwissenschaftlichen Forschungen zu berücksichtigen. Das Forum veranstaltet Seminare mit Autoren, Wissenschaftlern und Lehrern, in denen neue Zugänge diskutiert, ausprobiert und einer Praxiskritik unterzogen werden, bevor sie auf den Markt kommen. Das GEI unterstützt die Initiative im Rahmen des vom Auswärtigen Amt geförderten Stabilitätspaktprojektes zur Schulbuchreform, indem es Expertisen zum internationalen Forschungsstand beisteuert und Modelle einbringt, wie kontroverse und national stark besetzte Gegenstände wie etwa die »Balkankriege« im Geschichtsbuch dargestellt werden können. Weiterhin stellt es Stipendien für Forschungsaufenthalte am GEI zur Verfügung. Beim letzten Forum, das vom 17.-19. Mai in einem Gymnasium von Novi Sad stattfand, verglich der stellvertretende Direktor des GEI, Dr. Falk Pingel, die Zulassungs- und Auswahlverfahren für Schulbücher in verschiedenen Ländern; oft wird staatlich verfasste Schulbuchzulassung nur als Kontroll- oder gar Zensurinstrument begriffen; sie kann aber auch dazu beitragen Schulbuchinhalte gesellschaftlich diskutierbar zu machen, sofern gesellschaftliche Gruppen an

diesen Verfahren beteiligt sind. Wo nicht mehr die eine staatlich sanktionierte Wahrheit gilt, sollte es einen der Öffentlichkeit zugänglichen Prozess der Wahrheits- und Konsensfindung geben. Die Zulassung und Auswahl eines Schulbuchs in demokratischen Gremien stellt eine solche Öffentlichkeit her.

Bei aller Offenheit für kontrastive Quellen und Arbeitsunterricht, die die Teilnehmer des Seminars zeigten, stellte sich am Ende doch die Frage nach den Grenzen einer multiperspektivischen Betrachtungsweise. Darf, muss es nationale *essentials* geben, die nicht infrage gestellt oder von konkurrierenden Blickrichtungen aus betrachtet werden können? Kann es z.B. zur Bewertung eines Krieges als nationalen Befreiungskampfes eine Alternative geben? Es herrschte Übereinstimmung, dass jedenfalls der Krieg »an sich«, als Mittel zur Erreichung politischer Ziele diskutiert und damit vielleicht auch eine Perspektive zu seiner Überwindung eröffnet werden kann.

Das Seminar erhielt besondere Bedeutung dadurch, dass die Psychologin Ana Pesikan, Professorin an der Universität Belgrad, die das Seminar mitgeplant hatte, zwei Tage vor seinem Beginn zur neuen Wissenschaftsministerin Serbiens ernannt worden war und sich eine aktive Teilnahme dennoch nicht nehmen ließ. Frau Pesikan gehört zu den wenigen ausgewiesenen Schulbuchforschern in Serbien – ihren letzten längeren Forschungsaufenthalt im Ausland, bevor sie zur Ministe-

rin ernannt wurde, verbrachte sie in Braunschweig – als Stipendiatin des Georg-Eckert-Instituts.



Falk Pingel im Gespräch mit der serbischen Wissenschaftsministerin

### **Generation Europe: Regionale Jugendkonferenz der EU-Kommission in Zagreb**

*Falk Pingel*

Schulbücher werden in Anlehnung an Lehrpläne verfasst, die für ein Land geschrieben werden oder jedenfalls nur innerhalb eines Landes gültig sind. Verträgt sich diese nationalstaatliche Eingrenzung noch mit einer sich nach außen erweiternden und nach innen stärker integrierenden Europäischen Union?

Zwar hat die Europäische Kommission kein konkretes Mandat für das Bildungswesen, doch sie wagte immerhin diese Frage im Zusammenhang des EU-Gipfels zur regionalen Zusammenarbeit in Südosteuropa zu stellen. Im Anschluss an das politische Treffen vom 10./11. Mai 2007 veranstaltete die Generaldirektion für Erweiterungsfragen am 11. Mai in Zagreb eine regionale Jugendkonferenz, an der ca. 100 Studenten aus Südosteuropa und einigen westeuro-

päischen Ländern mit EU-Politikern und Wissenschaftlern Fragen eines europäischen Geschichtsbewusstseins diskutierten. Dabei ging es vor allem um Unterrichtsmaterialien, die in den letzten Jahren nicht nur für die Nutzung in Schulen verschiedener Länder, sondern auch von international zusammengesetzten Autorenteams geschrieben worden sind. Im Mittelpunkt der Diskussion standen ein umfangreiches Quellenwerk, das das *Center for Democracy and Reconciliation in Southeastern Europe* (CDRSEE/Thessaloniki) entwickelt hat, sowie das deutsch-französische Geschichtsbuch, das bisher einzige bi-nationale Schulbuch, das als reguläres, die Lehrpläne beider Länder abdeckendes Unterrichtswerk konzipiert ist. Ein solches Unternehmen erscheint den Erziehungsministerien in Südosteuropa nur schwer vorstellbar, war doch schon das nur als Zusatzmaterial gedachte Quellenwerk des CDRSEE in den Verdacht geraten, den südosteuropäischen Ländern ein uniformes, von internatio-

nalen Organisationen entwickeltes Curriculum überstülpen zu wollen.

Falk Pingel, stellvertretender Direktor des GEI, stellte auf der Veranstaltung das Konzept des deutsch-französischen Geschichtsbuchs vor, das besondere Aufmerksamkeit allein schon deshalb verdient, weil seine Entwicklung auf einen Vorschlag des deutsch-französischen Jugendparlamentes zurückgeht, von leitenden Politikern beider Länder aufgegriffen, dann aber von zwei privaten Verlagen verwirklicht worden ist und sich nun auf dem Markt behaupten muss. Das heißt, kurz gefasst, in Hinsicht auf die politische Diskussion solcher Vorhaben in Südosteuropa: politische Unterstützung – ja, politischer Druck – nein. Pingel erläuterte, dass die bereits seit den fünfziger Jahren tagenden deutsch-französischen Schulbuchkonferenzen den Boden für ein solches Unternehmen bereitet hätten. Ständiger Austausch über die Entwicklung von Lehrplänen und Schulbüchern in beiden Ländern, über geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Interpretationen hätten Voraussetzungen für eine gemeinsame Verlagsarbeit geschaffen. Das GEI sei bestrebt, im Rahmen seines Stabilitätspaktprojektes zur Schulbuchrevision auch in Südosteuropa eine grenzüberschreitende, gegenseitige Information zur Selbstverständlichkeit werden zu lassen, ohne dabei didaktische Modelle oder inhaltliche Interpretationen vorschreiben oder harmonisieren zu wollen.

Die Interpretationsmöglichkeiten bleiben ohnehin noch begrenzt in vielen Ländern. Das zeigte sich in einem Gespräch, das Falk Pingel am Rande der Konferenz mit einer der profiliertesten Geschichtsbuchautorinnen Kroatiens, Dr. Snjezana Koren, führte. Gegen eines ihrer Geschichtsbücher wird gegenwärtig eine Kampagne geführt, in der sie u.a. des nationalen Verrats beschuldigt wird. Der Anlass: In einer Doppelseite zum »Befreiungskrieg« Kroatiens im Zuge der Auflösung Jugoslawiens hat sie auch Quellen zum Leiden der serbischen Bevölkerung veröffentlicht und damit offenbar die Grenzen zulässiger Multiperspektivität und Verallgemeinerung des Themas »Krieg« erreicht. Für Frau Koren ist besonders enttäuschend, dass nicht nur Politiker oder gesellschaftliche Interessenorganisationen diese Passagen kritisieren, sondern auch Geschichtswissenschaftler.

## Der Warschauer Aufstand und die deutsch-polnischen Beziehungen

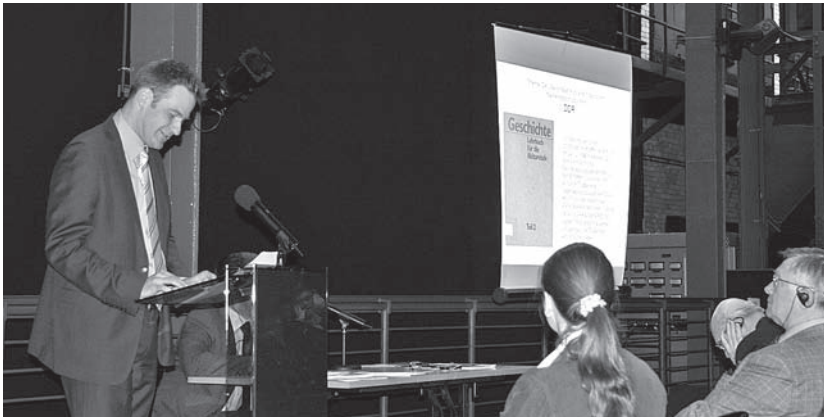
*Thomas Strobel*

»Wahrheit – Erinnerung – Verantwortung – Der Warschauer Aufstand im Kontext der deutsch-polnischen Beziehungen« – unter diesem Titel fand vom 30. März bis 1. April 2007 in Warschau eine internationale Konferenz statt.

Die Bedeutung der Konferenz wird deutlich, wenn man sich klar macht, dass der Warschauer Aufstand zur Zeit des sozialistischen Polens in der öffentlichen Erinnerung tabuisiert bzw. marginalisiert wurde. Zum ersten Mal fand 1996 eine große Tagung statt, auf der polnische und deutsche Wissenschaftler gemeinsam Fragen aus dem Kontext des Aufstandes diskutierten. Im Jahr 2004 zum 60. Jahrestag wurde, gefördert vom früheren Warschauer Bürgermeister und heutigen Präsidenten Lech Kaczyński, ein Museum des Warschauer Aufstandes eröffnet, das seitdem alle Besucherrekorde schlägt.

In den letzten Jahren hat der Umfang der Arbeiten zum Warschauer Aufstand stark zugenommen. Lücken in der Historiographie zu füllen bzw. Impulse für die Forschung zu geben, waren Antrieb für die Organisatoren der diesjährigen Tagung, die Kanzlei des polnischen Staatspräsidenten, das Museum des Warschauer Aufstandes und die Stiftung »Polnisch-Deutsche Aussöhnung«.

Die Zerstörung Warschaus, die Erinnerung an und deutsche und pol-



**Thomas Strobel bei seinem Vortrag in Warschau**

nische Sichtweisen auf den Aufstand waren thematische Blöcke.

Innerhalb des letztgenannten war das Institut mit einem Vortrag von Thomas Strobel vertreten, der die Darstellung des Warschauer Aufstandes in deutschen Schulbüchern von 1945 bis heute nachzeichnete. In den Schulbüchern der DDR wurde der Aufstand selten und wenn, dann unter den Vorzeichen eines antifaschistischen Kampfes dargestellt. In der Bundesrepublik kam der Aufstand erst Ende der 1960er Jahre in die Schulbücher – mit Fehlern und Ungenauigkeiten behaftet. Diese sind inzwischen weitestgehend verschwunden. Doch noch immer gelten dem Warschauer Aufstand von 1944 nur wenige Sätze, in denen seine Bedeutung für die polnische Identität und Nachkriegsentwicklung und der Unterschied zum Ghetto-Aufstand nicht vermittelt werden. Deutlich wurde auch, dass diese geringe Beachtung damit zu tun hat, dass Schulbuchautoren und Lehrer die Komplexität des Warschauer Aufstandes scheuen.

Der Referent schlug vor, die beiden Warschauer Aufstände von 1943 und 1944 exemplarisch für die Behandlung von Besatzungspolitik und Widerstand im Unterricht einzusetzen.

Das Thema Warschauer Aufstand im deutschen Schulbuch war für die polnischen Medien so interessant, dass Thomas Strobel mehreren überregionalen Zeitungen und »Panorama«, den polnischen Tagesthemen, Interviews gab.

Dass die Konferenz die Schwierigkeiten in den deutsch-polnischen Beziehungen nicht außen vor halten konnte, wurde vor allem in den Podiumsdiskussionen deutlich, die die Konferenz ergänzten. Dabei erwies es sich als ungünstig, in erster Linie Wissenschaftler aus Deutschland, die Sympathien für das »Zentrum gegen Vertreibungen« geäußert hatten und solche aus Polen, die der augenblicklichen Regierung nahe stehen, nebeneinander zu setzen. So wurden vor allem aktuelle Themen diskutiert, worunter der Ton deutlich litt.

Einen Dialog zu führen, der un-

terschiedliche Wahrnehmungen und Deutungen der Geschichte respektiert, aber nicht politisch aufgeladen ist – dahin zurückzukehren wünscht man den Historikerzünften beider Länder. Die deutsch-polnische Schulbuchkommission, die Ende Mai in Berlin getagt hat, wird dazu hoffentlich beitragen können.

## »Geschichtsbilder« als Leitthema des 46. Historikertages

Claudia Schneider (Universität Leipzig)

»Geschichtsbilder« waren das Leitthema des 46. Historikertags, der vom 19. bis 22. September 2006 in Konstanz abgehalten wurde. Die Betonung von Visualität bot der Geschichtswissenschaft die Gelegenheit, ihre Anschlussfähigkeit innerhalb der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächerlandschaft zu demonstrieren. Die identitätsbildende Relevanz von Geschichtsbildern förderte Fragen nach entsprechenden Produktions-, Politisierungs- und Vermittlungsprozessen. Schulbücher bieten sich in beiderlei Hinsicht als relevante Quellen an und so wiesen mehrere Panels/Vorträge einen entsprechenden Bezug auf – wenn auch fast ausschließlich im Rahmen der Fachdidaktik.

Das Panel »Re-Visionen. Zum Wandel von Geschichtsbildern im öffentlichen Geschichtsbewusstsein und für den Schulgebrauch«, organisiert von Prof. Dr. Susanne Popp (Universität Augsburg) und Dr. Andreas Helmedach (GEI), sah sich vor allem dem zweiten Aspekt verpflichtet. Da Schulbücher die Gegenwart als sinnvolles Resultat historischer Entwicklungen entlang ausgewählter Traditions- und Kontinuitätslinien präsentieren, wie Popp in ihrem einleitenden Vortrag herausstellte, ergaben sich insbesondere zwei Fragen: Eine allgemeinere nach

dem Zusammenhang zwischen politischen und gesellschaftlichen Konstellationen und der Stabilität bzw. Modifikation von Selbst- und Fremdbildern und eine speziellere nach der (Re-)Konzeptualisierung von historischer Tradition und Kontinuität unter den Bedingungen des Wandels im aktuellen Selbstverständnis.

In seinen Ausführungen zur Repräsentation Osteuropas in deutschen Geschichtsschulbüchern konstatierte *Andreas Helmedach* eine starke Diskrepanz zwischen fachwissenschaftlichen (Raum-)Konzepten und Forschungsergebnissen und den entsprechenden Schulbuchinhalten. Gleichzeitig differenzierte er die Aussage dahingehend, dass einige Teilregionen (Polen, Tschechische Republik) langsam Eingang in die deutsche *mental map* »Europas« fänden, während Russland und Südosteuropa meist stark stereotypisiert und als dessen »Anderes« präsentiert würden. Verbesserungsvorschläge stellten sich – von der Eliminierung offensichtlicher Fehler und Trivialisierungen abgesehen – allerdings als schwierig heraus, da eine differenziertere Auseinandersetzung mit einem Themenkreis fast nur auf Kosten eines anderen möglich sei.

Thema des zweiten Vortrags von *Markus Furrer* (Pädagogische Hochschule Luzern) war das Bild, das die Schweiz seit Ende des 2. Weltkriegs von ihrer eigenen Geschichte entwarf. Dieses lieferte, basierend auf dem Primat der historischen Kon-

tinuität, lange das einzige Fundament einer einheitlichen »Schweizer« Identität – ungeachtet der Relativierungen und Gegenwürfe durch kritischen Journalismus und Literatur bzw. »neue« Historikerschulen. Schulbücher erwiesen sich ab der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zum Teil als Vorreiter des öffentlichen Bewusstseins. Doch erst die grundlegende Hinterfragung des Kriegsnarrativs in den 1980ern/90ern führte zum endgültigen Bruch mit der teleologischen Meistererzählung. Entscheidend war hier auch die Notwendigkeit neuer Sinnstiftung und Orientierung, nachdem die distanzierte »Beobachterrolle« im Verhältnis zur europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts im sich vereinigenden Europa hinterfragt werden musste und die heroische Nation in Konflikt mit der Großdeutung des Holocausts geriet.

Die Neubestimmung des Bildes von und des Verhältnisses zwischen der Nation, dem Kontinent und der Welt wurde auch im Vortrag von *Sonia Abun-Nasr* (Basler Afrika Bibliographien) »Namibia, Afrika und die Welt. Zum Wandel von Geschichtsbildern in namibischen Schulbüchern« thematisiert. Sie zeigte, wie in drei namibischen Schulbuchserien der Jahre 1985 bis 2000 ein europafokussiertes, unilineares Fortschrittsmodell, dass dem Land Namibia keine präkoloniale Geschichte zugestand, durch eine lokale, interethnische Kooperationserzählung ergänzt bzw. später durch ein afrikazentrier-

tes, anti-koloniales Emanzipationsnarrativ aus SWAPO\*-Perspektive ersetzt wurde, das in der nationalen Unabhängigkeit von 1989 kulminierte. So zerbricht die einheitliche Zeit durch eine Verräumlichung des Narrativs, wandelt sich die Kolonialapologie zur Kolonialkritik und wird Modernität als Zielpunkt der Erzählung durch nationale Souveränität abgelöst – während der europäische Einfluss als Agent des Wandels bestehen bleibt.

Konstanten und Wandlungen der Darstellung chinesischer Geschichte in festlandchinesischen bzw. taiwanischen Schulbüchern präsentierte abschließend *Claudia Schneider* (damals noch GEI). Eine Reihe identitätspolitischer, geschichtswissenschaftlicher, allgemeinpädagogischer und schulbuchsystemischer Faktoren ermöglichen in beiden Kontexten inzwischen die Reflexion verschiedener Bilder des historischen Chinas und zeitigen dabei parallele und gegenläufige Entwicklungen: Im Verhältnis von National- und Weltgeschichte existieren bspw. in der Volksrepublik neuere, (partiell) integrierende Ansätze, die etablierte Narrationsstränge zwar nicht erschüttern, jedoch zu einer De-insularisierung chinesischer Geschichte beitragen; während in Taiwan die traditionelle Zweiteilung durch Hinzufügung taiwanischer Geschichte vorwiegend durch ein dreiteiliges, konzentrisches Modell abgelöst wurde. In beiden Fällen ging man von chronologischen zu themenzentrierten An-

sätzen über. Die »chinesische Nation« als einander historischer Akteur ist auf dem Festland tendenziell im Aufschwung, in Taiwan hingegen in der Dekonstruktion begriffen.

Um die Diskussion zu ermöglichen, musste Susanne Popps abschließender Vortrag zur Darstellung der deutschen Geschichte in aktuellen Lehrbüchern für den Unterricht über Weltgeschichte leider entfallen. Das Publikum interessierten zum einen die jeweiligen Bedingungen und Prozesse von Schulbuchgenese und -einsatz. Zum anderen kreiste die Diskussion um inhaltlich und strukturell unterschiedliche Geschichts(schulbuch)bilder: Während das nationalzentrierte Basisnarrativ in Zeiten von Regionalisierung/Globalisierung zum Teil als »überholt« wahrgenommen wird, müssen entsprechende Alternativen ihre praktische Umsetzbarkeit größtenteils noch unter Beweis stellen.

---

\* Südwestafrikanische Volksorganisation (South-West Africa People's Organisation): politische Partei in Namibia, die seit der Unabhängigkeit 1990 mit ca. einer 2/3 Mehrheit die Regierung des Landes bildet. Hervorgegangen aus der marxistisch orientierten Befreiungsbewegung des Landes. (Anmerkung der Redaktion)

## **Geschichte lehren und lernen. Das Bild des (guten) akademischen Lehrers**

*Heike Christina Mätzing (TU Braunschweig/Universität Vechta), Michael Stolle (Universität Karlsruhe)*

Die deutschen Hochschulen stehen vor großen Aufgaben, die nicht zuletzt ihr Selbstverständnis als eine auf Forschung und Lehre konzentrierte Einrichtung berühren. Wenn der Bologna-Prozess zu einer stärkeren Betonung von »Lehre« führen soll, so ist besonders kritisch, dass es nach wie vor an einer Verständigung darüber mangelt, wie an der Hochschule fachspezifisch gelehrt werden kann und von welchem Selbstverständnis sich akademische Lehrer und Lehrerinnen leiten lassen können – oder wollen. Was gute Lehre ausmacht und wer eigentlich ein guter akademischer Lehrer ist (bzw. als solcher bei Studierenden, Kollegen und Evaluationsbüros gilt), ist trotz zahlreicher – freiwilliger oder unfreiwilliger – Evaluierungsverfahren noch nicht hinreichend geklärt. Gewiss ist nur, dass pädagogisches Talent, Routine und eine innere Leidenschaft für den Beruf noch keinem Hochschullehrer geschadet haben. Aber reichen fachliches Können und fachmethodische Souveränität schon aus? Und ist ein herausragender Forscher schon ein guter Lehrer? Oder braucht es neue Lehrformen und Anregungen aus der allgemeinen Hochschuldidaktik? Für die Geschichtswissenschaft ist darüber hinaus relevant, welche fachspezifischen

Kompetenzen sich mittels guter Lehre aufbauen lassen – oder anders gewendet: welche Kompetenzen bei schlechter Lehre möglicherweise unzulänglich ausgebildet werden.

Diesen Fragen ging eine internationale Tagung nach, die das Historische Seminar der TU Braunschweig (Heike Christina Mätzing), Michael Stolle (Universität Karlsruhe) und das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung vom 5. bis 7. Oktober 2006 gemeinsam in Braunschweig veranstalteten. Ursprünglich als Sektionsbeitrag zum Konstanzer Historikertag geplant, wurde die Veranstaltung schließlich mit Unterstützung der Marga und Kurt Möllgaard-Stiftung im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft eigenständig durchgeführt und konzeptionell erweitert.

*Michael Stolle (Karlsruhe)* erinnerte in seinem Eröffnungsvortrag an die Geschichte der Lehrinnovation im Fach Geschichte und stellte »Reformvorschläge von Ernst Bernheim bis heute« vor. Bernheim (1840–1942) könne als erster Vertreter einer fachspezifischen Hochschuldidaktik in Deutschland angesehen werden, der seine Überlegungen zur akademischen Lernwirklichkeit nicht nur im geschlossenen Seminarraum erprobt habe. Als führender Vertreter der »Gesellschaft für Hochschulpädagogik« sei Bernheim bestrebt gewesen, einen Austausch über akademische Lehre zu begründen. In seiner Reformschrift »Das akademische Studium der Geschichtswis-

senschaft« konkretisierte Bernheim seine Anliegen. Seine Reformimpulse, die von einem aktivierenden und problembasierten Unterricht ausgingen, konnten die Lehrkultur an deutschen Universitäten jedoch nicht verändern. Eine öffentliche Diskussion über Lehrverfahren und Lehrmethoden kam erst nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus und Zweiten Weltkriegs wieder in Gang, wie Stolle anhand der Ansätze von Walter Peter Fuchs (1905–1997) verdeutlichte. Fuchs betonte in den 1950er Jahren einerseits den Bildungsauftrag der Universität und leitete andererseits aus der Beobachtung einer sich sozialstrukturell und mental verändernden Studentenschaft Maßnahmen ab, wie das Fach Geschichte zeitgemäß gelehrt werden könne. Stolle betonte, dass die Hinwendung zur Lehre und zu Lehrinnovationen keine Erfindung der Studentenbewegung der »68er« sei. Andererseits könne nicht unterschlagen werden, dass nach »1968« die hochschuldidaktische Diskussion innerhalb der Geschichtswissenschaft neue und wichtige Impulse erhalten habe, wie die in der GWU veröffentlichten Diskussionsbeiträge über den akademischen Unterricht in den Jahren 1972 und 1975 zeigten – eine Diskussion, an die erst seit wenigen Jahren und mit deutlichem Schwerpunkt auf außergewöhnlichen Unterrichtsentwürfen wieder angeknüpft werde. Wo aber bleibe der pragmatische Austausch von alltäglichen Lehrerfahrungen und Lehrexperimenten, den Bernheim bereits gefordert habe?

Sei Nachahmen und Abgucken guter Ideen für die Verbesserung des akademischen Unterrichts noch immer verpönt? In der sich anschließenden Diskussion wurde mehrfach geäußert, dass für das Lernen der Lehre zwar Vorbilder sehr wichtig seien, diesbezügliche Diskussionsforen aber nur selten hergestellt würden. Nur in kleinen Netzwerken lasse sich unter Kollegen jenes Vertrauen schaffen, das für konstruktive Kritik und Veränderung notwendig sei (Christoph Frei, St. Gallen).

*Rainer Pöppingbege (Paderborn)* stellte später das hochschuldidaktische Instrument der Hospitation vor, mit dem ein solcher Lehraustausch im Kleinen stattfinden könne. Die Erfahrungen, die er als Betreuer interdisziplinärer Hospitationsverfahren in Paderborn machte, lassen jedoch keine eindeutigen Schlussfolgerungen zu. Während einige Nachwuchsakademiker eine wachsende Verunsicherung bemerkten, empfanden andere das Feedback über die eigene Lehre als sehr hilfreich. Insgesamt dürfte die Hospitation ein adäquates Verfahren sein, um die Selbstwahrnehmung und Rollenzuschreibung als akademischer Lehrer zu professionalisieren. Bei der Tagung wurden daraufhin erste Überlegungen angestellt, wie sich regionale Netzwerke für Lehrhospitationen organisieren ließen.

Einen Perspektivenwechsel nahm *Knud Andresen (Kiel)* vor, der zwei Jahre lang als Referent des AStA mit

der Umstellung auf BA/MA beschäftigt war und sich bildungspolitisch für die JUSO Schleswig-Holstein engagiert. Er rekapitulierte die Eckpunkte des Bologna-Prozesses aus studentischer Sicht und stellte die Interessen und Erwartungen vor, welche die Studierenden an die Modularisierung von Studiengängen haben. »Wir erwarten, dass die Lehrenden sich umstellen und der Student in den Mittelpunkt rückt«, so Andresen. Dies bedeute, dass die Studierenden bereits bei der Curriculumentwicklung und der Frage nach der Studierbarkeit der neuen Studiengänge gehört würden. Ernstgemeinte Modularisierung zwingt zur Aufgabe des Frontalunterrichts als Kennzeichen des Hochschulunterrichts. Sie bedeute den Abschied von langweiligen Referaten und die Einführung ziel-, projekt- und handlungsorientierter Verfahren, die höheren Lehrerfolg versprechen. Die Studierenden müssten das Lernen lernen, um sich lebenslang qualifizieren zu können. Damit rücke die didaktische Qualität der Universität in den Fokus; eine ernstgenommene Evaluation müsse hier für Standards sorgen. Die Studierenden erhofften sich neue Veranstaltungsformen und eine intensivere Studienberatung. Praktika sollten vermittelt und in den Studienplan integriert werden. Im Zentrum des Wandels müsse ein neues Berufsbild des Hochschuldozenten stehen, das sich auch auf dessen Selbstverständnis niederschläge. In des bestehe wenig Aussicht, dass diese Erwartungen erfüllt würden, da

angesichts steigender Studierendenzahlen nach konservativem Muster nichts übrig bleibe, als wenig arbeitsintensive Veranstaltungsformen und Prüfungen zu kombinieren, um Personal zu sparen. Die Gefahr, dass die neuen, begrüßenswerten Lernziele mit einem didaktischen *roll-back* einhergingen, erscheine sehr groß. Sollten die Beharrungskräfte stärker als die Reformideen bleiben, zeichneten sich eine Verstärkung des Bildungstrichters und die Verschulung der Universitäten ab.

Was gute Lehre aus der Sicht ausländischer Wissenschaftler ist, darüber tauschten sich in einem moderierten Gespräch (*Heike Chr. Mätzing*) der Politologe *Christoph Frei* und der Zeithistoriker *Karl Christian Lammers (Kopenhagen)* aus. Frei bekam 2005 den »Teaching Award« der Universität St. Gallen verliehen – ein von Studierenden ausgelobter Preis, mit dem diese sich bei den Lehrenden für die exzellente Vorbereitung auf das Berufsleben bedanken wollen. Frei betonte dennoch, dass die kurzfristige Beliebtheit aufgrund ermittelter Evaluationsergebnisse kein hinreichender Indikator für eine gute Lehre sei. Diese bewiese sich vielmehr in ihrer Nachhaltigkeit, etwa wenn ein Dozent von seinen Absolventen nach zwei, drei Jahren Briefe bekomme, in denen stehe, warum bestimmte Lehrveranstaltungen von bleibendem Wert gewesen seien. Gute Lehre entspringe einerseits guter Technik (wozu Frei neben der Beherrschung von Präsentations-

techniken auch die Grundregeln der sozialen Kommunikation und Interaktion zählte) – aber gute Technik allein reiche nicht. Die kreative Komponente, die Natur, die Persönlichkeit des Lehrenden, komme hinzu. Erst beides zusammen – Technik und Kunst – machten im guten Falle gute Lehre. Frei betonte, dass es die richtige Mischung aus Technik und Kunst nicht gebe, sondern nur viele gelungene Mischungen, die jeder für sich finden müsse. Zugleich führte er Gründe an, warum Lehre, anders als in der angelsächsischen Kultur, hierzulande ein schlechtes *standing* habe. So sei gute Lehre zeitaufwändig und unbequem. Man müsse sich in Bereichen Mühe geben, in denen dies bislang nicht gefordert worden sei. Frei zeigte sich jedoch optimistisch, dass »hierarchische Topdownansätze« in der Lehre der Vergangenheit angehörten: »Dafür wird das Leben sorgen, dass es nicht mehr lange weiter gehen kann wie bisher.«

Während an der Hochschule St. Gallen Studiengebühren erhoben werden, folgen die Universitäten in Dänemark einem nahezu konträren Modell, wie Karl Christian Lammers ausführte. Dort erhalte jeder dänische Studierende fünf Jahre lang einen Lohn von 700 EUR. Bei Überschreitung der Regelstudienzeit drohten der Universität jedoch in Zukunft finanzielle Nachteile. Die Lehre besitze in Dänemark einen großen Stellenwert, was sich auch in der Budgetierung der Zeit niederschläge. Forschung und Leh-

re würden hierbei gleichermaßen berücksichtigt – etwa wenn die Vorbereitung neuer Themen oder ein hoher Prüfungsaufwand mit einer zeitlichen Ermäßigung in der Lehre honoriert würden. Lammers machte ferner deutlich, dass in Dänemark Lehrveranstaltungen bereits seit längerem evaluiert würden, dass sich dieser Trend aber – nach niederländischem Muster – wohl noch weiter verstärken werde. Die Geschichtswissenschaft befinde sich zurzeit in einer Umbruchphase; so sollten Geschichtsstudierende in Zukunft auch solche Qualifikationen erwerben, die über die traditionellen Fertigkeiten eines wissenschaftlich arbeitenden Historikers hinausreichen und eine größere Praxisorientierung aufweisen. Sowohl Lammers wie auch Frei betonten, dass ein enger, vertrauensvoller Umgang außerhalb der Lehrveranstaltungen letztlich zum Erfolg der Lehre beitrage.

Kurze Praxiseinblicke gaben *Heike Christina Mätzing* und *Frank Möller* (Greifswald). Während Möller rekapitulierte, von welchen Selbst- und Fremdanforderungen die Vorbereitung seiner ersten Vorlesung geleitet worden sei, berichtete Mätzing von einem Verfahren, das die Methode der Projektarbeit in den Seminaralltag integrierte. Dabei standen insbesondere die Auswirkungen auf die Arbeitsformen innerhalb des Seminars im Fokus. Während die Seminarleiterin die Rolle einer Moderatorin von Lernprozessen einnahm, sollten die Studierenden selbständig

Kriterien formulieren, mit denen sie anhand der Fibelsammlung des Georg-Eckert-Instituts die übergeordnete Fragestellung (»Formen des Zeitbewusstseins vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart«) bearbeiten wollten (»entdeckendes Lernen«). Vorausgegangen war ein Seminarteil, in dem die fachwissenschaftlichen Kontexte aus der Sekundärliteratur erarbeitet worden waren. Positiv bewertete Mätzing an dieser Seminarform die gelungene Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und die hohe Motivation der Studierenden, negativ zu Buche aus Sicht des Faches schlugen eine geringe Planungssicherheit, nicht genau definierbare Lernziele sowie unzureichende Präsentationsformen im öffentlichen Raum. Aufschlussreich war die Beurteilung des Seminars durch die Studierenden: Ihnen gefiel am besten, dass sie eigenständig auf neue Fragen stießen.

Am Abend gab der Schriftsteller und promovierte Historiker *Sten Nadolny* einen lebendigen Eindruck von seinem akademischen Lehrer Thomas Nipperdey. Eingebunden in eine Lesung aus dem Roman »Selim oder die Gabe der Rede« und seinen Nachruf auf Nipperdey (»Die Sprache des Geschichts-Erzählers) erzählte Nadolny von seinen Begegnungen mit Nipperdey innerhalb und außerhalb von Vorlesung und Seminar. Damit erzählte er nicht nur von sich selbst, sondern machte auch sinnlich erfahrbar, wie sehr Geschichte und Erzählung zusammengehören. Mit geprägt durch die Ereignisse der Studenten-

bewegung machte Nadolny deutlich, wie viel er der akademischen Ausstrahlung und wissenschaftlichen wie zwischenmenschlichen Brillanz des bewunderten Lehrers Nipperdey verdanke, der ohne hochschuldidaktische Reflexionen ausgekommen sei. Brauchen wir also überhaupt eine didaktisch reflektierte und fachwissenschaftlich fundierte Reflexion über Lehre?, so ließe sich fragend anschließen.

Das Fazit der Tagung fällt nüchtern aus. Kriterien für eine gute fachspezifische Lehre lassen sich ohne eine an der Praxis ausgerichtete Vorstellung von (Lern-) Zielen nicht per Definition festlegen. Daher müssten die Lehrenden konkreter als dies in den Modulbeschreibungen erfolgt, darüber nachdenken, welche Qualifikationen innerhalb eines Geschichtstudiums, aber vor allem auch innerhalb einzelner Seminare, erworben werden sollen – und auch: in welcher Weise Historiker ihre im Studium erworbenen Qualifikationen, Routinen und Fähigkeiten in ein späteres Berufsleben einbringen könnten. Erst danach kann geklärt werden, was sich im Hochschulunterricht mit welchen methodischen Ansätzen vermitteln lässt. Angesichts unterschiedlicher Berufswünsche und –vorstellungen der Studierenden fragt sich jedoch, ob ein für alle Studierenden einheitlicher Zielkatalog überhaupt sinnvoll ist, existieren doch in Zukunft möglicherweise Studiengänge, in denen Geschichte einerseits »klassisch«, andererseits als Metho-

denfach zur Welterschließung gelehrt wird.

Die Frage jedoch: »Wie lässt sich Geschichte lehren?« stellt sich als Kardinalproblem jeder Universitätsreform. Sie ist so alt wie Bernheims Ansätze, aber sie ist nicht altmodisch, nicht überholt, nicht zu vernachlässigen. Die Braunschweiger Tagung hat gezeigt, dass gute Voraussetzungen vorhanden sind, mit einem Dialog zu beginnen, der sich dem pragmatischen Austausch von Lehrerfahrungen und Lehrexperimenten verpflichtet weiß.

## **Forschungskolloquium bringt neuen Elan ans GEI**

*Hanna Schissler*

Seit September ist es so weit: Das GEI hat endlich ein Forschungskolloquium. Dass wir ein Forum brauchen, wo wir uns über unsere Arbeit inhaltlich austauschen, wo wir unsere wissenschaftlichen Arbeiten, Dissertationsprojekte ebenso wie geplante Habilitationen, aber einfach auch einmal eine wissenschaftliche Veröffentlichung im Kollegenkreis diskutieren, ist uns schon seit langem bewusst, denn die Arbeitsgebiete und auch die Interessen der einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler am Institut sind sehr unterschiedlich. Wir alle brauchen dringend einen Raum, wo wir unsere Ideen ausprobieren können, auch ehe sie das Licht der (weiteren) Welt erblicken. Dieser Austausch ist in der Hektik des Alltagsgeschäfts im Institut in der Vergangenheit oft zu kurz gekommen.

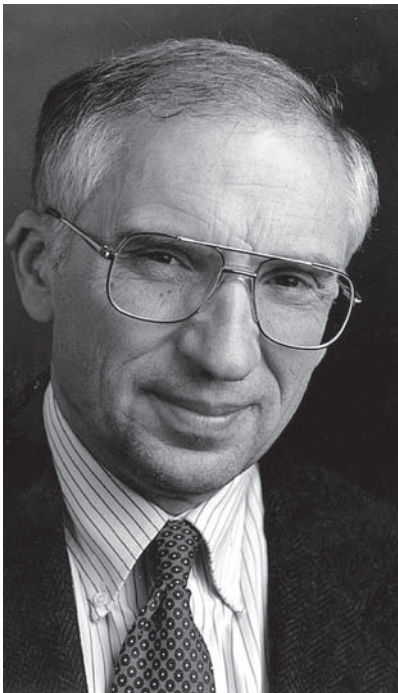
Achim Rohde machte im September den Anfang und stellte uns zentrale Thesen aus seiner Dissertation »Facing Dictatorship. State-Society-Relation in Bathist Iraq« vor, die er gerade in Hamburg erfolgreich verteidigt hatte. Thomas Strobel und Joana Mina berichteten im Oktober über den Fortgang ihrer Arbeit an einer Ausstellung zur Geschichte der Gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission. Stefan Ihrig stellte schließlich im November sein Buch zu Moldova vor, das kurz vor dem Abschluss steht.

Seit dem Dienstantritt von Simone Lässig sind wir in einen intensiven Prozess der Neu- und Umstrukturierung des Instituts eingetreten. So haben wir damit begonnen, im Rahmen des Kolloquiums die neu eingerichteten Forschungsschwerpunkte und neu definierten Arbeitsbereiche des Instituts zu diskutieren. Die Vorbereitungen auf die Evaluierung durch den Wissenschaftsrat ebenso wie die Ermutigung und der produktive Input der neuen Direktorin beflügeln unser Nachdenken. Den Anfang machte Hanna Schissler im Dezember mit der Vorstellung ihres Forschungsschwerpunkts »Die entstehende Weltgesellschaft: Herausforderungen für Erziehung in multiethnischen Communities«. Im Januar folgte Gerdien Jonker mit dem Forschungsschwerpunkt »Selbst- und Fremdbilder: Europa und der Nahe Osten«. Claudia Schneider gab einen Rückblick auf die Ergebnisse des inzwischen abgeschlossenen VW-Projekts »Geschichtsschulbücher in Ostasien« und Georg Stöber präsentierte das Konzept für den dritten Forschungsschwerpunkt über »Schulbuch und Konflikt«. Simone Lässig entwickelte erste Überlegungen zu einem übergreifenden Arbeitsfeld »Europa«.

Der frische Wind, der durch das Institut weht, und der Elan, mit dem viele sich auf die bevorstehenden Aufgaben der Vorbereitung auf die Evaluierung durch den Wissenschaftsrat stürzen, sind an vielen Stellen spürbar. Nicht zuletzt im Kolloquium sorgen sie für ein neu-

es Engagement der wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, den intellektuellen Austausch am Institut mit neuem Leben zu erfüllen.

\* Wie der Graphik auf S. 6 dieses Bulletins zu entnehmen ist, haben sich beide Schwerpunkte seitdem verändert, ein untrügliches Zeichen für die Dynamik im Diskussionsprozess des Instituts. (Anmerkung der Redaktion)



Konrad Jarausch

**Was ist europäische Erinnerung?** Konrad Jarausch zu Gast beim Kolloquium des Georg-Eckert-Instituts

Verena Radkau

Am 4. April 2007 war Konrad Jarausch (University of North Carolina, Chapel Hill/Wissenschaftszentrum Berlin) im Rahmen des Instituts-Kolloquiums zu Gast. Er sprach zum Thema »Entsteht eine europäische Erinnerungslandschaft? (An Emerging European Memory Landscape?) und beantwortete – um es gleich vorweg zu nehmen – diese Frage nicht eindeutig. Jarausch hatte seinen Vortrag in vier theseartige Bereiche gegliedert.

1. Eine europäische Erinnerungskultur zeichne sich allenfalls in Ansätzen ab und sei auch in der Öffentlichkeit wenig vorhanden. Wie viele europäische Denkmäler gibt es denn? – fragte er seine Zuhörer – und im Vergleich dazu: Wie viele nationale und lokale? Europa sei eine unbesetzte Kategorie, was sich alltagskulturell bis hin zur Symbolik auf den EURO-Geldscheinen widerspiegeln. Aber auch in der Wissenschaft bestehe keine einheitliche Perspektive. So beginne für französische Historiker Zeitgeschichte im Jahre 1789, für polnische dagegen erst nach 1945. Vielleicht solle man zutreffender von Erinnerungen von Europäern statt von europäischer Erinnerung sprechen.

2. Als besondere Schwierigkeit im Umgang mit Europa bezeichnete

Konrad Jarausch das Ringen um Definitionen. Was verstehen wir überhaupt unter »Europa«? Wie ziehen wir seine Grenzen? Wie grenzen wir es von der angloamerikanischen Welt ab? Ist »Europa« nicht eher Synonym für »westliche Welt«? Europa wird wesentlich aus der (postkolonialen) Außensicht und eben nicht von innen definiert.

Wie könnte (sollte) eine Meistererzählung für Europa gestaltet sein? Wäre sie ein Hohelied auf die liberal-kapitalistische Demokratie, also eine Erfolgsstory? Oder mit Blick auf die erste Hälfte des vergangenen Jahrhunderts doch eher ein Katastrophennarrativ? Wie gehen wir mit den Großdiktaturen Nationalsozialismus/Faschismus und Kommunismus/Stalinismus um, deren Ausmaß das eines »Betriebsunfalls« bei weitem übersteigt? Diesen schwierigen Fragen müssen sich vor allem Historiker stellen.

Den Versuch, den Holocaust als Referenzpunkt einer europäischen Erinnerung zu definieren, wies Jarausch zurück. Eine US-amerikanische Erfindung könne unmöglich europäische Identität stiften.

3. Die Form einer europäischen Erinnerungskultur kann nicht affirmativ sein – so die dritte These Jarauschs. Europa dürfe sich nicht feiern, sondern müsse sich selbstkritisch reflektieren, denn es sei eine Zivilisation mit einem Potenzial zum Guten, aber auch zum Verbrechen. Zwischen diesen beiden Extremen bestehe ein Wechselverhältnis.

Positives könne aus transnationaler Sicht ins Blickfeld geraten: etwa auf den künstlerischen Austausch, auf Migrationsbewegungen, auf die großen multikulturellen Reiche vor-nationaler Zeit. Auch die Städte – hier nannte er als Beispiel Prag – sollten wieder in jenem europäischen Charakter gesehen werden, den die Nationalgeschichtsschreibung aus dem kollektiven Gedächtnis verdrängt habe. Die Beschäftigung mit der Archäologie der Vernetzungen von Städten oder mit der Eisenbahn als europäischem Netzwerk kann ebenfalls zu dieser transnationalen Perspektiverweiterung beitragen. Europäische Geschichte könne nicht als Staatengeschichte geschrieben werden, sondern als Geschichte von Vernetzungen.

Dennoch sollten solche Themen nicht als flache Fortschrittsgeschichten erzählt werden.

Eigentlich sei Europas Geschichte eine Geschichte von Kriegen. Dies werde gerade in Überblickswerken zu Europa von vielen immer noch beschönigt, warf er seinen Historikerkollegen vor. Dabei könnten Kriege und Verbrechen einen »zivilisierenden Lernprozess« in Gang bringen, indem man sie zum Thema mache und sich frage, wie man ihnen entgegenwirken könne. Dies gilt nicht nur für das uns nahe 20. Jahrhundert, sondern auch für frühere Epochen – man denke z.B. an den Dreißigjährigen Krieg. Dabei muss man die Vielfalt der europäischen Erinnerungen akzeptieren und bereit sein, nicht nur die eigene Opferrolle zu se-

hen, sondern auch das Leiden der anderen. Vor diesem Hintergrund lässt sich ein Wertekanon schaffen, an dem man Europa messen kann: Wie friedlich ist es z.B. oder wie sozial? So ließ Konrad Jarausch deutlich werden, dass das Nachdenken über Europa immer auch eine normativ-ethische Komponente hat.

4. Er zeigte sich skeptisch hinsichtlich eines reflektierten Geschichtsbewusstseins auf der Ebene der offiziellen EU-Organen, deren Vertretern er bescheinigte, in die »Treitschke-Falle« zu tappen, d.h. ein ungebrochenes, affirmatives Verhältnis zum Brüsseler Projekt zu haben. Im Grunde würden hier Einheiten einfach ausgetauscht und der überholte Begriff der »Nation« durch den moderneren »Europa« ersetzt. Entscheidend sei daher, dass die europäische Erinnerung von unten her komme, also aus der Zivilgesellschaft heraus.



**Unverkrampter Gedankenaustausch:**  
Simone Lässig und Gesine Schwan

## Schulbücher im Fadenkreuz von Wissenschaft und Politik

*Verena Radkau*

... ist das Thema einer vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung konzipierten Ausstellung zum 35jährigen Bestehen der Gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission. Wie Freunde und Kenner der Institutsarbeit wissen, ist die Kommission eines der Flugschiffe des Hauses. Natürlich haben sich Hintergründe und Arbeitsgrundlagen ihrer Aktivitäten im Laufe der Jahrzehnte verändert, doch ihre Existenzgrundlage hat sie auch nach dem Ende des Kalten Krieges nicht verloren. So widmet sich denn die Ausstellung nicht nur der Bestandsaufnahme, sondern richtet den Blick auch in die Zukunft.

Am 19. Februar fand im Rahmen eines Festaktes die Eröffnung in der Landesvertretung Niedersachsen in Berlin statt. Walter Hirche, Niedersächsischer Minister für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr, begrüßte die zahlreich erschienenen Gäste gleich in dreifacher Funktion: als Hausherr, als Präsident des Kooperationspartners Deutsche UNESCO-Kommission und als Mitglied des Haushaltsausschusses im Kuratorium des Georg-Eckert-Instituts. Dann blickte die Direktorin des Hauses, Simone Lässig auf 35 Jahre wechselvolle Kommissionsarbeit zurück. Die Anwesenheit des polnischen Botschafters Marek Prawda unterstrich, welche Bedeutung dieser



**Gespräch unter dem Löwen: Simone Lässig, Gerd Biegel, Michał Nowak, Thomas Strobel (v.l.n.r.)**



**Das gut gefüllte Forum des Braunschweigischen Landesmuseums**



**Die Ausstellung**

Arbeit auch von polnischer Seite zugemessen wird. Michael G. Müller, deutscher Vorsitzender der deutsch-polnischen Schulbuchkommission, würdigte deren Arbeit im Lichte des gegenwärtigen deutsch-polnischen Verhältnisses. Höhepunkt der Veranstaltung war der Festvortrag des Gründungsvorsitzenden der Kommission, Władysław Markiewicz. Der über 80jährige hatte es sich nicht nehmen lassen, aus Warschau anzureisen und übte jene Faszination von Zeitzeugen auf das Publikum aus, die in einem Augenblick entsteht, da aus dem kommunikativen Gedächtnis der Überlebenden das kulturelle Gedächtnis der Nachgeborenen wird.

Nach ihrer Präsentation in der niedersächsischen Landesvertretung war die Ausstellung im März in der Vertretung Sachsen-Anhalts und vom 29. März bis zum 6. Mai im Forum des Braunschweigischen Landesmuseums zu sehen. Am Eröffnungstage fanden – trotz der Einweihung des neuen Einkaufszentrums Schloss-Arkaden und dem in diesem Zusammenhang prophezeiten Verkehrschaos – etwa 300 interessierte Besucher den Weg ins Museum. Zu diesem Interesse trug sicher auch die – einem breiten Publikum durch ihre Kandidatur für das Amt der Bundespräsidentin im Jahre 2004 bekannte – Festrednerin Gesine Schwan bei, Präsidentin der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder und Beauftragte der Bundesregierung für die deutsch-polnischen Beziehungen. Sie wurde vom Hausherrn, Museumsdirektor Gerd Biegel, begrüßt,

gefolgt von Simone Lässig und dem in Vertretung des Braunschweiger Oberbürgermeisters erschienenen Stadtrat Ulrich Markurth. Von Präsident zu Präsidentin sprach dann Jürgen Hesselbach, Präsident der TU Braunschweig, zu seiner Amtskollegin aus Frankfurt/Oder.

Gesine Schwan betonte, wie wichtig gerade bei einem so komplexen Gefüge wie den deutsch-polnischen Beziehungen Verständnis und Respekt für die Sichtweise des jeweils anderen seien – und zwar vor allem auf der zivilgesellschaftlichen Ebene. Auf der auf deutscher Seite vordringlich wahrgenommenen Ebene der Medienberichterstattung komme es aufgrund von strukturellen Gegebenheiten zu Verzerrungen und Missverständnissen. Ausländische Korrespondenten säßen nun einmal in Warschau und hätten die aktuellen Verstimmungen und Reibereien zwischen den Regierungen im Blick. Dass die deutsch-polnischen Beziehungen sehr viel differenzierter sind, konkretisierte sie an Beispielen aus dem deutsch-polnischen Miteinander ihrer eigenen Familie, die mütterlicherseits aus Schlesien stammt.

Die Ausstellung wurde während ihrer Präsentation in Braunschweig von einem Rahmenprogramm begleitet und »tourt« jetzt durch verschiedene polnische Städte.



## Schüler fragen – Wissenschaftler antworten ...

*Thomas Strobel*

... unter diesen Vorzeichen begaben sich die Institutsmitarbeiter Robert Maier und Thomas Strobel am 18. April 2007 ins Braunschweigische Landesmuseum, um mit Schülerinnen und Schülern zum Thema deutsch-polnische Beziehungen zu diskutieren. Dass Polen keineswegs mehr ein weißer Fleck auf der inneren Landkarte der Schüler ist oder auf Desinteresse stößt, widerlegte schon die Teilnehmerzahl von etwa 50 Schülern aus Braunschweig und der Region. Diese waren im Unterricht oder durch Schüleraustausche mit Polen in Kontakt gekommen und interessiert, mehr über das Land zu erfahren.

Am Anfang der Veranstaltung stand ein gemeinsamer Rundgang durch die Ausstellung »Schulbücher im Fadenkreuz von Wissenschaft und Politik: 35 Jahre Gemeinsame deutsch-polnische Schulbuchkommission«. Wer gedacht hätte, dass dies ein für Jugendliche zu schwieriger Stoff sein würde, wurde eines besseren belehrt – die Schüler stellten kritische Fragen, wie sie gestandene Journalisten nicht besser hätten formulieren können.

Die sich anschließende Diskussions- und Fragerunde führte aus der Geschichte in die Gegenwart der deutsch-polnischen Beziehungen. Von den Brüdern Kaczyński hatten die Schüler schon gehört wie auch von der »Preußischen Treuhand« oder dem geplanten »Zentrum gegen Vertreibungen« – der Streit um die Gas-Pipeline durch die Ostsee war ihnen hingegen neu. Die Diskutanten beließen es aber nicht bei einer Analyse der politischen Ereignisse, sondern machten sich auch Gedanken darüber, wie denn gegenseitige Vorurteile, die in Deutschland wie auch in Polen immer noch bestünden, abgebaut werden könnten. »Es kann deswegen nicht sein, dass die Gelder für das deutsch-polnische Jugendwerk nicht ausgezahlt werden«, so ein Schüler der 12. Klasse.

Doch um ein Engagement von Schülerinnen und Schülern im Jugendaustausch zwischen Deutschland und Polen braucht einem nach dieser Veranstaltung nicht bange zu sein.

## Deutsch-Polnische Schulbuchkommission: Rückblick und Perspektiven

Thomas Strobel

Ergänzend zur Ausstellung über die Gemeinsame deutsch-polnische Schulbuchkommission hatte das Institut ein Rahmenprogramm organisiert: neben Führungen und einer Schülerveranstaltung gehörte dazu auch eine Podiumsdiskussion über die Geschichte der Kommission und die zukünftigen Herausforderungen.

Dazu waren am 25. April drei Mitglieder der Kommission angeleitet: Prof. Dr. Klaus Zernack, von 1987 bis 2000 ihr Vorsitzender, Prof. Dr. Robert Traba, Direktor des Zentrums für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften und Dr. Krzysztof Ruchniewicz, Direktor des Willy-Brandt-Zentrums Breslau. Thomas Urban, Korrespondent der Süddeutschen Zeitung in Warschau, moderierte die Veranstaltung.

Die Referenten informierten über die Geschichte des deutsch-polnischen Schulbuchdialoges mit einem Schwerpunkt auf den Anfängen der Schulbuchkommission in den 1970er Jahren. Die Kommission stand damals nach der Veröffentlichung ihrer Empfehlungen derart im Zentrum einer öffentlichen Debatte, wie es für eine wissenschaftliche Institution selten ist.

Gefragt nach den Erfolgen der Kommission bei der Veränderung der Schulbücher waren sich die Referenten nicht einig. Professor Zernacks eher skeptischer Bestandsaufnahme,

die Kommission habe wohl mehr auf dem Gebiet der Fachwissenschaft denn bei den Schulbüchern erreicht, widersprachen mehrere Teilnehmer, auch aus dem Publikum.

Nicht außen vor bleiben konnten die aktuellen politischen Beziehungen zwischen Polen und Deutschland; die Podiumsteilnehmer konnten aber nicht bestätigen, dass diese Auswirkungen auf die Arbeit der Kommission hätten. Ob sich polnische Schulbücher unter der Ägide des Erziehungsministers der Liga der Polnischen Familien verändern, könne momentan noch nicht beurteilt werden, da die Amtsdauer des Ministers dazu noch zu kurz sei.

Ein Ausblick auf die weitere Arbeit der Schulbuchkommission richtete sich vor allem auf die Möglichkeit eines deutsch-polnischen Schulbuchs. Das Podium war sich einig darüber, dass dies ein sinnvolles, wenn auch nicht von Schwierigkeiten freies Projekt sei. Ziehe man Lehren aus der Erarbeitung des deutsch-französischen Schulbuches, könne das deutsch-polnische weit mehr als nur ein Projekt mit einem hohen Symbolgehalt sein. Die Schulbuchkommission sehe sich dabei als wichtiger Partner, der aufgrund seiner Erfahrung im Bereich der gemeinsamen Erarbeitung von Lehrmaterialien zum Gelingen eines solchen Schulbuchprojektes beitragen könne.

## Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Geschichtsbewusstsein? – Das deutsch-französische Geschichtsbuch

Verena Radkau

Rechtzeitig zum Schuljahrsbeginn 2006/2007 erschien die deutsche Version des gemeinsamen Geschichtsbuches für die gymnasiale Oberstufe in Deutschland und die Sekundarstufe II in Frankreich. Es wurde in nur drei Jahren fertiggestellt – normalerweise brauchen die Verlage für die Entwicklung und Produktion eines Buches deutlich mehr Zeit.

Die Herausgeber, aber auch zahlreiche Rezensenten heben hervor, dass mit diesem Buch Neuland betreten worden sei. Das ist zwar richtig, doch Vorarbeiten gibt es durchaus. Dazu gehören zweifellos die in den 1950er Jahren von Georg Eckert, Geschichtsprofessor in Braunschweig und späterer Vorsitzender der deutschen UNESCO-Kommission, angeregten deutsch-französischen Schulbuchgespräche. Sie führten zu Empfehlungen für eine »Entgiftung« der Geschichts- und Erdkundebücher der ehemaligen Kriegsgegner – wie es in der Terminologie der Zeit hieß.

In dieser Tradition steht das ebenso ehrgeizige wie symbolträchtige Projekt eines deutsch-französischen Geschichtsbuches. Den Anstoß gaben die 550 Oberstufenschülerinnen und -schüler des Deutsch-Französischen Jugendparlaments, das anlässlich der Feiern zum 40. Jahrestag der Unterzeichnung des deutsch-französischen

Elysée-Vertrages im Januar 2003 tagte. Die Idee der Jugendlichen wurde auf höchster politischer Ebene, von Staatspräsident Jacques Chirac und dem damaligen Bundeskanzler Gerhard Schröder, aufgegriffen und unterstützt. Mit dem Rückenwind aus der Politik bildete sich im Juni eine deutsch-französische Projektgruppe, die die formellen und konzeptionellen Richtlinien erarbeitete und ein deutsch-französisches Herausgeber-team für die Umsetzung gewann. Es ergab sich eine dreifache Kooperation zwischen den deutschen und französischen Wissenschaftlern in der Projektgruppe, zwischen diesen und den Vertretern der jeweiligen Bildungsministerien beider Länder und schließlich zwischen der gesamten Projektgruppe und den Verlagen und Herausgebern. Im März 2005 kündigten der französische Verlag Editions Nathan und der deutsche Ernst Klett Verlag offiziell an, das Geschichtsbuch gemeinsam herauszugeben. Vorgesehen sind neben dem jetzt vorliegenden Band »Europa und die Welt seit 1945«, zwei weitere Bände »Von der griechischen Demokratie bis zur Revolution von 1789« für die 10. bzw. 11. Klasse in Deutschland und die Seconde in Frankreich und »Von den Veränderungen des 19. Jahrhunderts bis zum Zweiten Weltkrieg« für die 11. bzw. 12. Klasse und die Première.

Das Geschichtsbuch ist also ein Politikum und nur als solches konnte es überhaupt Wirklichkeit werden. Vor diesem Hintergrund wird auch die große Aufmerksamkeit verständ-



lich, die es in den Medien erfahren hat und immer noch erfährt und von der andere Schulbücher nur träumen können. Dass das Werk die Hürden des deutschen föderalen Bildungssystems im Schnellverfahren nehmen konnte und von allen Bundesländern zugelassen wurde, ist ebenfalls einmalig.

Es ist bekannt, dass gerade Geschichtsschulbücher immer auch Identitätsangebote machen. Früher waren das meist nationale, ja nationalistische. Was könnte im 21. Jahrhundert, also in Zeiten, in denen Europaeuphorie und Europaskepsis dicht beinander liegen, vor diesem Hintergrund sinnvoller erscheinen, als mit einem Lehr- und Lernmittel zur Bildung eines europäischen Geschichtsbewusstseins beitragen zu wollen? Denn das Buch ist nach Aussagen seiner Herausgeber keine Darstellung der deutsch-französischen Beziehungsgeschichte, sondern eine deutsch-französische Sicht auf die eu-

ropäische Nachkriegsgeschichte. Im Vorwort von »Histoire/Geschichte – Europa und die Welt seit 1945« heißt es dazu:

»Nie kamen junge Leute in Deutschland und Frankreich so eng in Berührung mit der Geschichte des anderen und dazu noch in einer europäischen und weltoffenen Perspektive...«

Einige denken deshalb auch schon weiter: Warum nicht ein europäisches Geschichtsbuch? Vor einigen Jahren gab es bereits ein Buch mit diesem Titel – kein eigentliches Schulbuch, aber doch ein Werk, das in den europäischen Schulen genutzt werden sollte. Kritiker bemängelten damals, dass sich in die verschiedenen Länderausgaben durch die Hintertür der Übersetzungen die jeweils nationale Sicht auf die Geschichte wieder eingeschlichen habe.

Dies ist beim deutsch-französischen Geschichtsbuch anders: Hier decken sich beide Versionen. Sie folgen demselben Konzept, enthalten die gleichen Dokumente, den gleichen Umbruch, die gleichen Karten, Fotos und Illustrationen bis hin zum gleichen Fachwortregister. Trotz dieser Deckungsgleichheit werden natürlich Begriffe wie Staat, Nation, Kultur, Religion auf beiden Seiten unterschiedlich verstanden und gedeutet. Diesen Aspekt mussten die binationalen Teams der Schulbuchmacher berücksichtigen, und er spielt auch für Lehrende und Lernende, die mit dem Buch arbeiten, eine wichti-

ge Rolle. Könnte er im Unterricht direkt Diskussionsgegenstand werden, so wäre ein echter Mehrwert gegenüber der Arbeit mit »nationalen« Geschichtsbüchern zu erkennen.

Bei allen Gemeinsamkeiten sollten aber auch unterschiedliche Perspektiven beider Seiten auf die Geschichte und verschiedene, teils umstrittene Formen der Erinnerung deutlich werden. Eine weitere, nicht geringere Herausforderung war die Notwendigkeit, nicht nur die jeweiligen Lehrpläne, sondern auch die völlig unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen beider Länder zu berücksichtigen. Wo in Deutschland ein schüler- und problemorientierter Ansatz den Unterricht bestimmt, der auf exemplarisches Lernen setzt, bevorzugt man in Frankreich Unterrichtsformen, die den Lernenden Information und abprüfbares Wissen vermitteln sollen. Der französischen Fassung wurde deshalb eine CD-ROM beigelegt, die zusätzliches, für das Baccalauréat bedeutsames Material enthält.

Wie alle aktuellen Schulgeschichtsbücher präsentiert sich das deutsch-französische Geschichtsbuch als Arbeitsbuch mit einem hohen Anteil an Schrift- und Bildquellen, Grafiken und Karten, denen gegenüber die Autorentexte, die den Schülerinnen und Schülern die Einordnung der Materialien in den historischen Zusammenhang erleichtern sollen, knapp ausfallen müssen.

Bezeichnenderweise wird das Buch gerade dort am interessantesten, wo es keine Gemeinsamkeiten



Präsentation im Beisein von Alfred Grosser (3. v.l.)

in der historischen Perspektive zeigen kann, sondern auf unterschiedliche Erinnerungskulturen hinweisen muss: z.B. im Kapitel »Die Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg«. Hier können deutsche Lernende erfahren, warum sich Frankreich mit der Kollaboration des Vichy-Regimes lange Zeit schwer tat und lieber auf die Heldentaten der Résistance blickte; französische Schülerinnen und Schüler wiederum bekommen Gelegenheit, den langen Weg Deutschlands nachzuvollziehen von der Verdrängung eigener Verbrechen, die Übernahme der Verantwortung für diese Taten, bis hin zur Möglichkeit auch eigene Opfer zu beklagen.

Kritiker wie Alfred Grosser, einer der großen Wegbereiter der deutsch-französischen Versöhnung, haben das deutsch-französische Ge-

schichtsbuch scharf kritisiert – so auch anlässlich seiner Präsentation im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung am 5. Oktober 2006 in Braunschweig. Doch seine Kritik bezieht sich auf inhaltliche Details, nicht auf Konzepte. Und inhaltlich ist jedes Schulbuch angreifbar: Autoren sind gegen Irrtümer und Verkürzungen nicht gefeit – angesichts des Zwanges zur didaktischen Reduktion, also zur sehr knappen Darstellung sehr komplexer Sachverhalte, und angesichts der Forderung nach exemplarischem Lernen, also der Unmöglichkeit, die gesamte Realität im Schulbuch abzubilden.

Alles in allem ist das Buch ein für Schülerinnen und Schüler formal und inhaltlich attraktiv gestaltetes Medium, mit dem man interessan-



#### Interesse am deutsch-französischen Geschichtsbuch auch in Korea

ten und neuartigen Unterricht zur französisch-deutschen Beziehungsgeschichte und zur Rolle Frankreichs und Deutschlands in Europa und in der Welt gestalten kann. Das ist nicht wenig und geschähe es in der Praxis, wäre schon sehr viel erreicht.

Wenn der Historiker Etienne François als Ziel des Werkes formuliert, »es solle einen Beitrag dazu leisten, im Prozess der europäischen Einigung die Grundlagen für ein gemeinsames geschichtliches Bewusstsein bei jungen Deutschen und Franzosen zu legen«, so wirft er damit die Frage nach der Wirkung von Schulbüchern auf – und über die wissen wir leider bisher wenig. Für die Befürworter dieses Ziels gilt also vorerst noch das »Prinzip Hoffnung«.



**Marek Andrzejewski** war im Januar und Februar Gast im Institut. Wie nützlich ihm seine Recherchen in der Bibliothek für unterschiedliche Projekte sind, schildert er in seinem Brief an das Institut.

## Brief aus Gdańsk

Gdańsk, den 28. Februar 2007

Prof. Dr. habil. Marek Andrzejewski  
ul. Pasteura 1  
80-215 Gdańsk/Polen

An das Georg-Eckert-Institut  
Celler Str. 3  
D-38114 Braunschweig

Bericht

Sehr geehrte Damen und Herren,

Dank der finanziellen Unterstützung des Georg-Eckert-Instituts hatte ich die Möglichkeit, in seiner Bibliothek Material zu sammeln. Während meines 4-wöchentlichen Studienaufenthaltes vom 29. Januar bis 23. Februar 2007 habe ich die Geschichtsschulbücher für die geplanten Aufsätze über das Bild der polnischen Vergangenheit in den DDR Geschichtsschulbüchern sowie umgekehrt gelesen und durchgeblättert. Auch für das geplante Buch „Von Pieck bis Gysie. Die Vertreter der DDR-Führung“ war die Rundfrage im Georg-Eckert-Institut sehr nützlich. Dann war für meine Forschungen die österreichische und polnische Geschichtsschulbüchern von Interesse; ich plane Artikel über das Bild Polens in den österreichischen Geschichtsschulbüchern und analogisch das Bild Österreichs in polnischen Geschichtsschulbüchern.

Ich nutzte auch den Studienaufenthalt in Braunschweig, um Material für ein Aufsatz für eine Festschrift des Danziger Germanisten, Prof. Marek Jaroszewski, zu sammeln. Der Titel dieses Artikels wird „Die Frage der Medizin im 19. und 20. Jahrhundert in österreichischen Geschichtsschulbüchern“ sein.

Weil ich in Danzig seit zwei Monaten Leiter einer Forschungsgruppe bin, die sich mit der Geschichte der antikommunistische Opposition in Danzig beschäftigt, hat mir der Studienaufenthalt im Georg-Eckert-Institut eine gute Möglichkeit gegeben, Material für die Artikel über die Frage „Solidarność“ in europäischen und amerikanischen Geschichtsschulbüchern zu sichten. Gemeint ist hier vor allem, wieviel Platz widmet man dieser Thematik und ob sie überhaupt erwähnt wurde. Zusammen habe ich mich mit einigen hundert Geschichtsschulbüchern vertraut gemacht und die mich interessierenden Seiten kopiert.

Ich plane einige Aufsätze in den polnischen Fachzeitschriften zu veröffentlichen. Es würde für mich von großer Bedeutung sein, wenn ich das Ergebnis meiner Forschung auch in „Internationale Schulbuchforschung“ veröffentlichen könnte; Ich würde gerne einen Artikel über das Polenbild in den

DDR-Geschichtsschulbüchern sowie einen Aufsatz über die Solidarność-Frage in manchen europäischen und amerikanischen Geschichtsschulbüchern verfassen.

Mein Studienaufenthalt in Braunschweig war auch von grossem Nutzen für die Vertiefung meine Forschungen über die deutsche Geschichte, vor allem für das geplante Buch über die deutschen Präsidenten.

*Paul Flügensch*



**Etienne Besnault** war im März 2007 Stipendiat des Georg-Eckert-Instituts. Er promoviert an der Universität Paris X mit einem Dissertationsvorhaben zum Thema »Die Vor- und Darstellungen von Ostpreußen in der BRD seit der Wende« unter der Leitung von Frau Professor Brigitte Krulic.

etienne.besnault@wanadoo.fr

## **Verdichtung der Zeit. Eine Reise ins Zauberland? Oder: Wie aus achtundzwanzig Tagen vier Monate werden.**

*Etienne Besnault*

Braunschweig Zauberland? Das wäre eine Nachricht! Ist aber so. In der Stadt an der Oker gibt es ein Institut, wo die Zeit »verdichtet« wird. Da sind keine Physiker am Werk, keine Oszilloskope<sup>1</sup> oder Teilchenbeschleuniger werden eingesetzt, sondern es sind nüchterne, vielen als langweilig in Erinnerung gebliebenen Gegenstände, die auch gefährlich sein können, an diesem Ort aber öfters entschärft werden, nämlich Schulbücher. Lange Zeit als Waffe im Kampf zwischen Nationen im Einsatz, werden sie in Braunschweig seit Jahrzehnten geprüft und von unerwünschten und illegitimen Feindbildern befreit. Mit dieser Aufgabe ist das Georg-Eckert-Institut, von dem hier natürlich die Rede ist, seit seiner Gründung beschäftigt.

Die Aktivitäten des Instituts sind den Lesern dieses Bulletins gewiss bekannt. Haben auch Sie aber schon erlebt, dass dort tatsächlich die Zeit verdichtet wird? Es handelt sich nicht um schwarze Magie, sondern um einen Prozess, während dessen in der Bibliothek des Instituts viermal mehr geschafft wird als anderswo! Diejenigen, die den Zauberberg gelesen haben, werden anhand folgenden Beispiels vielleicht besser verstehen, was ich meine: Der Roman von Thomas Mann schafft eine ganz eigenartige Beziehung zur Zeit, die der Leser sogar am eigenen Leib verspürt. Man verliert das Gespür für den Verlauf der Zeit, die Stunden vergehen unbemerkt, so wie es der Hauptfigur des Romans, Hans Castorp, im Sanatorium ergeht, für den nach einer Phase der Adaptation, in der die Langeweile herrscht und jede Minute stärker als ihr Eigengewicht lastet, die Tage und Monate zu einer undefinierbaren Einheit verschmelzen.

Braunschweig liegt bekanntlich nicht in der Schweiz, doch die Ruhe und der Frieden in der Bibliothek haben etwas Schweizerisches. Mit dem Unterschied, dass der zauberbergischen Aufhebung der Zeit eine Verdichtung derselben entgegengesetzt wird. Die Präsenz der umfangreichen Schulbuchkollektionen und der dazugehörigen Sekundärliteratur an einem Ort ermöglicht ein Arbeiten, dessen Effizienz eben ungefähr viermal höher ist als anderswo. Dieser Fundus ist aber nicht der einzige Grund dafür. Besonders wir Doktoranden leiden unter zwei Grundübeln: der Einsamkeit und der Armut. Die für uns relevanten Forschungsstätten sind oft weit weg von unserem Zuhause oder sie bieten keinen Arbeitsplatz für uns beziehungsweise sind »virtuelle Institute«, die über keine eigenen Räumlichkeiten und Mittel verfügen. Das heißt, ausser den Kontakten mit dem Doktorvater, deren Intensität von dessen persönlichem Wohlwollen abhängt (ich selber zähle mich zu den wenigen Glücklichen, die eine gute Betreuung erfahren), stehen wir ziemlich al-

leine da, eine Situation, die fürs Forschen äußerst ungünstig ist. Im Laufe der Jahre kann persönliche Vereinsamung dazutreten. Der Mangel an finanziellen Mitteln wirkt sich auf die Arbeit und die Persönlichkeit nicht minder ungünstig aus.

Gegen diese Ur-Makel wirkt das Georg-Eckert-Institut mit einem Stipendium, Aufnahme im Gästehaus, fachlichen Gesprächen in der Bibliothek und fachwissenschaftlicher Beratung durch seine wissenschaftlichen Mitarbeiter. *Grâce lui en soit rendue.*

Auf die Frage: »What's that, GEI?«, antworte ich seit meiner Zeit im Institut unumwunden: »Ein Zauberer oder ein Alchimist, der aus einem Monat ganze vier macht!«

## Patterns of Europeanisation: Scholarship Report

*Simona Szakács*

During my research visit to the GEI from 16 January to 12 February 2007, I enjoyed the privilege of working in the Institute's library on a daily basis. The aim of my visit to the GEI was to develop my research project, »Romania's Path to Europe: Towards an Integrated Europeanisation Pattern in History Textbook Production and Use«, which I began with my MA thesis and intend to continue as doctoral research. During my research visit to the GEI, I compared the content of Romanian secondary school history textbooks with their Italian and French counterparts, and explored in particular the trend towards »Europeanisation«. My ultimate aim was to assess synchronically the discursive construction of »Europeanness« in Romanian education.

My main research objective focused on the following questions as axes of comparison between the considered textbooks (Romanian, French and Italian):

- How do Europe and »Europeanness« feature in the history textbooks of each of the three countries?
- How are Romania, France and Italy presented in the other two countries' history textbooks respectively?
- How are Romania, France and Italy portrayed in relation to Europe as a whole in each textbook?



**Simona Szakács** aus Bukarest war im Januar und Februar Stipendiatin des Instituts. 2005 hat sie einen Masterstudiengang an der Central European University in Budapest mit einer Arbeit zum Thema »Now and Then: National Identity Construction in Romanian History Textbooks. A Comparative Study« abgeschlossen.

Simona@yahoo.com

I consulted and reviewed the following types of resources in the GEI library:

1. Italian and French secondary school history textbooks and curricula for the last year of study (for Italy: Il Novecento – the 20th century; for France: World History after 1945);
2. Research literature on lower and upper secondary education in Italy, France and Romania (European and national education projects, comparative analyses and official regulations);
3. Research literature dealing with the construction of Europe and »Europeanness« in history textbooks of different countries;
4. Research literature on textbook analysis methodology;
5. Research literature on comparative education methodology.

### Results

I managed to develop an analytical instrument that enabled me to compare the content of Italian, French and Romanian history textbooks (see research outline below) in relation to the trend towards Europeanisation in education. Having determined which methodological tools I would use and the content of my study, I began by examining the relevant Italian textbooks. Due to time restrictions, I was not able to complete the comparison, and still have to examine French history textbooks used in the last year of secondary school (»Terminale«). I therefore look forward to returning to the GEI in the future in order to complete my research. I am most grateful to the GEI for having provided me with this wonderful opportunity, and especially to the library staff for their guidance and advice.

### Research Outline

Research Question:

Are the future citizens of the European Union all taught the same »Europe«? (What are the similarities and differences between Italian, French and Romanian textbooks concerning the portrayal of »Europe« when presenting the EU project?)

Sub-questions:

What kind of »Europe« are pupils presented with? What are its main characteristics?

— main category: Europe as a concept

How is European change presented to the pupils?

— main category: Europe as a process

What are the portrayed European core values?

— main category: Europe as a world-view

### **1. Europe as a Concept:**

Attempts at Definition, Distinctive Features and Characteristics

Sub-categories:

- Definition: Is Europe viewed mainly as a geographical, historical, cultural, economic, social, political, institutional, or military concept?
- Configuration: Is Europe mainly conceived of as being homogenous or heterogeneous? Is the concept of Europe characterised by a ›unity in diversity‹ configuration?
- Dynamism: Is Europe portrayed as a static or a dynamic concept? Can its rules, borders, and values change over time?

### **2. Europe as a Process:**

The EU Project, Timeline, Causal Relationships, Actors Involved and Decision-making

Sub-categories:

- Outcomes: What is the main aim of the EU project? (desired outcome); where is the EU project heading? (real/envisaged outcome)
- Challenges: What major difficulties and challenges does the EU project face? Is the EU seen as a successful project?
- Causal links: What are the causal connections between events?
- Actors: Who is responsible for the EU project? How is the EU decision-making process portrayed?

### **3. Europe as a World-view: Focus on Values**

Sub-categories:

- Shared values: What are the values that European countries should share? Which values do they actually share?
- Value criteria: Are there any values that countries must share in order to be considered a part of Europe? Or is the European core set of values dynamic and subject to change according to the countries that actually become part of Europe?
- European dimension: Which values are emphasised in relation to the ›European dimension in education‹? Autonomy or dependence? Interdependence or individualism? Cooperation or competition?

### Units of Analysis

The same events in European history were analysed in the history textbooks of each country:

#### 1. Origins/Institutional Construction of the European Community/Union:

- 1951 – creation of the CECA
- 1957 – creation of the CEE (France, Italy, West Germany, The Netherlands, Belgium, Luxemburg)
- 1992 – creation of the EU – Maastricht Treaty

#### 2. Enlargement of the European Community/European Union:

- 1973 – UK, Ireland, Denmark join the EEC
  - 1981 – Greece joins the EEC
  - 1986 – Spain and Portugal join the EEC
  - 1995 – Austria, Finland and Sweden join the EU
  - 2004 – Hungary, the Czech Republic, Slovakia, Poland, Estonia, Lithuania, Latvia, Malta, Cyprus, and Slovenia join the EU
  - 2007 – Romania and Bulgaria join the EU
- Discussions about Turkey as a potential member.



**Arūnas Vyšniauskas** studierte von 1978-1983 Geschichte an der Universität Vilnius. Von 1983 bis 1993 arbeitete er als Assistent an der geschichtswissenschaftlichen Fakultät derselben

## Die Wahrnehmung der Neuzeit hinter dem Eisernen Vorhang.

Ein Forschungsbericht

*Arūnas Vyšniauskas*

Ich habe in der Zeit vom 1. März bis 31. März 2007 in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts gearbeitet.

Das Thema meines Forschungsprojektes lautet: »Wahrnehmung der Neuzeit hinter dem Eisernen Vorhang«. Schon aus dem Titel lassen sich die zeitlichen und räumlichen Grenzen des Forschungsgegenstandes verstehen. Es geht um die Sowjetunion und ihre europäischen Satellitenstaaten nach dem Zweiten Weltkrieg bis zu den Wendejahren 1989/91. Ich habe Schulbücher aus den Ländern des ehemaligen Sowjetblocks unter der Fragestellung untersucht, in welcher Art und Weise die Neuzeit als Periode der allgemeinen Geschichte dargestellt und interpretiert wurde.

Das Georg-Eckert-Institut mit seiner umfangreichen Bibliothek ist einer der besten Orte für eine solche Forschung. Hier sind die Schulbücher sowie methodisches und didaktisches Material aus verschiedenen Ländern aufbewahrt. Außerdem findet man wissenschaftliche Literatur zum Thema. In meiner Analyse bin ich zu folgenden Ergebnissen gekommen: Bis zum Zweiten Weltkrieg enthielten die Schulbücher in Deutschland,

Polen, der Tschechoslowakei, Bulgarien, Ungarn, Rumänien wie auch in den baltischen Ländern das traditionelle Periodisierungsschema: Altertum, Mittelalter, Neuzeit. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde dieses Schema in den Ländern des Sowjetblocks modifiziert und an das sowjetische Periodisierungsmodell angepasst. Doch in diesem Prozess der Anpassung gab es durchaus gewisse Varianten mit eigenen Nuancen. Zum Beispiel verschwanden in den Büchern der Tschechoslowakei seit den 1960er Jahren die Begriffe Mittelalter und Neuzeit fast völlig. Stattdessen wurden Begriffe wie Feudalismus und Kapitalismus verwendet. Es gab auch andere interessante Unterschiede zwischen den Ländern hinter dem Eisernen Vorhang, in denen bestimmte Entwicklungstendenzen in Periodisierungsfragen deutlich werden.

Obwohl meine Forschung noch nicht abgeschlossen ist, bin ich doch zu einigen Zwischenergebnissen gekommen. Meine frühere Hypothese wurde bestätigt, dass in allen von der UdSSR abhängigen europäischen sozialistischen Ländern nach dem Zweiten Weltkrieg die sowjetische Konzeption der Neuzeit übernommen wurde. Der jugoslawische Staat, der nicht zum Sowjetblock gehörte, blieb beim traditionellen Verständnis von Neuzeit. In jugoslawischen Schulbüchern war der Beginn der Neuzeit mit den großen geographischen Entdeckungen vom Ende des 15. bis Anfang des 16. Jahrhunderts verbunden. In Albanien, Bulgarien, Ungarn, Rumänien, Polen, der Tschechoslowakei und der DDR dagegen wurde als die Grenze zwischen Mittelalter und Neuzeit die »englische bürgerliche Revolution« Mitte des 17. Jahrhunderts genommen. Folgerichtig wurde das Mittelalter bis zu diesem Zeitpunkt ausgedehnt.

Dieses Verständnis der Neuzeit haben bulgarische Autoren auf den Punkt gebracht: »Was müssen wir unter der neuen Geschichte verstehen? Die erste bürgerliche Revolution von internationaler Bedeutung war die englische Revolution. Sie war der Ausgangspunkt für die Festigung und den Sieg des Kapitalismus in der ganzen Welt oder, wie wir noch sagen, der Beginn der neuen Geschichte. Diese Epoche dauerte bis zur Großen Sozialistischen Oktoberrevolution, als die Arbeiter und Bauern unter der Führung der Kommunistischen Partei die Herrschaft der Kapitalisten und Gutsbesitzer stürzten und die Macht übernahmen. Damit beginnt die neueste Geschichte.«<sup>1</sup>

Ähnlich wurde die Neuzeit auch in rumänischen Schulbüchern definiert: »Die Neuzeit genannte Epoche reicht von 1642 bis 1917, d. h. von der bürgerlichen Revolution in England bis zur Großen Sozialistischen Oktoberrevolution. Sie handelt von der Geschichte der kapitalistischen Gesellschaftsordnung. In diesem historischen Zeitabschnitt vernichtete das Bürgertum, auf seine wirtschaftliche Macht gestützt, mit Hilfe der breiten Massen der Werktätigen den Feudalismus und übernahm die Macht in den meisten Staaten der Welt.«<sup>2</sup>

Die »neueste Geschichte« sollte nach dieser Deutung mit dem Sieg des Kommunismus enden. Das kann man vielen Schulbüchern im ehemaligen

Universitäts. 1993 promovierte er mit einer Dissertation über die Gründung der Sozialdemokratischen Partei Litauens Ende des 19. Jahrhunderts. Von 1994 bis 2002 wirkte er als Assistenzprofessor an der Universität Vilnius. Im Studienjahr 1995/96 war er Gastdozent an der Universität Basel. Seit 2002 ist Vyšniauskas Professor an der historischen Fakultät der Universität Vilnius, wo er Veranstaltungen zur allgemeinen Geschichte, zur geopolitischen Interpretation von Geschichte, zur Geschichte Litauens und zur Schulbuchanalyse anbietet. Auch seine Publikationen beziehen sich auf diese Themenbereiche. Im Jahre 2002 publizierte er ein Buch über die Modernisierung historischer Studien im Informationszeitalter. Dieses Werk wurde mit dem Preis des litauischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft ausgezeichnet. Arūnas Vyšniauskas ist verheiratet und hat zwei Kinder.

vysniauskas@gmail.com

Sowjetblock entnehmen – sogar bis Ende der 1980er Jahre. Noch 1989 wurde auf Litauisch ein Lehrbuch für Studenten herausgegeben, in dem gefordert wird, die Geschichte der Neuzeit zu studieren, um die Gesetzmäßigkeiten des Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus bis hin zum Kommunismus zu erfassen.<sup>3</sup>

In diesem Kontext ist vielleicht der Sinn eines Essays von Francis Fukuyama aus dem Jahr 1989 besser zu verstehen (»The End of History?«). Vom heutigen Standpunkt aus ist Fukuyama oft kritisiert worden, doch darf man nicht vergessen, welches Weltbild hinter dem Eisernen Vorhang produziert wurde und wie der Westen darauf in den Jahren des Kalten Krieges reagierte.

Eine Darstellung dieser älteren Periodisierungsstrukturen wäre eine gute Grundlage für ein Buch über das sowjetische Geschichtsverständnis und die Lehrinhalte, die auf die Länder des Sowjetblocks übertragen wurden. Ein solches Werk könnte man mit einer Fülle von Abbildungen aus der damaligen Zeit illustrieren. Zum Beispiel mit dem Bild, das zeigt, wie Karl Marx mit den Arbeitern spricht. Solche Abbildungen kann man nicht nur in sowjetischen Schulbüchern finden.

Jüngere Leser, die die früheren Schulbücher nicht kennen, könnten daran sehen, wie Geschichte, und konkret die Geschichte der Neuzeit, in der Sowjetunion und hinter dem Eisernen Vorhang überhaupt gelehrt wurde. Ein solches Buch wäre auch interessant für die älteren Generationen in Litauen. Solchen Lesern könnte bewusst gemacht werden, welche allgemeinen Geschichtsbilder das Sowjetsystem verbreitet hat.

Darüber hinaus wäre es möglich, die konzeptuellen und inhaltlichen Trends in neuesten Schulbüchern vergleichend darzustellen (Neuzeit, Periodisierung, englische »bürgerliche Revolution«, Revolution überhaupt etc.). Vergleichende Schulbuchanalyse gibt die Möglichkeit, in verständlicher Form für eine breite Öffentlichkeit wichtige weltgeschichtliche Ereignisse, Prozesse und Begriffe zu erörtern. Wenn man alte und neue Schulbücher vergleichend gegenüberstellt, kann man auch Nichtfachleuten den neuesten Forschungsstand im Fach Geschichte/Geschichtsdidaktik näher bringen.

Über dieses Buchprojekt habe ich in Litauen mit dem Direktor eines Verlages gesprochen und kann sagen, dass meine Ideen sofort Aufmerksamkeit erregt haben und die Bereitschaft besteht, ein solches Buch herauszugeben. Es bleibt nur noch das Werk zu schreiben.

Was für mich neu und unerwartet während meiner Forschung hier war?

Da die sowjetischen Schulbücher für die neueste Geschichte in der UdSSR erst Ende der 1950er Jahre herausgegeben wurden, habe ich vermutet, dass dies in den Ländern des Sowjetblocks ähnlich sei. Die Schulbuchanalyse ergab jedoch ein ganz anderes Bild: Schon im Lehrplan von 1946, herausgegeben in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands, finden wir »Geschich-



**Geschichtslesebuch für das siebente Schuljahr.** – Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1955.

te der neueren Zeit (bis 1815)« und »Geschichte der neuesten Zeit (von 1815 bis zur Gegenwart)«. <sup>4</sup>

»Neueste Geschichte« und »Zeitgeschichte« als Begriffe wurden in der deutschen historischen Literatur schon vor dem Ersten Weltkrieg verwendet. Doch galten sie als Bestandteil der Neuzeit. Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg versuchte man in der sowjetischen Zone der Neuesten Geschichte einen besonderen Stellenwert zu geben. Als Folge davon wurde die Neuzeit als bereits abgeschlossene Periode betrachtet. Im Lehrplan vom 1947 lesen wir folgendes: »Die Periodisierung der Geschichte wurde geändert. Der Beginn der neueren Geschichte wurde mit der ersten siegreichen bürgerlichen Revolution, der englischen Revolution in der Mitte des 17. Jahrhunderts, gleichgesetzt; als neueste Zeit wurde die Epoche vom Beginn des Monopolkapitalismus und Imperialismus bis zur Gegenwart abgegrenzt«. <sup>5</sup>

Im Jahr 1948 erschien eine Übersetzung der Lehrbücher des sowjetischen Professor E. A. Kosminskij, der das Ende der Neuzeit wie folgt umschreibt: »Mit der bürgerlichen Revolution in England (1640-1660) beginnt eine neue Periode in der Geschichte der Menschheit, die Neuzeit. Sie erstreckt sich bis zur Großen Sozialistischen Oktoberrevolution des Jahres 1917«. <sup>6</sup> Entsprechend wurden schon bald die Lehrpläne in der DDR korrigiert. Im Lehrplan von 1951 wurde die Geschichte der Neuzeit schon »bis zum Vorabend der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution« behandelt. <sup>7</sup>

Vor diesem Hintergrund lässt sich besser verstehen, warum man in Westdeutschland versucht hat, »Zeitgeschichte« zu etablieren und zu stärken. (Dieser Frage konnte ich leider nicht weiter nachgehen, weil zu wenig Zeit war). Ergänzend habe ich noch festgestellt, dass nicht nur in der DDR, sondern auch in der Tschechoslowakei Schulbücher für die Neueste Geschichte früher entstanden als in der UdSSR selbst. Die im Georg-Eckert-Institut gesammelten Erkenntnisse werden mir bei der Vorbereitung des geplanten Buches »Historia nova sovetica« von großem Nutzen sein.

Im zweiten Monat im Rahmen des Stipendienprogramms des GEI möchte ich meine Forschungsarbeit im Herbst dieses Jahres fortführen, um den Entwicklungen in Periodisierungsfragen nach den Wendejahren 1989/91 mehr Zeit widmen zu können.

Ich erlaube mir die Hoffnung auszusprechen, dass meine Forschung hier nicht nur für mich persönlich wertvoll ist, sondern auch für deutsche Kollegen manchen Gewinn bringen könnte. Es gibt auf diesem thematischen Feld gewisse Probleme, die direkt mit den aktuellen Bedürfnissen der deutschen Schule im Fach Geschichte in Zusammenhang stehen. Eines von ihnen wurde vom Hans Jakob Schmitz im Jahre 1992 so formuliert: »Wenn man die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer für Geschichte durchgeht, findet man überall Hinweise auf die Behandlung der Themen von Mittelalter und Früher Neuzeit. Ähnliches gilt für eine Durchsicht auch der neuen Generation von

Schulbüchern für das Fach Geschichte. Dennoch fehlt ein Thema ›Mittelalterliches und neuzeitliches Weltbild‹ in dieser Betonung fast überall. Und so fragen Geschichtslehrer mit Recht danach, wo sie denn konkret ein solches Thema in ihren Unterricht einbeziehen können und wie notwendige Vorbereitungen dazu aussehen müssen.«<sup>8</sup>

Mit meiner Forschung kann ich zumindest Antwort auf die Frage geben, wie Leute früher die Neuzeit verstanden haben, welches neuzeitliche Weltbild oder Weltverständnis hinter dem Eisernen Vorhang ausgebildet wurde, was inhaltlich mit den Epochenbegriffen nach den Wendejahren geschehen ist. Der Einstieg in die Behandlung des ganzen Zeitraumes oder besser im Plural, der großen geschichtlichen Zeiträume, wird damit erleichtert.

<sup>1</sup> L. Tolev, S. Gantscheva, B. Branitshev, N. Petrov. Geschichte 1642-1870. Für die VIII. Klasse der allgemeinbildenden deutschsprachigen polytechnischen Schulen. – Sofia: Staatsverlag »Narodna Prosveta«, 1967, S. 4.

<sup>2</sup> Dumitru Almas, Alexandru Vianu. Geschichte der Neuzeit und Gegenwart. Lehrbuch für die XI. Gymnasialklasse und den III. Jahrgang Fachlyzeen. – Bucuresti: Editura Didactică și pedagogica, 1967, p. 3.

<sup>3</sup> Naujujų amžiu istorija. Europos ir Amerikos šalys. Pirmasis periodas. – Vilnius: Mintis, 1989, p. 12. Originalausgabe erschien auf Russisch 1986.

<sup>4</sup> Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Geschichte. 1. Juli 1946. – Berlin: Volk und Wissen, 1946.

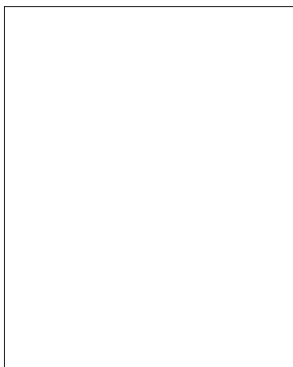
<sup>5</sup> Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Geschichte. 2. Auflage. 1. September 1947. – Berlin: Volk und Wissen, 1947, S. 3.

<sup>6</sup> Geschichte des Mittelalters/Herausgegeben von Prof. E. A. Kosminskij. – Berlin/Leipzig: Volk und Wissen, 1948, S. 271.

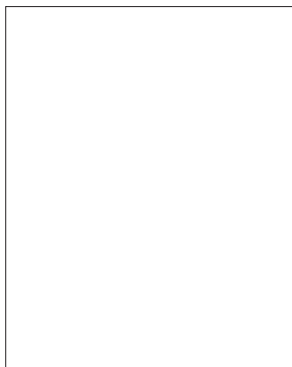
<sup>7</sup> Lehrplan für Oberschulen. Geschichte 9. bis 11. Schuljahr. – Berlin/Leipzig: Volk und Wissen Verlag, 1951, S. 53.

<sup>8</sup> Hans Jakob Schmitz. Mittelalter und Frühe Neuzeit im kunst- und kulturgeschichtlichen Museum. In: Geschichte erleben im Museum Anregungen und Beispiele für den Geschichtsunterricht/von Frank M. Andraschko, Alexander Link und Hans-Jakob Schmitz. Unter Mitarb. Von Hans-Jürgen Bömelburg. Mit einem Vorw. von Hilmar Hoffmann. – Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992, S. 91.

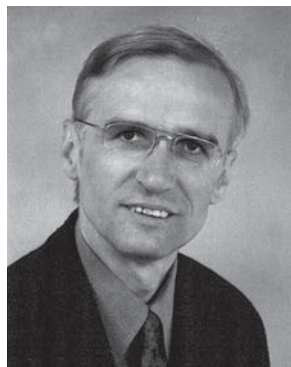
## Die Mitglieder des neuen Wissenschaftlichen Ausschusses



**Dr. Bettina Dennerlein-Savall**, Islamwissenschaftlerin, Humboldt Universität, Berlin



**Prof. Dr. Gudrun Gersmann**, Historikerin, Universität zu Köln



**Prof. Dr. Hermann Kreutzmann**, Geograf, Freie Universität Berlin



**Prof. Dr. Yasemin Soysal**, Soziologin, University of Essex



**Prof. Peter Gautschi**, Geschichtsdidaktiker, Fachhochschule Nordwestschweiz



**Prof. Dr. Michael Geyer**, Historiker, University of Chicago



**Prof. Dr. Wolfgang Sander**, Politikdidaktiker, Justus-Liebig-Universität Gießen



**Prof. Dr. Maria Todorova**, Historikerin, University of Illinois



**Prof. Dr. Viola B. Georgi**, Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin, Freie Universität Berlin



**Prof. Dr. Reinhardt Krammer**, Geschichtsdidaktiker, Universität Salzburg



**Prof. Dr. Martin Schulze-Wessel**, Historiker, Ludwig-Maximilians-Universität



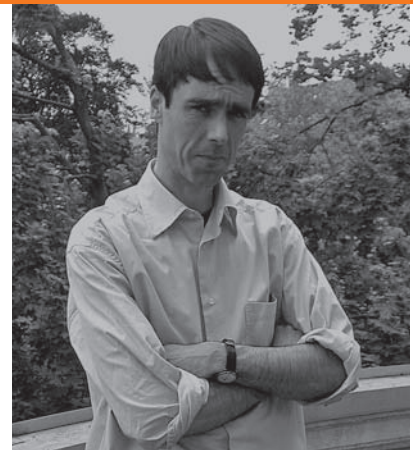
**Dr. Ute Wardenga**, Geografin, Leibniz-Institut für Länderkunde, Leipzig



**Hamed Abdel-Samad** studierte Englisch und Französisch an der Universität Ain Shams in Kairo sowie Politikwissenschaft, Englische Literaturwissenschaft und Englische Sprachwissenschaft an der Universität Augsburg. Zur Zeit promoviert er mit einem Dissertationsvorhaben über »Radikalisierung junger Muslime in Europa«. Seit Juni 2006 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut, wo er an einer Analyse von Schulbüchern und Curricula im Fach Geschichte/Politik in Jordanien, Ägypten und Libanon arbeitet. Ziel des Projekts ist es, zum Dialog zwischen Deutschland und der arabischen Welt beizutragen. So stellt es sich die Frage, wie Eigenbilder und Fremdbilder im Unterricht vermittelt werden. Zunächst werden das Selbstbild arabischer Länder und ihr Bild von Europa in Lehrmaterialien für die 7. bis 12. Klasse untersucht. Das Projekt versteht sich als Beitrag zur Förderung des Austausches zwischen Europa und der arabischen Welt.



**Atef Botros** studierte Germanistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und schloss sein Studium 2000 mit der Magisterarbeit zum Thema »Jüdisches« in Kafkas Werk« ab. Anschließend promovierte er bis 2006 am Zentrum für Höhere Studien der Universität Leipzig in den Fächern Vergleichende Literaturwissenschaft, Arabistik und Kulturwissenschaft zur arabischen Kafka-Rezeption. 2001 bis 2004 war er Stipendiat der Heinrich-Böll-Stiftung. Am Simon-Dubnow-Institut für jüdische Geschichte und Kultur der Universität Leipzig nahm er von 2003 bis 2004 an der IQN-Forschungsgruppe »Sprache, Identität, Kollektivität: Sprachphilosophische Transformationen jüdischer Existenz« teil. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Rezeption des jüdischen Beitrages zur europäischen Moderne, die Säkularisierungsdebatten sowie die Wahrnehmung Europas im intellektuellen Diskurs, in der Literatur und in den Schulmedien im arabischen Raum. Seit Mai 2007 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut. Hier arbeitet Atef Botros an der Analyse von Schulbüchern und Curricula im Fach Geschichte/Politik in den drei arabischen Ländern Jordanien, Ägypten und Libanon.



**Peter Carrier**, geboren in Wolverhampton (GB), ist seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg Eckert Institut sowie Redakteur und Übersetzer. Er hat sich auf die Rolle von Denkmälern als konflikträchtigem Medium der politischen Kommunikation spezialisiert und ist Autor einer Studie über Holocaust-Denkmäler und nationale Erinnerungskulturen in Frankreich und Deutschland. Seit 2006 arbeitet er an einer vergleichenden Studie der ethischen Grundlagen der aktuellen Erinnerungsdiskurse in Europa, in der er die Metaphern und Erzähltechniken in politischen Reden und institutionellen Protokollen bis hin zu Zeugenaussagen untersucht. Nach seinem Studium in Leeds, Paris und Berlin hat Peter Carrier an den Universitäten Tübingen, Paris VII, der Freien Universität Berlin, der Central European University in Budapest und der Queens University in Großbritannien gelehrt. Er ist zugleich Redaktionsmitglied der Zeitschriften *Zeithistorische Forschungen* in Potsdam und *National Identities* in London.



**Barbara Christophe** studierte von 1984-1990 Geschichte und Slavistik in Kiel, promovierte 1996 an der Universität Bremen und habilitierte sich 2004 in Politikwissenschaft an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder. Nach Abschluss ihres Studiums war sie 1990 zunächst für ein Jahr an der Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung in Frankfurt a.M. angestellt. Zwischen 1991 und 2001 hat sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Frankfurt a.M. gearbeitet, danach lehrte und forschte sie von 2001 bis 2006 an der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Europa-Universität Viadrina. Seit März 2007 ist sie am Georg-Eckert-Institut tätig.

Ihr Forschungsschwerpunkt liegt regional auf dem post-sowjetischen Raum und hier insbesondere auf dem Baltikum, dem Kaukasus und Zentralasien. Inhaltlich deckt sie ein breites Spektrum von Themen ab, die von Fragen der Nationalismus- und Transformationsforschung bis zu Problemen der Friedens- und Konfliktforschung reichen.



**Eva Dorner-Müller** studierte von 1992 bis 1999 an der Georg-August-Universität Göttingen und am King's College London die Fächer Englisch und Geographie für das Lehramt. 2002 schloss sie am Studienseminar Wolfsburg ihre Ausbildung zur Lehrerin ab und unterrichtet seitdem am Gymnasium Neue Oberschule in Braunschweig Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II in den Fächern Englisch und Erdkunde (Letzteres vornehmlich bilingual).

Mit einer halben Stelle ist sie seit Februar 2007 an das Georg-Eckert-Institut abgeordnet. Dort ist sie für die Didaktisierung und den Transfer wissenschaftlicher Arbeitsergebnisse in die Schulpraxis zuständig. So wirkt sie mit bei der Entstehung der Homepage »1001 Idee«, entwirft ein Pilotkapitel für ein europäisches Schulbuch, das in einem Städtekalendoskop die europäische Kulturlandschaft vorstellen will, und überprüft die Möglichkeit, transnationale Unterrichtsmaterialien zur Region des früheren Ostpreußens zu gestalten. Im Wesentlichen ist sie dem Projektbereich »Europa und seine Grenzen« zugeordnet.

Darüber hinaus ist sie zuständig für den Bereich der Schulbuchrezensionen und bringt ihre schulische Praxiserfahrung dort ein, wo sie gefragt ist – sei es bei Arbeiten am Internet-Portal oder in der Bibliothek.



**Eckhardt Fuchs** arbeitet seit 2007 als Forschungskordinator am Georg-Eckert-Institut. Als Historiker und Erziehungswissenschaftler war er an zahlreichen akademischen Einrichtungen, u.a. in Leipzig, Berlin, Washington und Sydney, tätig – zuletzt als wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl Erziehungswissenschaft I der Universität Mannheim. Dort habilitierte er sich 2004 mit einer Arbeit über die Geschichte transnationaler Bildungsbeziehungen vor 1945. Seine wissenschaftlichen Interessen reichen von Global- und Historiographiegeschichte bis zu historischer Bildungsforschung und internationaler Bildungspolitik. Sein neues Aufgabengebiet am GEI umfasst die Entwicklung, Steuerung, Koordination und Umsetzung der Forschungsstrategie des Instituts. Wissenschaftlich will er in Zukunft Projekte über Weltgeschichte in Asien, über die Geschichte der Schulbuchrevision in globaler Perspektive und über universitäre Geschichtslehrbücher entwickeln.

Eckhardt Fuchs ist verheiratet und Vater zweier Kinder.



**Mussie Habte** hat an der Philipps Universität Marburg Politikwissenschaft, Soziologie sowie Friedens- und Konfliktforschung studiert. Sein Forschungsschwerpunkt ist auf den afrikanischen Kontinent ausgerichtet und beschäftigt sich hierbei mit folgenden Themen: *State- and Nation-building* in Afrika, Staatszerfallsprozesse, Ethnizität und ethnische Konflikte, Entwicklungstheorien und Entwicklungspolitik sowie Krisenprävention und Konfliktbearbeitung. Zurzeit promoviert er mit einem Dissertationsvorhaben über »Ethnische Vielfalt und Nationsbildung in Eritrea. Die Bedeutung der Bildung im nationalen Integrationsprozess«. Dabei geht er der Frage nach, wie sich nationale Integrationsprozesse sowie soziale Kohäsion in einem multiethnischen bzw. einer ethnisch fragmentierten Gesellschaft vollziehen und welche Bedeutung hierbei der Bildung als Katalysator der sozialen und politischen Integration zufällt. Am Georg-Eckert-Institut ist er seit Januar 2007 als wissenschaftlicher Mitarbeiter (Doktorandenstelle) im Schwerpunkt »Bildung und Erziehung im globalen Zeitalter« tätig.



**Pierre Hecker** studierte im Rahmen des interdisziplinären Studienschwerpunktes Moderner Vorderer Orient Geographie, Islamwissenschaft und Politik an der Universität Erlangen-Nürnberg; seine Magisterarbeit schrieb er zum Thema »Politische Stabilität in Pakistan«. Nach dem Studium war er wissenschaftliche Hilfskraft am Orientalischen Institut der Universität Leipzig und am Lehrstuhl für Islamwissenschaft der Universität Erfurt. Seit Herbst 2002 promoviert er am Zentrum für Höhere Studien in Leipzig über sozialen Wandel in der türkischen Gesellschaft im Kontext kultureller Globalisierungsprozesse. Gegenstand der Untersuchung ist die Entstehung der türkischen Heavy Metal Szene. Pierre Hecker ist außerdem Mitbegründer des eurient e.V. für transmediterranean Kulturdialog. Seit November 2006 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut und arbeitet hier im Rahmen des Projektes »1001 Idee: Muslimische Kulturen und Geschichte«. Er ist zuständig für die Betreuung der am Projekt mitwirkenden Autorinnen und Autoren und erarbeitet in diesem Zusammenhang Curricula zur Lehrerfortbildung.



**Silvia Kaweh** studierte Islamwissenschaft (Arabisch, Persisch, Türkisch), Soziologie und Germanistik an der Universität Köln und Religionswissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Nach Redakteurstätigkeit und PR-Beraterausbildung war sie von April 1996 bis Juli 2004 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionswissenschaft an der Universität Jena tätig und promovierte 2005 über »Religiöse Wertevermittlung in außerschulischen muslimischen Printmedien in Deutschland« im Fachbereich Religionswissenschaft an der Universität Jena. Seit 1999 ist sie (und von August 2004 bis Dezember 2006 freiberuflich) in der Erwachsenenbildung tätig. Forschungsschwerpunkte sind: Die Geschichte und Politik Irans, dialogorientierte und sozialkritische Schriftsteller der Nachkriegszeit Irans, der Islam in Deutschland, speziell außerschulische islamische Religionsvermittlung muslimischer Initiativen in Deutschland. Kaweh leitete als Koordinatorin die am Lehrstuhl für Religionswissenschaft angesiedelte Forschungsstelle für religionsvermittelnde Medien an der Universität Jena und ist seit April 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Georg-Eckert-Institut innerhalb der Projektgruppe »Selbst- und Fremdbilder: Muslimische Gesellschaften und Europa«. Silvia Kaweh hat zwei Kinder.



**Simone Lässig** ist seit Oktober 2006 Direktorin des Georg-Eckert-Instituts und Professorin für Neuere und Neueste Geschichte an der TU Braunschweig. Nach ihrer Promotion 1990 war sie bis 1999 als wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. Assistentin am Institut für Geschichte der TU Dresden tätig. Von 2000 bis 2002 hat sie als DFG-Stipendiatin ihre Habilitationsschrift »Jüdische Wege ins Bürgertum. Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert« (Göttingen 2004) fertig gestellt und anschließend vier Jahre lang als Research Fellow am Deutschen Historischen Institut in Washington D.C. gearbeitet. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die Sozial- und Kulturgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, insbesondere jüdische Geschichte, Religion und Religiosität, Stiften und Spenden, Unternehmensgeschichte sowie Fragen des historisch-politischen Lehrens und Lernens. Simone Lässig ist Gutachterin und Mitglied mehrerer Fachgesellschaften, Beiräte und Redaktionen, so etwa des Herausgeberkollegiums von »Geschichte und Gesellschaft«, der *International Commission for the History of Representation and Parliamentary Institutions*, der Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft des Leo-Baeck-Instituts, des Wissenschaftlichen Beirats der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg und der Stiftung Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Gedenkstätte Heidelberg. Simone Lässig ist verheiratet und Mutter einer 19-jährigen Tochter.



**Susanne Schwalgin** studierte Ethnologie, Volkskunde und Kunstgeschichte an den Universitäten Bonn, Köln und Thessaloniki. Seit 1996 beschäftigt sie sich intensiv mit Migration und multiethnischen Gesellschaften aus unterschiedlichen Perspektiven. Von 1996 bis 2000 war Susanne Schwalgin am Institut für Ethnologie als wissenschaftliche Mitarbeiterin innerhalb des Projekts »Kultur und Identität in der Diaspora: Eine vergleichende Untersuchung armenischer Gemeinden in Griechenland« tätig. Im Rahmen dieser Forschungen entstand ihre Dissertationsschrift »Wir werden niemals vergessen! Trauma, Erinnerung und Identität in der armenischen Diaspora Griechenlands«. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind insbesondere die Schnittstellen Migration/Genderforschung, Migration/Bildungsforschung, die Themen Diaspora, Identität, kollektive Erinnerung sowie Biographieforschung, qualitative Methoden empirischer Sozialforschung und Feldforschungsmethodologie und -praxis. Am GEI arbeitet Susanne Schwalgin als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsschwerpunkt »Bildung und Erziehung im globalen Zeitalter« an einem Projekt zu »Schooling for Community: Schule und Stadtteil als Orte von Integration im internationalen Vergleich«. Susanne Schwalgin ist verheiratet und hat einen Sohn.



**Wendy Skinner**, geboren in London, studierte französische und deutsche Philologie an der University of Oxford, Wadham College, mit einer Abschlussarbeit über das lyrische Werk Richard Wagners. Für ihre Promotion an der Georg-August-Universität Göttingen erhielt sie 2003 ein Stipendium der Graduiertenförderung der Konrad-Adenauer-Stiftung, e.V.; ihre Dissertation zum Thema der »Post-Natur-Lyrik: Das Gespräch über Bäume um die Jahrtausendwende«, eine Arbeit über die problematische Beziehung von Natur und Poesie in einer Gegenwart des Klimawandels, steht kurz vor der Abgabe. Ihr Forschungsinteresse gilt dem *Ecocriticism* und der Beziehung von Kultur, Literatur und Ökologie; seit Mai 2006 ist sie Mitglied des Beratungsausschusses für die *European Association for the Study of Literature, Culture and Environment* (EASLCE). Wendy Skinner war mehrere Jahre als Englischlehrerin in der Erwachsenenbildung, als Übersetzerin und Editorin sowie als Lehrbeauftragte der Georg-August-Universität Göttingen tätig. Seit Januar 2007 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Georg-Eckert-Institut. Hier ist sie für die Redaktion englischsprachiger Texte und für Übersetzungen zuständig. Darüber hinaus forscht sie im Rahmen des Schwerpunkts »Bildung und Erziehung im globalen Zeitalter« zum Thema des ökologischen Bewusstseins in der entstehenden Weltgesellschaft.



### Unsere Hiwis (v.l.n.r.)

**Eric Markmann**, B.A. in Geschichte und Germanistik an der TU Braunschweig, seit Wintersemester 2006/2007 Masterstudiengang, angestrebter Abschluss: Master Lehramt am Gymnasium.

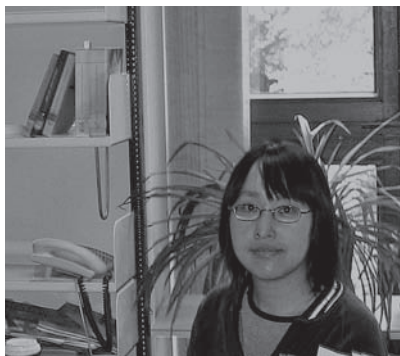
**Kerstin Wegner**, seit 2004 Bachelorstudiengang Geschichte und English Studies an der TU Braunschweig, angestrebter Abschluss: Bachelor of Arts.

**Lars Müller**, seit WS 2002 Studium der Neueren Geschichte (Hauptfach) und Mittelalterlicher Geschichte (Nebenfach), Politikwissenschaft, je ein Semester an der Uni Wien/Österreich, University of Wales Institut Cardiff/GB, angestrebter Abschluss: Magister.

**Monika Wrobel**, seit Wintersemester 2006/2007 Masterstudiengang »Kultur der technisch-wissenschaftlichen Welt«, Schwerpunkt:

»Geschichte und ,Institutionen und Kulturelle Problemkontexte«;  
angestrebter Abschluss: Master of Arts.

**Michael Riemann**, B.A. in Geschichte und Germanistik an der TU Braunschweig, seit Wintersemester 2006/2007 Masterstudiengang, angestrebter Abschluss: Master Lehramt am Gymnasium.



**Iku Matsumoto** aus Iyo, einer Stadt an der Nordküste der japanischen Insel Shikoku, studiert seit dem Jahr 2001 Soziologie an der Universität Bielefeld. Von März bis Mai 2007 hat sie am Georg-Eckert-Institut ein Praktikum absolviert, um sich für ihre Diplomarbeit im nächsten Jahr mit dem Forschungsobjekt »Schulbuch« vertraut zu machen. Iku hat sich u.a. als unentbehrliche Hilfe für die Katalogisierung der japanischen Schulbücher erwiesen, die bisher noch gar nicht eingearbeitet waren.

**Hanna Schissler** ist in die Vereinigung Deutscher Wissenschaftler (VDW) aufgenommen worden. Die VDW fühlt sich der Tradition verantwortlicher Wissenschaft verpflichtet. Sie nimmt in ihrer wissenschaftlichen Arbeit und in öffentlichen Äußerungen Stellung zu Fragen von Wissenschaftsorientierung und Technologieentwicklung einerseits und Friedens- und Sicherheitspolitik andererseits. Dabei reflektiert sie auch den Beitrag der Wissenschaft selbst beim Entstehen und zur Lösung von Problemen. Die rund 400 Mitglieder der VDW kommen aus den Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften und repräsentieren damit eine breit gefächerte wissenschaftliche Kompetenz.

**Simone Lässig** ist im Rahmen des »Stifterverband Visiting Fellowship« vom St. Antony's College der Universität Oxford für eine Gastprofessur am »European Studies Centre« ausgewählt worden.

## Ein Kleinod für die Schulbuchforschung

*Brigitte Depner*

Ein Kleinod für die Schulbuchforschung – eine Perle innerhalb der Bibliothekslandschaft – ein Muss für jeden Schulbuchautor – eine Oase der Ruhe: die Villa von Bülow am Ufer der Oker...

Zu ähnlich emphatischen Aussagen kommen nicht wenige unserer Gäste, die in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts zu historischen, geographischen und gesellschaftlichen Themen in Lernmaterialien arbeiten.

Die Gemeinschaft der Schulbuchforscher reicht weit über den Kreis jener Wissenschaftler hinaus, die sich mit dem Schulbuch im engeren Sinne beschäftigen. Forschungen zu Erinnerungskulturen und politischen Konflikten, zu Raumkonzepten oder zur vergleichenden Curriculumentwicklung, um nur einige zu nennen, beziehen Schulbücher als eigenständige Quellen mit ein. Autoren aus aller Welt suchen vor allem nach Antworten auf die Frage »Wie sieht ein gutes Schulbuch aus?« Diese finden sie in einer Bibliothek mit 170.000 Schulbüchern aus 150 Ländern.

Weltweite Anfragen zeigen, dass es notwendig ist, den einzigartigen Bestand an Schulbüchern und Forschungsliteratur Interessierten schnell und direkt zugänglich zu machen. Die Bibliothekskataloge sind deshalb auf der eigenen Homepage des Instituts für Recherchen zugänglich. Noch in diesem Jahr wer-

den die Katalogdaten auch in den Gemeinsamen Bibliotheksverbund (GBV) eingespeist. Die Präsenz im Netz wird weiter erhöht, indem wir uns Virtuellen Fachbibliotheken anschließen und uns mit Fachportalen vernetzen.

In Zusammenarbeit mit der Universität Macerata (Italien) wird ein MultiOpac aufgebaut mit den Daten aus der Datenbank MANES des Istituto Universitario de Investigación, Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares), Madrid, der Datenbank Emmanuelle des Institut national de recherche pédagogique (INRP), Lyon, dem Projekt ResEducationis mehrerer italienischer Universitäten und der Schulbuchdatenbank des GEI. Wir hoffen, dass dieser gemeinsame Schulbuchkatalog noch weitere Sammlungen aufnehmen und zusammenführen wird.

Doch nicht nur virtuell haben wir das Angebot verbessert: Seit Februar ist die Bibliothek für alle Gäste montags bis freitags von 8.30 Uhr bis 17.30 Uhr geöffnet.

### Neu im Bestand

Nach wie vor ist die Ergänzung und Vervollständigung des Bestandes Hauptaufgabe der Bibliothek.

Der Sammelschwerpunkt liegt neben Deutschland, für das wir hinsichtlich des 20. Jahrhunderts von Vollständigkeit ausgehen können, auf den europäischen Ländern. Mit Unterstützung des Europarates und der Vereinigung der europäischen Schulbuchverleger (EEPG) streben wir eine automatische Belieferung

mit allen Neuauflagen an. Im außereuropäischen Raum aktualisieren wir den Bestand vor allem für laufende Forschungsprojekte im Institut. So wurden für ein Projekt zu Schulbuchfragen in Südostasien mehrere hundert indische Schulbücher erworben, dazu solche aus Pakistan, Bangladesh und Sri Lanka.

Seltenheitswert hat auch die Sammlung von Schulbüchern aus dem Nahen und Mittleren Osten sowie dem Maghreb. Sie wurde in den letzten beiden Jahren um etwa 400 Bände erweitert. Herkunftsländer sind u.a. Ägypten, Algerien, Iran, Israel, Jordanien, Libanon, Marokko, Palästina und Tunesien.

Dieser Bestand ist besonders wertvoll, weil Schulbücher in arabischen Ländern meist nur über direkte Kontakte zu den dortigen Ministerien zu beziehen sind und seltener über den Buchhandel. Besonders wichtig ist die Sammlung im Georg-Eckert-Institut damit gerade auch für Forscher aus den genannten Ländern, denen der Zugang zu den Schulbüchern in der eigenen Region oft verschlossen bleibt.

Mit dem *National Institute for Compilation and Translation* in Taipei City, Taiwan (Republik China) bestehen seit einigen Jahren verlässliche Tauschbeziehungen. Die jeweiligen Bestände beider Seiten werden jährlich um 50–70 Schulbücher ergänzt.

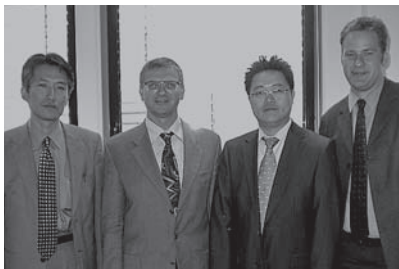
Ein antiquarisches Angebot mit Seltenheitswert bereichert seit Neuestem den historischen Bestand für Japan und China. Vier Schulbuchrei-

hen (Klassen 1–8) mit jeweils acht bis zwölf Bänden decken die Zeit von 1905–1938 ab. Ergänzt werden sie um Einzelbände aus Japan, einer davon von 1894.

Doch auch die wissenschaftliche Literatur wurde im letzten Jahr um eine besondere Anschaffung erweitert: Es handelt sich um die vom Saur-Verlag herausgegebene Microfiche-Edition »German Books on Islam from the 16th Century to 1900 = Deutschsprachige Schriften zum Islam vom 16. Jahrhundert bis 1900«, eine aus circa 1500 Einzelwerken bestehende einzigartige Sammlung deutschsprachiger Literatur zum Islam aus dem 16. bis ins frühe 20. Jahrhundert, einige Schulbücher eingeschlossen.

Die Themenbereiche der Edition reichen von Religion und Theologie über die Geschichte der arabischen Welt und Persiens bis hin zur Geschichte des Osmanischen Reiches. Um eine effektive Arbeit mit den Quellen zu ermöglichen, werden die enthaltenen Werke sowohl formal als auch inhaltlich erschlossen.

Da bislang nur wenige Bibliotheken in Deutschland die Edition in ihrem Bestand führen, wird sie über die wissenschaftliche Arbeit im Haus hinaus auch für Gastwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen eine reiche Quelle und Wegweiser bei der Beantwortung solcher und ähnlicher Fragen sein: Wie kam das Wissen ins Schulbuch? Welche Ereignisse führten dazu? Was findet sich nicht im Schulbuch? Welche Konstanten kann man über die Jahrhunderte beobachten? Was bedeutet das für die Gegenwart?



Robert Maier (2.v.l.) und Thomas Strobel (r.), im Institut verantwortlich für die Gemeinsame deutsch-polnische Schulbuchkommission, informierten im Sommer 2006 in der Botschaft der Republik Korea in Berlin über die Geschichte und Bedeutung der Schulbuchkommission und diskutierten mit Botschaftsrat Jin Hur und Botschaftssekretär Moonbae Lee aktuelle Entwicklungen in Ostasien im Bereich von Schulbuchrevision und Geschichtspolitik.



Im Oktober 2006 führte Kerstin Schattenberg eine vietnamesische Besuchergruppe durch die Bibliothek des Instituts. Anlass war ein Workshop in Braunschweig mit Vertretern aus pädagogisch-wissenschaftlichen Institutionen Vietnams am 25. Oktober 2006.

Die Teilnehmer waren begeistert, die von ihnen verfassten Lehrwerke in der Schulbuchsammlung des GEI wiederzufinden, und ließen sich beim Signieren am Regal fotografieren.



Während des VW-Wissenschaftslaufes von Dresden, »Stadt der Wissenschaft 2006«, nach Braunschweig, das den Staffelstab als »Stadt der Wissenschaft 2007« im November 2006 entgegengenommen hat, wurden die Schlussläufer in Leipzig auf dem Augustusplatz vor der Oper u. a. von der Direktorin des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, Prof. Dr. Simone Lässig, Volkswagen Abteilungsleiter Dr. Hartmut Heinrich und Vertretern der Braunschweig Stadtmarketing GmbH begrüßt.

Im Dezember 2006 besuchte die Direktorin des Georg-Eckert-Instituts das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel, um sich mit dem Direktor der Abteilung Chemie, Prof. Reinhard Demuth, auszutauschen.

Stefan Theil, der Berliner Korrespondent des Nachrichtenmagazins *Newsweek*, informierte sich bei der Recherche zu einem Artikel am 23. Januar im Gespräch mit Simone Lässig und Verena Radkau über die Arbeit des Instituts.

Am 2. Februar 2007 war wieder einmal ein Fernsehteam aus Asien, dies-

mal vom koreanischen Staatsfernsehen, zu Dreharbeiten im Institut.

Dr. Lothar Hagebölling, seit 2006 Chef der Staatskanzlei in Hannover, und der ehemalige Präsident des Niedersächsischen Landtages, Rolf Wernstedt, waren am 7. Februar zu Gast, um sich über die Arbeit des Hauses und deren Perspektiven zu informieren.

Am 9. Februar tagte der Lenkungskreis, das Gremium der Leiterinnen und Leiter der wissenschaftlichen Institutionen im Rahmen von Braunschweig, Stadt der Wissenschaft 2007, auf Einladung der Direktorin des GEI im Konferenzraum des Instituts.

Die Landtagsabgeordneten Isolde Saalmann und Gabriele Andretta aus Hannover statteten dem GEI am 16. Februar einen Besuch ab. Dr. Andretta ist wissenschaftspolitische Sprecherin der SPD-Landtagsfraktion.

Ebenfalls im Februar traf sich eine Gruppe von etwa 30 Braunschweiger Rotariern zu ihrer monatlichen Zusammenkunft im Institut, um sich von Frau Lässig über die Arbeit des Hauses informieren zu lassen.

Um das GEI kennen zu lernen und Möglichkeiten für eine Zusammenarbeit zu eruieren, besuchten Prof. Dr. Ratna Ghosh, Erziehungswissenschaftlerin an der McGill University Montreal, Prof. Dr. Ashok

Vijh, Präsident der Academy of Science der Royal Society of Canada, und Dr. Muhammad Ayaz Naseem, Erziehungswissenschaftler an der Concordia University Montreal, mit seiner Gattin am 23. April 2007 das Georg-Eckert-Institut. In Hinblick auf das gemeinsame Interesse an den Entwicklungen in Südasien stellte sich auch – wie in anderen Kontexten – die Frage nach einem Modellcharakter unserer Arbeit und nach Erkenntnissen, die sich aus europäischen Konstellationen über den Einsatz von Schulbüchern für die Vermittlung von Konflikt und Frieden gewinnen ließen. Beide Seiten verabschiedeten sich mit der Absicht, die Kontakte zu vertiefen und ggf. gemeinsame Arbeitsvorhaben in Angriff zu nehmen.

—

Einige Teilnehmer einer Sitzung der Statistischen Arbeitsgruppe des Europarates in Hannover nutzten am 27. April die Gelegenheit zu einem Abstecher nach Braunschweig, um das GEI kennen zu lernen.

—

Im Rahmen einer vom Goethe-Institut organisierten Gruppenreise »Stätten des Gedenkens – Akteure der Aussöhnung« besuchten am 10. Mai fünf japanische Journalisten und eine Historikerin das GEI. Der stellvertretende Direktor, Dr. Falk Pingel, die Leiterin der Bibliothek, Brigitte Depner, und Pressesprecherin Verena Radkau informierten die Gäste über die Arbeit des Hauses. Naturgemäß interessierten sich diese besonders für die Arbeit mit Japan,

China und Korea. Aber auch die bilateralen Schulbuchkommissionen sowie Schulbücher und Lernmaterialien als Forschungsgegenstand waren Themen des Gedankenaustausches. Im Rahmen einer größeren Veranstaltungsreihe in Japan selbst wird das Georg-Eckert-Institut vom 1. bis 2. Dezember 2007 im Mittelpunkt eines Symposiums zum Thema »Geschichtsbewusstsein und Geschichtserziehung. Kontroversen um Geschichtsbücher und das Beispiel der deutsch-polnischen Annäherung« stehen.



**»Protest, Widerstand und ziviler Ungehorsam« – ein Projekt des Fonds für Erinnerung und Zukunft und der Körber-Stiftung**

*Tina Gotthardt (Körber-Stiftung, Hamburg)*

Im Europa des 20. Jahrhunderts haben sich im Kampf gegen autoritäre und totalitäre Regime vielfältige Protest- und Widerstandsformen entwickelt, mit denen sich Menschen für Demokratie, Menschenrechte und die Freiheit anderer eingesetzt haben. Gleichzeitig sind für das 20. Jahrhundert soziale Massenbewegungen charakteristisch, die auf Veränderungen innerhalb der bestehenden politischen Ordnung und Gesellschaft zielten. Nicht zuletzt soll die Rückschau auf Widerstand, Protest und europaweite Solidarität Nationen verbinden und gegenwärtige Europapolitik begründen helfen. Mit diesem Motiv verbindet sich aber auch die Versuchung, Geschichte und Erinnerung als politisches Argument für die Gegenwart zu instrumentalisieren und zu manipulieren.

Vor diesem Hintergrund entstand ein Kooperationsprojekt des Fonds für Erinnerung und Zukunft mit seinem Projekt »Geschichts-

werkstatt Europa« und dem europäischen Geschichtsnetzwerk EUSTORY der Körber-Stiftung: »Protest, Resistance, Civil Disobedience – An International Research Project on the Politics of Memory«. 24 Jugendliche aus 12 europäischen Ländern beteiligten sich an diesem fünfmonatigen Internetseminar, das im März 2007 mit einem Workshop in der Körber-Stiftung abgeschlossen wurde. In ihren Heimatorten untersuchten sie, wie an Protest, zivilen Ungehorsam und Widerstand erinnert wird. Dadurch erkannten sie die unterschiedliche Bedeutung von Protest und Widerstand für die Idee der Freiheit und das Selbstverständnis europäischer Gesellschaften. Es entstand ein Mosaik europäischer Protestgeschichte und Erinnerungskultur mit Beiträgen aus Bulgarien, Lettland, den Niederlanden, Polen, Rumänien, Russland, der Schweiz, Serbien, der Slowakei, Slowenien, der Ukraine und Deutschland.

Ihre Ergebnisse dokumentierten sie in englischer Sprache in Form von Berichten, Reportagen, Fotodokumentationen und Essays, die sie über eine Internetplattform kommunizierten. In diesem »geschlossenen Raum« im Internet, der für Teilnehmerinnen und Moderator nur mit ei-

nem Passwort zugänglich war, konnten sie ihre Beiträge veröffentlichen, die der anderen lesen und kommentieren und sich in Diskussionsrunden zusammenfinden. Angeleitet durch monatliche Aufgaben erarbeiteten sich die Teilnehmer die Dimensionen des Themas Protest und der Erinnerung daran. Zum Auftakt beobachteten sie im Herbst 2006 die nationale Berichterstattung über den Ungarnaufstand 1956 und verglichen sie mit den Berichten aus anderen europäischen Ländern. Spannend war es für die Jugendlichen auch, die Protestgeschichte ihrer eigenen Familie zu erforschen; viele erfuhren so völlig neue Geschichten.

Anhand von Schulbüchern, Ausstellungen, Denkmälern, Filmen, Gedenkveranstaltungen etc. untersuchten die Jugendlichen nationale Darstellungen von zivilem Ungehorsam, Protest und Widerstand in der Gegenwart. Die Jugendlichen prüften diese Geschichtsbilder: Was wird verschwiegen oder bleibt undeutlich? Welche Aspekte von Protest und Widerstand werden überbetont? Wie – wenn überhaupt – werden Bezüge zu Europa hergestellt?

Eine Protestchronologie, die die Teilnehmer kontinuierlich mit Berichten aus heimischen Nachrichten-

medien aktualisierten, begleitete den gesamten Projektzeitraum. So informierte Michou die anderen über eine Demonstration gegen Tierversuche in den Niederlanden, Milena über Gefangenenproteste in Belgrad und Lily aus Rumänien über ein Protestkonzert gegen staatliche Zensur in Bukarest.

Wichtig in diesem Projekt war der »Dreischritt« bei der Bewertung von Geschichte: Ausgangspunkt war die nationale Betrachtungsweise eines Ereignisses, dann folgte der Vergleich auf der europäischen Ebene, um schließlich zu etwas zu gelangen, was vielleicht eine »europäische Perspektive« auf Geschichte sein könnte, eine Synthese.

In diesem Zusammenhang fragte Anete aus Lettland im Internetforum: »Glaubt ihr, dass ein gemeinsames, europäisches Geschichtsbuch sinnvoll wäre, wie es z.B. Anette Schavan, die deutsche Ministerin für Bildung und Forschung fordert?«

*Agnieszka* (Polen): »Ja, würde es, aber man müsste diese Idee weiter konkretisieren. In Europa gibt es unterschiedliche Betrachtungsweisen von Geschichte, und es wäre ein sehr kurzes Buch und zudem unkonkret und abstrakt, einigte man sich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner. Es könnte so eher ein Symbol sein als ein Schulbuch.«

*Christina* (Deutschland): »Europäische Geschichte ist kein fertiges Produkt, sondern vielmehr ein Prozess, der durch Diskussionen, Austausch und auch Auseinandersetzungen gekennzeichnet ist.

Aus unterschiedlichen Perspektiven könnte mit einer Offenheit für neue Ideen etwas Gemeinsames entstehen. Auch Schülern könnte diese Perspektive das Verständnis erleichtern und den Blick auch auf aktuelle Ereignisse schärfen. Hat einer von euch eine konkrete Idee, wie so etwas praktisch funktionieren könnte?«

*Agnieszka*: »Meiner Meinung nach ist der einzige Weg, etwas wie eine europäische Perspektive der Geschichte zu entwickeln, der Unterschiedlichkeit und der Vielfalt einen Raum zu geben, auch wenn diese widersprüchlich und kontrovers sind. Diese Perspektive setzte sich dann aber eher aus bestimmten Werten zusammen und wäre nicht der Inhalt eines Schulbuches.«

*Liliana* (Rumänien): »Und was passiert mit den »kleinen« Ländern? Finden sie auch ihren Platz in einem solchen Buch, und wer sollte es überhaupt erarbeiten?«

*Christina*: »Europäische Geschichte sollte am besten gleichberechtigt mit Experten, also professionellen Historikern, und Laien entwickelt werden. Außerdem sollte auf eine ausgewogene Mischung europäischer Nationalitäten geachtet werden. Am Beginn dieses Projektes sollten Workshops stehen, um die Rahmenbedingungen festzulegen, die weitere Kommunikation sollte dann über eine Internet basierende Plattform laufen.«

Könnte also dieses Projekt ein Vorbild für folgende Gemeinschaftsprojekte zur Erforschung und Beurteilung europäischer Geschich-

te sein? Könnte sich daraus so etwas wie eine europäische Perspektive auf Geschichte entwickeln?

Bei der Abschlusspräsentation vor geladenem Publikum im Körper-Forum – Kehr wieder 12 verdichteten die Jugendlichen unter der Regie eines Theaterpädagogen ihre Ergebnisse zu einer Performance; Hamburger Schüler und Lehrer aus dem Publikum waren begeistert und überrascht von dieser »anschaulichen, europäischen Geschichtsstunde«.

Eine Broschüre, die im Juni 2007 erscheint, präsentiert ausführlich die Arbeiten aus dem Internet-Forum und kann bei [eustory@koerber-stiftung.de](mailto:eustory@koerber-stiftung.de) bestellt werden.

## Was kostet eigentlich ein Saurier?

Oder: Entwicklungshilfe auf niedersächsische Art – kreativ, originell, effizient

Heike Mietbe-Sommer

Was haben das Georg-Eckert-Institut, ein Saurier, Bingo-Lotto, eine dänische Königin, die Tuareg, die Ruhrtriennale, Bier, Frauen-Infobörsen, das Naturhistorische Museum, die Volkswagenbank und der CARGO e. V. aus Schwülper miteinander zu tun? Diese Frage kann nur beantworten, wer extrem gut informiert ist, d. h. über die üblichen Medien hinaus, und z. B. auch die Veranstaltungen des Georg-Eckert-Instituts besucht. Aber der Reihe nach:

2001 war das Internationale Jahr der Sprachen. Sprachen sind unser Weltkulturerbe.

Die UNESCO hat damals dazu aufgefordert, gefährdete Sprachen vor dem Aussterben zu bewahren. Erfolg versprechend seien Projekte, wenn mindestens 10 000 Menschen ihre eigene Sprache noch sprächen und selbst ein Interesse daran hätten, ihre Sprache zu erhalten. Das trifft auf die Tuareg zu. Es gibt ca. 1,2 Millionen Tuareg, davon etwa 800 000 im Staat Niger. Die Tuareg in Niger haben über fünf Jahre für ihre Identität gekämpft und erreicht, dass sie nun ein Recht auf eigene Schulen haben, in denen die Kinder zunächst in ihrer Muttersprache Tamashek Lesen und Schreiben lernen und erst danach in Französisch unterrichtet werden.



Vor der Edgar-Sommer-Schule in Goofat bei Agadez

Was ist daran so besonders? Man stelle sich einmal vor, die Türken wären einst nicht nur bis Wien gekommen, sondern hätten uns kolonisiert. Wir hätten zwar weiterhin Deutsch gesprochen, hätten dann aber in der Schule auf Türkisch Lesen und Schreiben gelernt, auch wenn wir diese Sprache gar nicht sprechen und verstehen können. Vergleichbar ist die Situation in vielen ehemaligen englischen, spanischen und französischen Kolonien. Die Kinder sprechen ihre Muttersprache, lernen in der Schule aber nur auf Englisch, Spanisch oder Französisch – Lesen, Schreiben, Rechnen usw. Und das ist nahezu in allen Schulen z. B. in Westafrika so, bis auf die kleinen Experimentalschulen, in denen zunächst ausschließlich in der Muttersprache, danach bilingual in allen Fächern unterrichtet wird.

Das führt nicht nur zu einem Intelligenzzuwachs der unterrichteten Kinder, sondern bewahrt auch das kulturelle Erbe der jeweiligen Ethnie, ihre Geschichte, ihre Märchen und Sagen, aber auch das umfangreiche Wissen um ihren Lebensraum, die Umwelt mit ihren Pflanzen, Tieren, Brunnen, geografischen Gegebenheiten. Ohne diese



Wolfsburger Schüler in der K. G. Prasse-Schule in Ameltal, Niger

Kenntnisse gibt es keine Nachhaltigkeit; und ohne eigene Sprache verlieren die Ethnien ihre Identität. Die Tuareg sagen: Wer unsere Sprache spricht, ist ein Tuareg (wa isawalen tamahak, imda amahak).

Der CARGO e. V. hat seinerzeit das Anliegen der UNESCO zu seinem eigenen gemacht und gemeinsam mit dem CARGO-Verlag seitdem 20 000 Schulbücher (Fibeln und Lesebücher) in Tamashek, der Tuareg-Sprache, hergestellt - und zwar in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Karl G. Prasse, Linguist der Universität Kopenhagen, und Tuareg-Lehrern. Die Inhalte stammen von den Tuareg und sind von der nigrischen Regierung genehmigt. Außerdem wurden Wörterbücher, Grammatiken und eine Sammlung von Märchen und Fabeln der Tuareg produziert.

Finanziert wurden die Bücher durch Aktivitäten des CARGO e. V. (Dia-Vorträge, Ausstellungen wie z. B. bei der Ruhrtriennale in Bochum, den Frauen-Infobörsen in Meine und Schwülper) sowie durch die Niedersächsische Lottostiftung (Bingo-Lotto). Vereinsmitglieder haben die Bücher mit LKWs durch die Wüste nach Agadez/Niger gebracht. An der Finanzierung der Lexika »Tamashek

Französisch/Französisch-Tamashek« war die Carlsberg-Brauerei und bei der Märchen- und Fabelsammlung, ebenfalls in Tamashek, die Stiftung der Königin Margarethe von Dänemark maßgeblich beteiligt. Das zeigt die große Wertschätzung, die die Arbeit des dänischen Linguisten Karl G. Prasse genießt, der als bester Kenner der Tuareg-Sprache mit ihren verschiedenen Dialekten gilt.

Diese Bücher werden im Norden Nigers in »écoles expérimentelles bilingues«, kleinen bilingualen Experimentalschulen, eingesetzt sowie in der Erwachsenenbildung. Dabei sollte man bedenken, dass die Nomadenkinder, wenn sie denn eine Schule besuchen, in dieser Schule nicht nur lernen, sondern auch leben müssen. Bei einem BIP von 220 Dollar pro Jahr pro Kopf der Bevölkerung schicken die Eltern ihre Kinder vor allem dann in die Schule, wenn sie sie nicht dringend als Arbeitskräfte brauchen und wenn sie in der Schule etwas zu essen bekommen. Der CARGO e. V. sucht deshalb Sponsoren, die auch mit kleineren Beträgen die Alimantation der Kinder in den Experimentalschulen sicherstellen. Das können Einzelpersonen, aber auch Schulen oder Schulklassen sein, die zu einer regelmäßigen Unterstützung bereit sind. Dann ist auch ein Briefwechsel in Bildern oder einfachem Französisch möglich.

Wenn es um Schulbücher geht, wird natürlich das Georg-Eckert-Institut schnell aufmerksam, so auch auf einer Frankfurter Buchmesse, auf der Dr. Falk Pingel mit Heike und

Edgar Sommer ins Gespräch kam (mehr dazu in »Informationen Nr. 50«, Ein Lesebuch für die Tuareg). Auf Einladung des Georg-Eckert-Instituts hielt Karl G. Prasse dann hier in Braunschweig ein Referat über die »Alphabetisierung der Tuareg«. (s. Edgar Sommer, »Kel Tamashek – Die Tuareg«, 2006).

Geplant ist, weitere zweisprachige Experimental-Schulen zu bauen. Damit ist ein kleiner Verein mit ca. fünfzig Mitgliedern eigentlich überfordert. Aber wenn das Engagement groß und die politische und soziale Phantasie hoch entwickelt sind und man noch dazu ermutigt wird durch anerkennende Worte aus dem Bundeskanzleramt oder dem konsularischen Korps, dann lässt man sich etwas einfallen. Warum liegen eigentlich im Tuareg-Gebiet in Niger so viele Saurier ungenutzt herum? Wäre es nicht interessant für unsere Region, so einen Saurier auszugraben, hierher zu bringen und ihn dann auszustellen? Und nun kommt das Naturhistorische Museum ins Spiel, das wir zu einem *joint venture* nicht lange überreden mussten. Was kostet eigentlich ein Saurier? Was die Amerikaner für ihren Saurier an die nigrische Regierung gezahlt haben, wissen wir nicht. Aber »unser« Saurier kostet eine kleine Experimentalschule für Nomadenkinder in In Jitane, einem Nomadenzentrum im Sahel.

Natürlich sprengen die Ausgaben für Ausrüstung und Durchführung von Ausgrabungsexpeditionen, auch wenn ehrenamtliche Helfer da-

bei sind, selbst den Etat eines Museums. Aber glücklicherweise konnte Prof. Dr. Ulrich Joger die Volksbank als Sponsor gewinnen. Und so wird es auch nicht mehr lange dauern, bis nach vierwöchiger Bergungsarbeit unter sengender Wüstensonne die Knochen eines Jobaria, die Edgar Sommer gerade in Cotonou verschifft hat, Mitte Mai hier in Braunschweig ankommen.

Der Kreis schließt sich, die Frage kann beantwortet werden. Alle oben genannten Personen und Institutionen sind an einem großartigen Projekt beteiligt, einem Projekt zur Bewahrung einer außergewöhnlichen Sprache. Das Besondere an diesem Entwicklungshilfeprojekt ist: Jeder gibt etwas, und jeder bekommt etwas – das Museum einen Saurier und die Tuareg eine Schule!

---

www.tuareg-info.de  
 CARGO e. V. , Celler Str. 21, 38179 Schwülper,  
 Tel. 05303-2844

DIE FAZ vom 2. Januar 2007 titelt: »Fehlannonce. Die Staatssicherheit spielt in den Geschichts- und Politikbüchern kaum eine Rolle.« Dazu die Autorin Heike Schmoll:

*»Das belegt eine Untersuchung des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung im Auftrag des brandenburgischen Kultusministeriums.«*

DAS ZDF sendet am 28. Januar 2007 in »blickpunkt« ein Programm von Matthias Papat: Stasi im Unterricht: Note mangelhaft:

*»Das Gros der aktuellen Geschichts- und Politikschulbücher thematisiert das MfS (Ministerium für Staatssicherheit) in einem weit geringeren Maß, als dies vor dem Hintergrund der öffentlichen Diskussionen zu Beginn der 90er Jahre zu vermuten war.« So lautet das Resümee einer Studie, die das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung im Juli 2006 erstellt hat. Das Institut hat untersucht, wie die DDR-Staatssicherheit in den aktuellen Geschichts- und Politikbüchern dargestellt wird. Das Ergebnis: Eine Auseinandersetzung mit der Stasi findet oftmals nicht statt. Ein Team von Wissenschaftlern um die Historikerin Heike Christina Mätzing untersuchte unter anderem 50 Geschichtsbücher aus den Ländern Brandenburg, Sachsen, Thüringen, Nordrhein-Westfalen und Bayern. Sieben davon erwähnen das MfS überhaupt nicht. Und: Mehr Raum als dreieinhalb Seiten widmet keines der Bücher dem Thema.« (<http://www.zdf.de/ZDFde/inhalt/31/0,1872,4338015,00.html>, {26.04.07})*

IN DER BRAUNSCHWEIGER ZEITUNG vom 20. Februar gehen Harald Likus und Christian Kerl auf die am 19. Februar in Berlin eröffnete Ausstellung »Schulbücher im Fadenkreuz von Wissenschaft und Politik« ein:

*»Und plötzlich gibt es doch wieder deutsch-polnischen Knatsch: EU-Beitritt, die sensiblen Kaczyński-Zwillinge, hier eine fiese Glosse, dort eine Prise Revanchismus – schon stellt sich die Frage, ob all die gutwillige Schulbuch-Entschärfung für die Katz gewesen ist.*

*Ist sie nicht. Dies ist die Botschaft der kleinen Schau »Schulbücher im Fadenkreuz«...*

DER BERLINER TAGESSPIEGEL meldet in seiner Ausgabe vom 6. März Neues zum Thema »Europa debattiert über gemeinsames Schulbuch«. Der Autor, Christian Domnitz, zitiert die Direktorin des Georg-Eckert-Instituts, Simone Lässig:

*»Dass in einem europäischen Schulbuch keinesfalls eine westliche Großerzählung verfestigt werden müsse, unterstreicht Simone Lässig (...) Es dürfe kein europäisches Gedächtnis von oben herab oktroyiert werden. Ein in zwischennationaler Zusammenarbeit entwickeltes Geschichtsbuch könne als offenes Angebot zu bestehenden Lehrwerken hinzutreten. Lässig findet, dass durchaus auch die Narrative des jeweils anderen in einem Schulbuch vorkommen dürfen. Schüler können sich damit auseinandersetzen, dass in Polen über den Holocaust und den Gulag anders nachgedacht wird als in Deutschland.«*

Unter dem Titel »Das Wort Vertreibung stand auf der Indexliste« schreibt Karsten Mentasti in der BRAUNSCHWEIGER ZEITUNG vom 19. April über eine Veranstaltung des Georg-Eckert-Instituts für Schülerinnen und Schüler aus der Region:

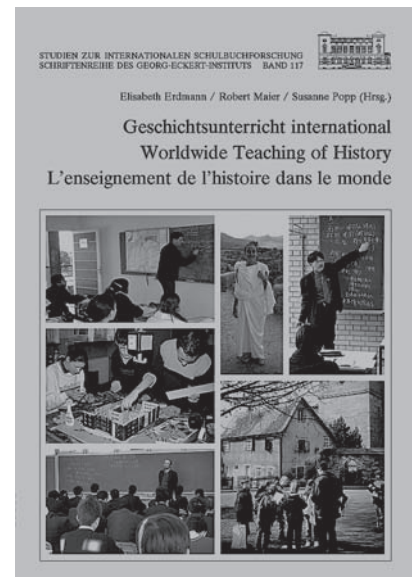
»Schwerpunkt des Besuchs mit kurzer Führung und anschließender Fragestunde: Wie wurden die Beziehungen der beiden Länder in den vergangenen Jahrzehnten in Geschichts- und Geographiebüchern dargestellt?«

IN DER BRAUNSCHWEIGER ZEITUNG berichtet am 26. April 2007 Sibylle Böge auf der Seite »Campus« über den Kongress »UnternehmerGeist. Geisteswissenschaften und Wirtschaft«:

»Problematisch dürfte die Tendenz sein, nun alle Akademiker im harten Wirtschafts-Jargon als Wissensunternehmer und jedes Institut als Dienstleistungsbetrieb ansehen zu wollen. Historikerin Prof. Simone Lässig, Direktorin des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, räumt ein: ›Geisteswissenschaften heilen keine Krankheiten, auch steigern sie das Bruttosozialprodukt nur mäßig‹. Ihr Nutzwert?«



Die Studien zur internationalen Schulbuchforschung können über den Buchhandel oder direkt beim Verlag bezogen werden. Zeitschriftenbestellungen richten Sie bitte ebenfalls an den Verlag:

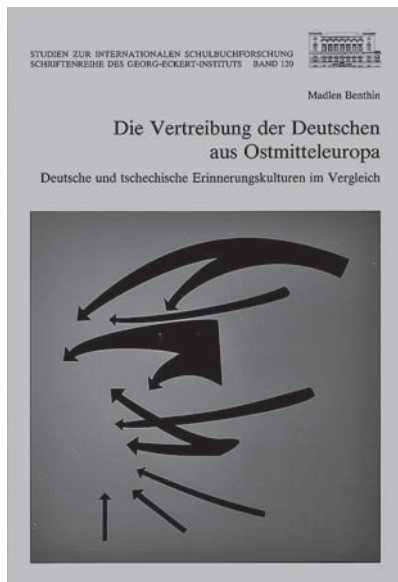




**Rekordverdächtig – die Deutsch-polnische Lehrerhandreichung erreicht eine Gesamtauflage von 32 700**

In diesen Tagen erlebte das am GEI entstandene Buch »Deutschland und Polen im zwanzigsten Jahrhundert. Analysen, Quellen, didaktische Hinweise« in Deutschland seine 5. Auflage durch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Im Jahre 2001 trauten nur wenige diesem Buch eine solche Karriere zu. »Welcher Lehrer hat schon Zeit 430 Seiten zu lesen?«, dachte viele und die bpb wagte sich zunächst nur an den Druck von 2500 Exemplaren heran. Die Dynamik der Nachfrage ist an den folgenden Nachdrucken abzulesen: im Jahre 2002: 4000 Exemplare, 2004: 8400, 2007: 7500. Fünf Landeszentralen für politische Bildung ließen ebenfalls drucken. Die polnische Version, die im Unterschied zur deutschen nicht mit der Unterstützung durch eine zentrale Bildungseinrichtung rechnen konnte, brachte es immerhin in zwei Auflagen auf 6000 Exemplare.

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



**Veranstaltungskalender  
2007**

**13. Juni** \_Zwischen Gemeinschaft und Nationengemeinschaft. Europavorstellungen Ostmittel- und Westeuropas im 20. und 21. Jahrhundert. Öffentlicher Vortrag im Georg- Eckert-Institut um 19:30 Uhr von Christian Domnitz, Potsdam  
Kontakt: Simone Lässig  
laessig@gei.de

**21. Juni** \_Food and Identity: Reflections on Culinary Nationalisms and Cosmopolitanisms. Öffentlicher Vortrag in englischer Sprache um 19:00 Uhr im GEI von Dr. Zafer Yenal, Bogazici University in Istanbul, z.Zt. Fellow am Wissenschaftskolleg, Berlin  
Kontakt: Verena Radkau  
radkau@gei.de

**10. Juli** \_Fehlanzeige? Der Staatssicherheitsdienst in aktuellen Schulbüchern. Öffentlicher Vortrag um 19:30 Uhr im GEI von Heike Mätzing, Braunschweig/Vechta  
Kontakt: Simone Lässig  
laessig@gei.de

**20.–27. August** \_Writers Seminar for Authors of History Textbooks from Bosnia and Herzegovina. Internationales Seminar im GEI  
Kontakt: Heike Karge  
karge@gei.de

**12.–14. September** \_The Muslim World through the Lens of European Textbooks. Ein Workshop der European Science Foundation im GEI  
Kontakt: Gerdien Jonker  
jonker@gei.de

**30. September** \_Global Change – Sustainable Development: From Knowledge to Educational Practice. Internationale Podiumsdiskussion in der Dornse des Altstadtrathauses, Braunschweig  
Kontakt: Roderich Henry  
henry@gei.de

**1.–3. Oktober** \_Education for Sustainable Development – Learning to Shape the Future. International Summer School des GEI in Zusammenarbeit mit der Alfred-Töpfer-Akademie für Naturschutz, Rheinsehlen  
Kontakt: Roderich Henry  
henry@gei.de

**22.–23. November** \_Transnationale historische Neuvermessung des Raumes zwischen Nogat und Memel. Internationale Konferenz im GEI  
Kontakt: Robert Maier  
maier@gei.de

**28. November–1. Dezember** \_Schule in der Einwanderungsgesellschaft – internationale Perspektiven«. Internationale Konferenz des GEI  
Kontakt: Susanne Schwalgin  
schwalgin@gei.de

**Bildnachweise**

S. 1 Luise Lass  
S. 4 Winfrid Mausolf  
S. 6 Grafik Kathrin Burghardt, Tobias Tank  
S. 16 privat, Luise Lass  
S. 19 privat  
S. 23 Luise Lass  
S. 24 Luise Lass  
S. 30 Basabi Khan Banerjee  
S. 31 privat

S. 35 Dušan Vujčić  
S. 37 Joanna Brzozowska  
S. 44 privat  
S. 45/46 Wolfgang Steinbrink  
S. 47 privat  
S. 50 Luise Lass  
S. 51 privat  
S. 52 privat  
S. 54 privat

S. 55 Wendy Skinner  
S. 58 privat  
S. 63 Privatfotos bis auf Geyer (Mike Minehan)  
S. 64–68 Luise Lass  
S. 71 privat, Luise Lass, Stadtmarketing Braunschweig  
S. 73 David Ausserhofer  
S. 75 Edgar Sommer



