



Akademisches Netzwerk Südosteuropa
Institut für Friedensforschung und Sicherheitspolitik
an der Universität Hamburg
Master of Peace Research and Security Studies

Bildung als Instrument in gesellschaftlichen Transformationsprozessen:

Schulbuchreform von Geschichtsbüchern

Präsentation an der Universität von Novi Sad am 27. November 2004

von *Meri Angeleska, Goran Bandov, Selma Belshaku, Elena Bittasi, Aron Buzogány,
Philip Klever, Julia Niggebrügge, Nick Parrot, Tanja Rother und Hans Sachs*

412-VSb

„Gesellschaftliche Transformationsprozesse in Serbien-Montenegro“

Dr. Patricia Schneider

(Überarbeitung und Herausgeberin dieses Forschungspapiers)

www.ifsh.de

Inhalt

1.	Einführung	3
1.1	Die Bedeutung staatlicher Schulbildung im Kontext von Nation-Building JULIA NIGGEBRÜGGE.....	3
1.2	Geschichtsbücher in den Schulen TANJA ROTHER.....	4
2.	Eindimensionale Geschichtsvermittlung und Bildungsreformen – Acht Fallstudien aus Europa:	
2.1	Schulbuchreform und Geschichtsunterricht in Großbritannien NICK PARROT.....	5
2.2	Geschichtsbuchreformen in Mazedonien MERI ANGELESKA.....	6
2.3	Identitätsbildung und Schulbuchreform in der Republik Moldau ARON BUZOGANY.....	7
2.4	Schulbuchreform in Deutschland: DDR-BRD PHILIP KLEVER.....	9
2.5	Schulbuchreform in Italien ELENA BITTASI.....	10
2.6	Bedarf einer Reform in den Geschichtsschulbüchern in Albanien SELMA BELSHAKU.....	11
2.7	Schulbuchreform in Serbien SELMA BELSHAKU.....	12
2.8	Das Recht der Angehörigen nationaler Minderheiten in Kroatien auf Ausbildung in der Muttersprache GORAN BANDOVIĆ.....	13
3.	Zusammenfassender Ausblick HANS SACHS.....	15
4.	Literatur.....	16

1. Einleitung

1.1 Die Bedeutung staatlicher Schulbildung im Kontext von nationaler Identität

von JULIA NIGGEBRÜGGE

Wie lässt sich der Zusammenhang zwischen staatlich organisierter, d.h. institutionalisierter Schulbildung und der Herausbildung und Kontinuität von Nationalstaaten erklären? Für ihre ethnographischen Schulforschungen definierten George und Louise Spindler "Erziehung" wie folgt: „*We see education as cultural transmission, and of course cultural transmission requires cultural learning, so learning and transmission are separated only by convention. Further, we see that aspect of cultural transmission in which we are most interested – education in the broad sense, schooling in the narrower sense (including initiations, rites de passage, apprenticeships, as well as schools) as a calculated intervention in the learning process*“ (Spindler 1987: 3). Durch diesen bewussten Interventionsprozess greift der Staat anhand von Schulbüchern gezielt in den Sozialisationsprozess der jungen Generation ein. Es ist deshalb keine neue Erkenntnis, dass das staatliche Schulsystem den entscheidenden und effizientesten und dabei auch weitgehend legitimierten Mechanismus darstellt, durch den in Nationalstaaten „*aus Kindern Staatsbürger, aus Individuen politische Personen*“ (Schiffauer 2002: 1) werden.

In der Schule wird die heranwachsende Generation politisch sozialisiert. Ohne ein öffentliches Schulsystem wäre der Nationalstaat, zumindest in Europa, nicht denkbar und es gäbe wohl kein nationales kollektives Bewusstsein.

Seit Ende des 19. Jahrhunderts haben es deshalb die meisten Regierungen als eine ihrer wichtigsten Aufgaben betrachtet, ein Massensystem öffentlicher Erziehung einzurichten, um eine „*loyale, homogene Bürgerschaft hervorzubringen*“ (Smith 1995:91 zit. in Schiffauer 2002: 2). Das Schulsystem wurde somit zur Basis für die Verbreitung einer nationalen Identität, die auf einem „*standardisierten Kanon (vorgeblich) gemeinsamer geteilter kultureller Werte und Normen*“ (Schiffauer 2002: 2) beruhte.

Das Problem hierbei ist, dass sich diese staatlichen Interessen in der Schule für die Schüler meist nicht auf den ersten Blick erschließen. Sie sind vielmehr Teil eines so genannten "hidden curriculum", der subtil und selektiv die Erziehungspraktiken und -inhalte steuert. Dieser "verborgene Lehrplan" stellt in der jüngeren Kritik an der Institution Schule einen zentralen Aspekt dar: „*Central to recent critiques of schooling is the notion of a 'hidden curriculum' that subtly and selectively guides educational practices, structuring classroom interactions in ways that seem natural but are in fact culturally determined, so that students from different cultural backgrounds experience frustration and failure at a disproportionate rate. The hidden curriculum also transmits to students an ideology about themselves and the world in which they live, an ideology that is all the more insidious because it is generally unacknowledged and thus unchallenged*“ (Luykx 1999).

In diesem Zusammenhang spielt der Geschichtsunterricht eine besonders tragende Rolle – es handelt sich hierbei um eines der wichtigsten Instrumente für die Konstruktion einer nationalen Identität und eines historischen Bewusstseins und damit auch einer "nationalen Gemeinschaft". Die Schüler und Schülerinnen werden frühzeitig sowohl mit Leitbildern ihrer Gesellschaft und ihres Staates sowie mit Bildern von anderen, vor allem benachbarten Staaten und Gesellschaften konfrontiert. Dabei stimmen die Inhalte der Geschichtsbücher und die dominante Ideologie des jeweiligen Staates, zumindest in Bezug auf die Vergangenheit in hohem Maße überein. Hervorzuheben ist, dass in Geschichtsbüchern ein selektiver Blick auf die Vergangenheit geworfen wird, d.h. es wird betont, was – von Seiten der dominanten politischen Elite - für das Verständnis der Gegenwart als notwendig erachtet wird und ausgelassen, was als unerheblich erachtet wird. Geschichtsbücher klären, wer zur Nation gehört und wer nicht. Außerdem wird die eigene Rolle im Verhältnis zu anderen

Nationalstaaten definiert, d.h. sie vermitteln die grundlegenden Prinzipien der eigenen nationalen Ordnung, ihre sozialen und politischen Werte und Normen.

In der Konsequenz müssen Geschichtsunterricht und Geschichtsbücher als das hauptsächliche Werkzeug innerhalb der Machtstrukturen eines Nationalstaates gesehen werden. Geschichtsunterricht ist demnach nicht nur eine erzieherische Aufgabe, sondern ein Instrument staatlicher Politik.

1.2 Anforderung an eine Geschichtsschulbuchreform

von TANJA ROTHER

Schulmaterial transportiert also nicht nur faktisches Wissen, sondern auch historische Bilder, d.h. geographische und historische Vorstellungen von Akteuren, Politik und sozialen Werten, die sich eine Gesellschaft wünscht, an folgende Generationen weiterzugeben.

Die Verbindung zwischen nationaler Kultur und der Schule verändert sich allerdings mit unterschiedlichen historischen und politischen Kontexten– mit ihnen verändert sich die Art und Weise, in der Geschichte behandelt und an die nächste Generation weitergegeben wird. So kann z.B. für die Zeit nach dem Faschismus in Europa und der Herrschaft der Nationalsozialisten in Deutschland eine allgemeine Bewegung weg von nationalem Pathos und nationaler Sentimentalität in allen europäischen Ländern festgestellt werden.

Man könnte annehmen, dass Schulbücher nicht allein für die Existenz nationaler Stereotypen verantwortlich sein können und dass ihre Revision nicht ausreichen kann, um ethnozentrische und nationalistische Geschichtsinterpretationen aufzulösen. Dennoch, historisch gesehen, sind die Inhalte der Schulbücher und die dominierende Ideologie zu einem bemerkenswerten Grad deckungsgleich, was zu der Annahme führt, dass Schulbücher und Unterrichtsmaterial eben doch einen nicht zu unterschätzenden Einfluss haben.

Zusätzlich konstruieren sie - neben dem Selbstbildnis – Bilder anderer Nationen und ihrer Gesellschaften. Wie die Geschichte gezeigt hat, wurden Schulbücher immer wieder für Kriege instrumentalisiert, z.B. für die Dämonisierung des Gegners und für die Rechtfertigung des eigenen nationalen Standpunktes.

Will man diesen Missbrauch verhindern, muss man zum einen das Material überarbeiten und zum anderen alle am (Geschichts-)Unterricht beteiligten Akteure (Lehrer, Erziehungsministerien, Schüler, Elternschaft, etc.) zu einer konstruktiven Zusammenarbeit führen.

Eine oberflächliche Analyse der Bücher hinterlässt häufig den Eindruck, dass die Autoren um politische Korrektheit bemüht sind und versuchen negative Adjektive oder explizit abwertendes Vokabular zu vermeiden. Zwei Arten von Schulbüchern passen in diese Kategorie:

- Schulbücher die – um keine negativen Bilder zeichnen zu müssen – Teile der eigenen Geschichte auslassen und dafür vermehrt die Geschichte anderer, vornehmlich westlicher Länder, behandeln.
- Sowie Schulbücher, die ohne Be- oder Auswertung lediglich eine deskriptive Aufzählung von politischen und militärischen Ereignissen betreiben. Häufig offenbart ein genaueres Hinsehen dennoch ethnozentrische Stereotypen: Das historische Konzept, die Art, wie man Periodisierungen vornimmt und ihre Terminologie spiegeln häufig die negativen Attitüden.

Natürlich sind Chronologie und Terminologie keine Erfindungen der Schulbücher. Sie entstammen dem historiographischen Kanon. Insofern ist es notwendig, dass die Geschichtswissenschaftler die Ergebnisse ihrer Forschung weitergeben – insbesondere, wenn

sie neue Interpretationen der Vergangenheit liefern. Gerade in Postkonflikt-Ländern müssten Schulbücher Toleranz und eine Abschaffung von alten Vorurteilen proklamieren.

Der Grund, warum es Schulbücher gibt, ist nicht „Patriotismus zu inspirieren“, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Dafür müssten die folgenden Forderungen an eine Schulbuchreform gestellt werden:

1. Schulbücher sollten Diversität und kein Bild nationaler Homogenität vermitteln. Starke und hartnäckige nationale Mythen müssen dekonstruiert und die Multi-Ethnizität der Gesellschaft in den Vordergrund gestellt werden.
2. Vergleichende Geschichte soll den Eindruck vermeiden, es gäbe eine „objektive Geschichte“ oder „die eine historische Wahrheit“.
3. Geschichte sollte nicht beschönigt werden. Vergangene Konflikte sollten behandelt und nicht totgeschwiegen werden, damit durch Ignoranz keine (neuen) Stereotype geschaffen werden.
4. Der Anteil von politischer und militärischer Geschichte sollte zugunsten von wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Geschichte verringert werden. Namen und Daten alleine simplifizieren die Komplexität der Geschichte und erklären darüber hinaus sehr wenig. Auch sind etwa epische Heldenerzählungen nicht nur langweilig für die Kinder, sondern regen nicht zum kritischen Denken an. Kulturelle Geschichte kann gemeinsame historische Erfahrungen wie z.B. „Krieg“ beschreiben und analysieren, und auf diese Art und Weise Schülern verstehen helfen, warum Dinge geschehen und wie sie im Zusammenhang zu verstehen sind, im Gegensatz zu den Unterschieden aber auch Gemeinsamkeit ausweisen.

2. Eindimensionale Geschichtsvermittlung und Bildungsreformen – Fallstudien von Großbritannien, Albanien, Mazedonien, der Republik Moldau, Kroatien, Deutschland und Italien

2.1 Schulbuchreform und Geschichtsunterricht in Großbritannien

von NICK PARROTT

Das Meinungsspektrum der britischen Regierung zur Bildungspolitik ist zurzeit breit gefächert. In dem Regierungs-Weißbuch von 2001 wurde der Bildungspolitik in der Schule ein hoher Stellenwert eingeräumt:

„Der Erfolg unserer Kinder in der Schule ist für die Wirtschaft und Gesellschaft unseres Landes sowie für die zukünftigen Möglichkeiten der Kinder essentiell.“¹

Die Analyse in diesem Abschnitt konzentriert sich auf den Geschichtsunterricht und dessen Entwicklung seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Am Anfang des 20. Jahrhunderts gab es keine Pflicht für Schulen, Geschichtsunterricht anzubieten. Pflichtunterricht war lediglich wahlweise im Fach Geographie oder Geschichte vorgeschrieben, jedoch nicht in beiden gleichzeitig. Dies war der Fall, obwohl Geschichte den Zugang eröffnet, die Welt und die Gesellschaften, in denen wir leben, zu verstehen². Im Jahr 1976 ergab eine Studie zum Thema Geschichte in britischen Schulen, dass Jugendliche genau ein solches Verständnis der Welt, ihrer Identität und dem Wandel der Gesellschaft benötigten.³ Die Reflektion hierüber im Geschichtsunterricht wurde als eines der Mittel

¹ ‘Schools – achieving success’, Government White Paper, Department for Education and Skills, 2001

² Department for Education and Skills, www.dfes.gov.uk

³ Schools’ Council History 13-16 Project, [A New Look at History Teaching](#), Holmes, MacDougall, 1976 cited in Partington, Geoffrey, ‘How Can Curricula Be Analyzed? The Case for History Syllabuses’, [The History Teacher](#), Volume 18, Number 2, February 1985

identifiziert, dieses Ziel zu erreichen. Es wurde auch festgestellt, dass ein solcher Ansatz besser sei als eine „feststehende Menge Information“ zu vermitteln.⁴ Tatsächlich ist Geschichtsunterricht (als Disziplin) eng an Verständnis und Interpretation geknüpft. Ein neues Prüfungsverfahren, welches 1988 eingeführt wurde, sollte den Schulunterricht reformieren. Im Fach Geschichte bedeutete dies einen erhöhten Anteil an Fragen zu geschichtlichen Quellen und längere Aufsätze als Teil der Prüfungen.⁵ Es wurden darauf vorbereitende spezifische Kurse zu einzelnen Themen angeboten. Themen wie der englische Bürgerkrieg oder der Holocaust wurden über längere Zeit behandelt. An diesem System lässt sich jedoch kritisieren, dass im Zuge dessen das allgemeine Geschichtswissen wie zum Beispiel das allgemeine Verständnis der Entwicklung der Gesellschaft bis zur Gegenwart, litt. Es lässt sich weiterhin ein interessanter Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Geschichtsunterrichtes und dem Kontext der Entwicklung der Gesellschaft, in dem der Unterricht stattfindet herstellen. Heutzutage befasst sich der Geschichtsunterricht nicht nur mit der Frage ‚was‘ sondern auch mit der Frage ‚warum‘. Das ist besonders der Fall wenn es sich um Themen wie das Britische Empire handelt. Im Gegensatz zu früher werden heute Fragen über amerikanische Indianer oder Unabhängigkeitsbewegungen als besonders wichtig betrachtet. Schülern soll ein Verständnis für andere Länder und deren Bewohner vermittelt werden. In der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde dagegen Fragen, die sich mit der Kolonialverwaltung befassten, besondere Bedeutung beigemessen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der Geschichtsunterricht in den letzten Jahrzehnten insbesondere hin zur Vermittlung von liberalem Denken entwickelt hat und dass eine Vertiefung verschiedener Themenbereiche angeboten wird.

2.2 Geschichtsbuchreformen in Mazedonien von MERI ANGELESKA

Es ist anzunehmen, dass nach jedem Krieg und jeder schweren Krise ein Land gezwungen ist, die Geschichtsschreibung zu aktualisieren und diese gewissermaßen neu zu gestalten. Wie lässt sich dies am mazedonischen Beispiel demonstrieren? Es sind selbstverständlich Änderungen eingetreten, besonders nach dem Zerfall Jugoslawiens und den damit entstandenen neuen, unabhängigen Staaten. Es entstand das Bedürfnis, allerlei Reformen durchzuführen, vor allem eine Reform im Bildungssystem. Vor allem sind sprachliche, inhaltliche und politische Veränderungen zu bemerken. Ich werde im Folgenden drei Beispiele aus den Reformen herausgreifen:

Im *Sozialismus* wurde der Schwerpunkt auf Kriege und heldenhafte Partisanenkämpfer gegen den Faschismus des I. und II. Weltkriegs gesetzt. Dies drückte sich zum Beispiel im Anteil dieser Themen am Umfang der Geschichtsbücher aus. Machte die Beschreibung einer solchen Periode von 50 Jahren (Vor-, während und Nachkriegszeit) ca. 200 Seiten eines Geschichtsbuches aus, nahmen dagegen alle übrigen Ereignisse aus 2000 Jahren Geschichte lediglich ungefähr 100 Seiten ein. Inzwischen wurde dies jedoch ausbalanciert, besonders bezüglich der Antike, der Byzanz, des Mittelalters und der Balkan-Kriege. Heutzutage nimmt jede Periode einen angemessenen Umfang in den Geschichtsbüchern ein.

Die fast fünfhundert Jahre unter der Herrschaft des Osmanischen Reiches wurden als „verflucht“ und als „Leiden“ in den Geschichtsbüchern beschrieben. Aber um *Toleranz* gegenüber der heute in Mazedonien lebenden türkischen *Minderheit* zu zeigen, hat man Bezeichnungen wie „verfluchte Türken“ in den Geschichtsbüchern gestrichen.

⁴ Fitzgerald, James, ‘History in the Curriculum: Debate on Aims and Values’ in *History and Theory*, Volume 22, Number 4, December 1983, p.94

⁵Weber, William, ‘History in the English Schools and Universities’ in *The History Teacher*, Volume 22, Number 3, May 1989

Das lästige Namens- und *Identitätsproblem* mit dem Nachbarland Griechenland führte zu mehreren Kompromisslösungen. Bekannte Beispiele und Streitthemen sind die Herkunft Alexanders und der Name des Staates Mazedonien (der auch einen Teil in Nordgriechenland bezeichnet). Heutzutage ist in den Geschichtsbüchern nicht mehr die Bezeichnung „Alexander der Mazedonier“, sondern nur noch „Alexander der Große“ zu finden. So teilt sich Mazedonien den Ruhm, schließlich ist Alexander auch eine Identifikationsfigur der Griechen. An diesen Beispielen kann man gut erkennen, dass die Reform den Gedanken der Objektivität und der Toleranz vermehrt in die Geschichtsbücher eingeführt hat.

Der Vorschlag, *Religionsunterricht* in den Grundschulen einzuführen, ist abgelehnt worden. Bei den Eltern dominierte die Angst davor, dass ihre Kinder im Alter von 10-12 Jahren durch den Religionsunterricht in eine „falsche Richtung geführt“ werden oder sogar zu einem Sektenbeitritt verführt werden könnten.

Der Zeitraum während und nach der Kriege in Kroatien und Bosnien wird nur ganz am Ende der Geschichtsbücher als eine Krise oder ein unerwarteter Krieg erwähnt, ohne weitere Analysen und Erklärungen beizufügen. Mazedonien will wohl, wie vor allem auch Serbien, noch nicht konkret Stellung beziehen, um nicht in die Lage zu geraten, ihre Position ausführlicher zu erläutern oder rechtfertigen zu müssen. Das ist meines Erachtens der Grund, warum man diese Themen in den Geschichtsbüchern immer noch nicht behandeln will, oder wie Goethe schon sagte: „der Rest ist Schweigen“!

2.3 Identitätsbildung und Schulbuchreform in der Republik Moldau

von ARON BUZOGANY

Die Reform des Bildungssystems in der Republik Moldau während der letzten Jahre umfasste vier Bereiche: die Ausbildung der Lehrer, die Umgestaltung des Lehrprogramms, die Evaluierung der Unterrichtsmethoden und die Reform der Lehrbücher. In diesem Beitrag werde ich mich mit der Reform der Lehrbücher und dabei insbesondere mit den Schwierigkeiten einer solchen Reform im Fach Geschichte befassen.

Hierbei sind zwei Aspekte als Hintergrundinformation zur Republik Moldau besonders wichtig. Erstens, ist das post-sowjetische Moldau ein multi-ethnischer Staat. Etwa ein Drittel der Bevölkerung gehört ethnischen Minderheiten an, wobei Ukrainer, Russen und Gagausen den größten Anteil bilden. Der Rest der Bevölkerung ist ebenfalls gespalten, je nach dem ob sie sich als ethnische Rumänen oder als Moldauer, also als eine eigenständige ethnische Gruppe, betrachten. Zweitens ist die Republik Moldau ein sog. Post-Konflikt Staat. Nachdem die ehemalige sowjetische Teilrepublik ihre Unabhängigkeit erlangte, kam es zu einem kurzen Bürgerkrieg, der zur Sezession der wirtschaftsstarke Region Transnistrien im Osten der Republik führte. Obwohl international nicht anerkannt, ist Transnistrien ein durchaus lebensfähiger Quasi-Staat. Dieser „eingefrorene Konflikt“ konnte auch nach einem Jahrzehnt von der OSZE nicht geschlichtet werden.

Die Reform der Geschichtsschulbücher in der Republik Moldau ist eng verknüpft mit dem schwierigen Nationsbildungsprozess des Landes und gehört zu den am meisten politisierten Debatten, die in der letzten Dekade geführt wurden.

Da nach Erlangung der Unabhängigkeit keine brauchbaren aktuellen Bücher oder sonstige Schriften moldauischer Geschichte existierten, welche die neu gewonnene Unabhängigkeit mit historischen Argumenten hätten unterstützen können, verfasste der damalige Präsident Mircea Snegur selbst ein historisches Pamphlet, in dem er zwar die engen Beziehungen zu Rumänien nicht verleugnete, jedoch die historische Eigenständigkeit der Region in den Vordergrund stellte. Kernidee war der offizielle Verzicht auf die sprachlich-historische, moldauisch-rumänische Einheit. Damit wurde der Versuch unternommen, zwar an die Tradition des „Sowjet-Moldovenismus“ anzuknüpfen, diese aber in Richtung einer Ideologie, die eine unabhängige Republik Moldau legitimiert umzuformen, womit gleichzeitig die

Loyalitäten der ethnischen Minderheiten und der unter den sozialen Folgen der Transformation leidenden moldauischen Landbevölkerung gesichert werden sollten. Der von Präsident Snegur 1993-1994 als politisch-wahltaktisches Instrument gegen die pan-rumänische Zielsetzung seiner politischen Opponenten initiierte Diskurs über die notwendige Konzeption einer „staatsgründenden Ideologie“ betonte das Nebeneinander (statt das Gegeneinander); Kernelemente waren die Hervorhebung des „internationalistischen“, „kollektivistischen“ und „inkluisiven“ Charakters der moldauischen Kultur, die multiethnische Bevölkerungsstruktur und die sprachlich-historische Eigenständigkeit der Moldauer und ihres Staates (vgl. Snegur 1994). Die Bemühungen Snegurs wurden von schnellem Erfolg gekrönt: Bei dem 1994 stattfindenden Referendum und den gleichzeitigen Parlamentswahlen wurde seine politische Position gestärkt und die Möglichkeit einer (Wieder-) Vereinigung mit Rumänien ausgeschlossen, nachdem sich über 90 Prozent der Bevölkerung für einen eigenständigen Staat ausgesprochen hatten.⁶ Das neugewählte Parlament verbot die Nationalhymne „Erwache, Rumäne“, veränderte die Bezeichnung der Staatssprache von „Rumänisch“ auf „Moldauisch“ und ließ die Schulfächer „Rumänische Sprache“ und „Geschichte der Rumänen“ durch „Moldauische Sprache“ und „Geschichte der Republik Moldau“ ersetzen (vgl. Sofransky 2001).

Aufgrund der sich verstärkenden pro-rumänischen Orientierung der moldauischen Intellektuellen und insbesondere der Gymnasiallehrer, kam es allerdings nie zu einer umfassenden Durchsetzung dieser Regelungen: Als das Lehrbuch „Die Geschichte der Rumänen“ 2001/2002 auf Anweisung des neuen Präsidenten Vladimir Voronin durch ein Lehrbuch mit dem Titel „Geschichte der Moldau“ ersetzt werden sollte, kam es zu Monate andauernden Protestaktionen im Frühjahr 2002. Die neue moldauische Geschichte wurde auf Anweisung von Präsident Voronin von einer Gruppe von Historikern verfasst, die der sowjetischen Theorie des „Moldovenismus“ angehören. Danach sind Rumänisch und Moldauisch zwei verschiedene Sprachen, wobei sich Moldauisch aus einer Kombination der slawischen und lateinischen Sprache entwickelt hat, Rumänisch dagegen nur auf die lateinischen Wurzeln zurückgeht. Nach anfänglichem Zögern führte die kommunistische Regierung Voronins im Schuljahr 2004-2005 trotz der vielfachen Proteste die neuen, sog. „integrierten“ Geschichtslehrbücher an etwa 360 Schulen des Landes ein. Ob die alten, rumänisch-orientierten Lehrbücher in der Zukunft weiter verwendet werden sollen ist unklar. Historiker kritisieren vor allem, dass die Einführung des „integrierten“ Geschichtsprogramms überwiegend politische und weniger wissenschaftliche oder pädagogische Gründe hatte. Ob diese Kritik der Zeit standhält, wird sich nach den Parlamentswahlen in der Republik Moldau zeigen, bei denen die Kommunistische Partei sich plötzlich zu einer pro-rumänischen und pro-europäischen Linie gewendet hat.

Das abtrünnige Transnistrien hat ebenfalls eine eigene Version der Geschichte, die mit großem Aufwand an der Tiraspoler Taras Schwetschenko Universität erforscht wird. Dieses Geschichtskonzept wird vom Gedanken des multi-ethnischen Sowjetstaates dominiert, wobei auch pan-slawische oder russisch imperiale Untertöne vorkommen. In dem staatlich propagierten Geschichtsbild der Republik Moldau spielen die Begriffe „Eigenständigkeit“, „Staatlichkeit“, „Multiethnizität“, „Moldauertum“ (in einem historisch-kulturellen, nicht ethnischen bzw. sprachlichen Sinne), sowie „östliche (orthodoxe), slawisch-russländische Ausrichtung“ eine zentrale Rolle. Interessanterweise sprechen die Geschichtsbücher aus dem Tiraspoler Labor nicht mehr von Moldauern, Russen oder Ukrainern, sondern vom „transnistrischen Volk“, das einen multiethnischen Charakter besitzt. Damit rekurrieren sie auf die Tradition der sowjetischen Völkerfreundschaft (*družba narodov*), was eine Integration der Volksgruppen in dem jungen Staat ermöglicht.

⁶ Auch wenn die Abstimmung wegen ihrer „suggerierenden“ Fragestellung kritisiert wurde, ist davon auszugehen, daß sie in etwa die Stimmung der moldauischen Bevölkerung wiedergab (vgl. Arnaud 2001: 1524; Purcăruş: 10 ff.).

2.4 Schulbuchreform in Deutschland: DDR - BRD

von PHILIP KLEVER

Im zweigeteilten Deutschland fand Identitätsfindung auch durch Abgrenzung gegenüber dem anderen deutschen Staat statt. Im Folgenden soll jeweils ein Beispiel aus ost- und westdeutschen Schulbüchern für Identitätsstiftung durch Abgrenzung und Identitätsstiftung durch Auslassung dargestellt werden.

In einem Schulbuch aus der ehemaligen DDR von 1979 („Geschichte 10“) wird die Mauer wie folgt legitimiert: Dem bundesdeutschen kapitalistischen System läge nicht nur eine potentielle Aggressivität zugrunde, sondern es betreibe darüber hinaus auch tatsächlich eine westdeutsche imperialistische Politik der Kriegsvorbereitung. Die „planmäßigen Fortschritte“ des Sozialismus in der DDR hätten die BRD derart beunruhigt, dass sie ein „Konzept der Einverleibung“ der DDR verfolge (vgl. „Geschichte 10“ 1979:129 zit. in Körber 2001:15). Diese Politik hätte zu Störungen der ostdeutschen Wirtschaft geführt, etwa durch Aufhetzung zum Streik durch „eingeschleuste Agenten verschiedener imperialistischer Geheimdienste“, so z.B. beim Aufstand des 17. Juni 1953 (vgl. Arnswald 2003:2 ff.). 1961 erfolgte dann der Mauerbau: Der „erste offensive Angriff [so wurde der Aufstand beschrieben] der imperialistischen Kreise der BRD konnte bereits im Ansatz zunichte gemacht werden durch die Stärke der Arbeiter- und Bauernmacht in der DDR, sowie durch die Einheit und Geschlossenheit der brüderlich verbundenen sozialistischen Länder!“ („Geschichte 10“ 1979:162). Die Mauer wurde so also implizit und explizit als „antiimperialistischer Schutzwall“ legitimiert: Ein Lehrbuchbeispiel für Identitätsstiftung durch nahezu wörtlich zu verstehende Abgrenzung.

In westdeutschen Schulbüchern fehlte Anfang der 80er Jahre die innere Entwicklung der DDR fast vollkommen und wenn sie doch oberflächlich behandelt wurde, dann nur bezüglich der Form in welcher sich die gesetzlichen Rahmenbedingungen für Handel mit und Reisen in die DDR verändert hatten (vgl. Körber 2001:39). Sie wurden immer als getrennte Staaten behandelt, die „deutsche Frage“ ergebnisoffen behandelt (vgl. Mickel 2000:III). Die BRD wurde jedoch immer als das handelnde Deutschland dargestellt, etwa durch die Ost-Verträge der Annäherung. Dieses als Beispiel für Identitätsstiftung durch Auslassung.

Zusammenfassend wird deshalb häufig von der „Reziprozität“ (vgl. Körber 2001:40) der Darstellungen des jeweils anderen Systems in ost- und westdeutschen Schulbüchern gesprochen, exemplarisch kann hier die Frage des Lebensstandards herangezogen werden: Bürger im Westen waren aus ostdeutscher Sicht immer Unterdrückte des westlichen Imperialismus, Bürger im Osten aus westlicher Sicht Ausgebeutete des Sozialismus – die Methodik hingegen war unterschiedlich. Während sie sich in der DDR auf das Auswendiglernen beschränkte, war sie in Westdeutschland im Sinne der Überprüfbarkeit des den Schülern angebotenen Quellenmaterials und der Medienberichte ausgelegt.

Für eine lange Zeit gab es in Neuauflagen der bestehenden Schulbücher nur Ergänzungskapitel wie etwa: „Der Weg zur Wiedervereinigung 1985-1989“, „Die 2+4 Verträge“. In der neuen Generation der Schulbücher gibt es inzwischen allerdings eine deutliche quantitative Aufwertung sowohl der politischen Geschichte der DDR, als auch der Ebenen der Alltags- und Sozialgeschichte (vgl. Körber 2001:17 f.), so dass aus heutiger Warte von einer erfolgreichen Schulbuchreform gesprochen werden kann.

2.5 Schulbuchreformen in Italien

von ELENA BITTASI

In Italien findet gegenwärtig eine Debatte statt, wie die Geschichtsvermittlung an Schulen und Universitäten grundsätzlich reformiert werden sollte. Um den Studenten die verschiedenen Perspektiven und Interpretationen in der Geschichtsschreibung bewusst zu machen, sollten die

Lehrpläne des Geschichtsunterrichts so bald wie möglich überarbeitet werden. Die Geschichtsschreibung hat in den letzten sechzig Jahren große Veränderungen durchlebt und die Möglichkeit, die sich widersprechenden historischen Thesen einander gegenüberzustellen, stellt momentan eine der komplexesten Herausforderungen dar. Deshalb konzentriert sich die Reform vor allem auf die Funktion des Geschichtsunterrichts im italienischen Erziehungssystem. Der zeitgenössischen Geschichte und insbesondere der historischen Konstruktion nationaler Identität mit Blick auf die europäische Integration werden dabei besondere Bedeutung beigemessen.

Bis zum Ersten Weltkrieg war das Geschichtsstudium in Italien identisch mit dem Studium der Nationenbildung während des italienischen Risorgimento (1796-1870). Außerdem wurde der Aufstieg des römischen Imperiums als historische Begründung der faschistischen Ideologie gelehrt, die den harmonischen Fortsatz der italienischen Geschichte bildete. Nach dem Fall der Diktatur mussten die Geschichtsbücher, zuletzt geändert in der Gentile-Reform 1923,⁷ vollständig überarbeitet werden. Dabei wurde jedoch, mangels einer geschichtswissenschaftlichen Konzeption, die Geschichte der letzten zwei Jahrzehnte ausgespart. Bis heute fehlt ein allgemein akzeptiertes Interpretationsmuster für die jüngere Geschichte. Auch aus diesem Grund entstanden im italienischen Erziehungssystem der letzten Jahre etliche ideologische Interpretationen der Vergangenheit, die, wenn zum Teil auch nur marginal, historische Fakten für politische Zwecke modifizierten. Zum Beispiel wurde die Entstehung des Kommunismus in der Sowjetunion komplett ignoriert. Aus diesem Grund wird es als fundamental erachtet, neue Prinzipien zu erschließen, anhand derer eine angemessene Vermittlung der Historie möglich erscheint.

Da Geschichtsbücher die didaktische Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte für die Studenten bilden, ist es unverzichtbar, dass diese die Kriterien der Transparenz und Objektivität so weit wie möglich erfüllen. Dies wurde auch in der Resolution des italienischen Parlamentes 7-00163 hervorgehoben: „Die historische Wahrheit muss geachtet und geschützt werden durch eine korrekte Analyse besonders der Vergangenheit.“⁸

Momentan werden die „gemeinsamen historischen Paradigmen“, die die Grundlage für die Geschichtsforschung bilden, auf ministerialer Ebene überdacht. Außerdem wurde vom „fortschrittsgläubigen“ Konzept der Geschichte als Erklärungsmuster für die Gegenwart und Grundlage für Vorhersagen für die Zukunft abgerückt. Geschichte wurde mehr und mehr als eine Quelle der Bestätigung für gegenwärtige Identitäten genutzt. Um diese Mängel in einer interdependenten Welt zu überwinden ist es essentiell, „universelle Geschichte“ zu unterrichten (Zagatti 2004). Zudem entsteht durch zunehmende Immigration eine multikulturelle Realität. All dies verlangt eine Umstellung des Geschichtsunterrichts auf die Vermittlung von Weltgeschichte. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass nationale und auch lokale Geschichte aus den Geschichtsbüchern verschwinden sollte.

Auf der anderen Seite muss die Struktur der aktuellen Geschichtsbücher, wie teilweise schon geschehen, verändert werden: weg von der Erklärung der Geschichte aus einem nationalen Standpunkt, der notwendigerweise von Stereotypen geprägt ist, hin zu einer universellen Geschichtsvermittlung, in der Stereotypen überwunden werden. Des Weiteren sollten Konzepte wie Identität, Kultur und Tradition weniger als bestehende Fakten, sondern vielmehr als Prozesse begriffen werden. Weitere Mängel bestehen in der Definition Europas und der historischen Erklärung der Integration und der Osterweiterung der EU, sowie in der historischen Analyse des Globalisierungsprozesses.

Um eine angemessene Lösung zu finden, wurde zuletzt ein „transkulturelles“ Curriculum vorgeschlagen, was dem nationalen Curriculum hinzugefügt werden sollte. Die italienische Abgeordnetenkammer und der Senat werden sich damit in absehbarer Zeit befassen.

⁷ Giovanni Gentile war Mussolinis Erziehungsminister von 1922-1924.

⁸ Vgl. Resolution 7-00163; Quelle: www.edscuola.it/archivio/norme/varie/ris7_00163.html.

2.6 Bedarf einer Reform in den Geschichtsschulbüchern in Albanien

von SELMA BELSHAKU

Während des 45 Jahre andauernden sozialistischen Regimes in Albanien erlernte die Mehrheit der Albaner ihre Geschichte aus Schulbüchern und anderen Veröffentlichungen. Diese Geschichtsquellen waren extrem verfälscht und stark von der kommunistischen Ideologie und der Propaganda des Enver-Hoxha-Regimes geprägt. Diejenigen, die die Wahrheit über bestimmte Ereignisse und Persönlichkeiten wussten, waren zu absolutem Schweigen „verurteilt“. Nicht nur die Darstellung der Epoche nach dem 2. Weltkrieg war davon betroffen, sondern auch in den früheren Etappen der Geschichte Albaniens wurden Ereignisse und Fakten entweder verfälscht oder ausgelassen. Historische Persönlichkeiten, deren Beitrag für die Nation nicht in die Ideologie und den Klassenkampf eingebettet werden konnte, wurden entweder „vergessen“ oder zum Feind des Landes erklärt.

Es folgen einige Beispiele:

1. Laut der Geschichtsbücher für Kinder der ersten acht Schuljahre wurde die erste Schule in Albanien in der auf Albanisch unterrichtet wurde von den Patrioten der albanischen Renaissance am 7. März 1887 gegründet. In Wahrheit wurde die erste albanische Schule aber schon 249 Jahre vorher von katholischen Klerikern gegründet. Diese wurden jedoch wie auch die Kleriker anderer Religionen vom Regime in Albanien als Feinde des Landes verfolgt und ermordet. Daher konnte ihnen ein solcher Beitrag nicht zugesprochen werden.
2. Die Regierungszeit von Ahmet Zogu als Premierminister und später als König von Albanien wurde in den Geschichtsbüchern besonders negativ dargestellt. Sie wurde als die Zeit beschrieben, in der das Volk am meisten unter Armut und Unwissen gelitten hat. In Wahrheit verhielt es sich jedoch ganz anders: Ahmet Zogu verfolgte eine Politik, die die ökonomische und soziale Lage im Land unter den damaligen Umständen verbesserte. Sie wird von manchen Historikern auch als „goldene Zeit Albaniens“ bezeichnet.
3. In der Darstellung des antifaschistischen Krieges wurde ebenfalls vieles verfälscht. So stand geschrieben, dass der Widerstand in der Bevölkerung erst mit der Gründung der kommunistischen Partei unter der Führung von Enver Hoxha Gestalt annahm. Die Anhänger einer anderen politischen Bewegung, der Rechten „Balli Kombetar“ wurden als Mitarbeiter der Faschisten und Nazis gebrandmarkt. Erst nach der Wende wurden Fakten bekannt, die die Wahrheit über die Rolle der kommunistischen Partei Enver Hoxhas und anderer Parteien im Krieg ans Licht brachten.

Nach dem Regimewechsel haben die Geschichtswissenschaftler Geschichtsbücher für Schulen und Gymnasien verfasst, die eine neue, von der Ideologie befreite, Darstellung der Geschichte schaffen sollten. So haben sich die Schultexte zwar verändert, diese Veränderungen gingen jedoch nicht weit genug. Einige Autoren stellen in den heutigen Schultexten (in der Ausgabe des Jahres 1997) eine Oberflächlichkeit und die Tendenz zur Neutralisierung fest. Manche wichtigen und auch aktuellen Ereignisse wie die Wende Anfang der 90er Jahre werden nicht ausführlich, sondern nur sehr kurz und z.T. sogar noch kürzer als in der Ausgabe des Jahres 1994 dargestellt. Auch deshalb ist es wichtig, dass eine umfassendere Reform der Geschichtsschulbücher durchgeführt wird und eine von Fachleuten vollständig überarbeitete Ausgabe der Schulbücher unter Einbeziehung der aktuellen historischen Fakten entwickelt wird, welche wahrheitsgemäß und zukunftsweisend ist.

2.7 Die Geschichtsschulbücher in Serbien und ihre Entwicklung von der Zeit Jugoslawiens bis heute

von SELMA BELSHAKU

Die Geschichtsschulbücher der Tito-Zeit in Serbien waren - wie auch in den anderen jugoslawischen Republiken - von der nationalistisch-patriotischen Ideologie stark geprägt. Bis zu 70% des Inhaltes der Geschichtstexte in der Mittelstufe waren ideologisch und politisch gefärbt. Beim Unterricht der Geschichte Jugoslawiens wurden die gemeinsamen Merkmale der Geschichte der einzelnen Republiken und deren Völker betont, so dass sich bei der Mehrheit der Bevölkerung das Gefühl einer jugoslawischen Identität neben dem Zugehörigkeitsgefühl zu den partikularen Identitäten entwickelte. Sie fühlten sich sowohl als Jugoslawen als auch als Serben, Kroaten, Slowenen, usw.. Somit ist es der kommunistischen Partei Titos gelungen, die ethnischen Unterschiede der fünf verschiedenen Nationen unter einem „jugoslawischen Dach“ zusammenzufassen. „Brüderschaft und Einheit“ war das Motto der Tito-Politik und so dominierte diese Idee auch die Ausbildung.

Als Tito 1980 starb, starb mit ihm auch die Vision einer vereinten jugoslawischen Nation. Nach dem Zerfall des sozialistischen Regimes in Jugoslawien entstand eine ideologische Leere, die umgehend von einem post-kommunistischen Nationalismus ersetzt wurde. In Serbien begann eine neue Ära mit Milosevic an der Macht. Er vertrat als Leitmotiv seiner Politik das Konzept eines von Serben regierten „Großserbiens“, und schürte xenophobe Ressentiments in Serbien, um seine Macht zu sichern.

Ähnlich wie die Medien wurde auch die Geschichtsschreibung zur Erschaffung eines neuen starken nationalen und kollektiven Zugehörigkeitsgefühls instrumentalisiert. Für die Texte in den Geschichtsbüchern wurden Historiker ausgewählt, die die aktuelle politische und ideologische Sichtweise widerspiegeln.

Verschiedene Studien (Stojanovic, Ivic et al., 1997) von Geschichtsbuchtexten identifizierten folgende Strategien einer erfolgreichen Instrumentalisierung der Geschichte:

1. Hervorhebung von Werten wie nationale Souveränität, Freiheit, Gleichheit, Patriotismus durch die Darstellung einer gloriosen Vergangenheit, zu Ungunsten der Wahrheit.
2. Hervorhebung der historischen Leistungen nationaler Helden und deren „außerordentlichen“ Taten für die Nation. Botschaft: „Allein das Opfer für die Nation zählt“.
3. Kriege werden im Falle eines Sieges als „gerechte Kriege“ (z.B. der 1. Balkankrieg) und im Falle einer Niederlage als „Überfall auf ein unschuldiges Opfer“ dargestellt (z.B. die Lage der Serben unter der Besatzung im 1. Weltkrieg oder innerhalb der jugoslawischen Kriege 1991).
4. Die Verfälschung oder Unterdrückung historischer Fakten, um das nationalistische Selbstbewusstsein zu steuern. Den Serben wurde unter anderem beigebracht, dass ihrem Volk im Laufe der Geschichte viel Ungerechtigkeit widerfahren sei.

Zusätzlich geschieht dies in einer Sprache, die einerseits teilweise unverständliche, unzugängliche Formulierungen für die Schüler enthält, zum anderen aber hilfreiche Stilmittel zur Beschreibung von Schlachtszenen oder Leiden des Volks verwendet, was Hass gegenüber Nachbarländern und Xenophobie fördert. Durch diese Propaganda versuchte Milosevic, seine militärische Politik zu rechtfertigen und seinen Rückhalt in der Bevölkerung zu sichern.

Nach 1999 wurden die Geschichtsschultexte erneut verändert. Im September 2002 wurden die neuen Geschichtsschulbücher im Rahmen einer Reform des Bildungssystems als notwendige Maßnahme in dem beginnenden Demokratisierungsprozess vorgestellt. Diese neuen Bücher beinhalten nun unter denselben Titeln andere Texte von anderen Autoren. Der Inhalt wurde von Begriffen politischer und xenophober Feindschaft befreit. Der Vergleich zu den Texten von 1994 zeigt bedeutende Unterschiede. Es bestehen allerdings noch Schwierigkeiten in der Darstellung des „neuen“ Serbiens bezüglich der Ereignisse in den letzten Jahren. Ein neues

Schulbuch für 13-/14-jährige Schüler beinhaltet ein zusätzliches Kapitel am Ende, das die Kriege in Slowenien, Kroatien, Bosnien und Kosovo in zwei Abschnitten erörtert. Es fehlt dabei jegliche Erwähnung von Milosevic und seiner Rolle in der serbischen Geschichte in den 13 Jahren vor seinem Sturz, während der Text jedoch über die Wahlen im Dezember 2000, die zum Sturz von Milosevic führten, berichtet.

Trotz der Distanzierung vom Konzept der „Serbisierung“, das zur Rechtfertigung von regionalen Kriegen galt, sind nationale und auch patriotische Leidenschaft noch deutlich zu erkennen. Dies bleibt eine Herausforderung bei der Reform der neuen Geschichtsschultexte.

2.8 Das Recht der Angehörigen nationaler Minderheiten in Kroatien auf Ausbildung in der Muttersprache

von GORAN BANDOVIĆ

Die Angehörigen nationaler und ethnischer Minderheiten werden nach Wunsch gemäß dem *Verfassungsgesetz über die Rechte nationaler Minderheiten* in Kindergärten und Schulen in ihrer eigenen Sprache und Schrift anhand von Spezialprogrammen unterrichtet, die sich an ihrer eigenen Geschichte, Kultur und Wissenschaft orientieren. Genauere Regelungen finden sich im *Gesetz über die Erziehung und Ausbildung in der Sprache und Schrift nationaler Minderheiten*.

Der Präsident der Republik Kroatien Stjepan Mesić hat am 16. Mai 2000 das *Gesetz über die Erziehung und Ausbildung in der Sprache und Schrift nationaler Minderheiten* verkündet. Es regelt die Rechte der Minderheiten auf Erziehung und Ausbildung in Schuleinrichtungen und auf Unterricht in der jeweiligen Sprache und Schrift der Minderheit sowie andere Ausbildungsformen (z.B. Seminare, Sommer- und Winterschulen).

Schüler dieser Schuleinrichtungen und die Gruppen der Auszubildenden haben die Pflicht, die kroatische Sprache und die lateinische Schrift nach dem allgemeinen Unterrichtsplan zu erlernen. Auf dem Gebiet, wo Gemeinde- oder Stadtstatut die Gleichberechtigung der Sprache und Schrift nationaler Minderheiten als Amtssprache vorschreiben, sollen die Schüler, die den Unterricht in kroatischer Sprache und Schrift besuchen, die Möglichkeit haben, die Sprache und Schrift der nationalen Minderheiten zu lernen.

Die Republik Kroatien ist nach den Artikeln 12 - 14 des *Rahmenübereinkommens zum Schutz Nationaler Minderheiten* verpflichtet, die Rechte der Minderheiten auf Ausbildung folgendermaßen zu regeln:

Rahmenübereinkommen zum Schutz Nationaler Minderheiten

Artikel 12

(1) Die Vertragsparteien treffen erforderlichenfalls Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildung und der Forschung, um die Kenntnis der Kultur, Geschichte, Sprache und Religion ihrer nationalen Minderheiten wie auch der Mehrheit zu fördern.

(3) Die Vertragsparteien verpflichten sich, die Chancengleichheit von Angehörigen nationaler Minderheiten beim Zugang zu allen Bildungsstufen zu fördern.

Artikel 13

(1) Im Rahmen ihres jeweiligen Bildungssystems erkennen die Vertragsparteien an, dass Angehörige einer nationalen Minderheit das Recht haben, eigene private Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen zu gründen und zu betreiben.

(2) Die Ausübung dieses Rechts bringt für die Vertragsparteien keine finanziellen Verpflichtungen mit sich.

Artikel 14

(2) In Gebieten, die von Angehörigen nationaler Minderheiten traditionell oder in beträchtlicher Zahl bewohnt werden, bemühen sich die Vertragsparteien, wenn ausreichende Nachfrage besteht, soweit wie möglich und im Rahmen ihres Bildungssystems sicherzustellen, dass Angehörige dieser Minderheit angemessene Möglichkeiten haben, die Minderheitensprache zu erlernen oder in dieser Sprache unterrichtet zu werden.

Neben der kroatischen Sprache, die Amtssprache in der Republik Kroatien ist, unterteilt man die Sprachen innerhalb des Bildungssystems in traditionelle oder Minderheitensprachen und Nichtminderheitensprachen.⁹ Die regionalen (traditionellen) bzw. Minderheitensprachen, in denen unterrichtet wird, sind: Italienisch, Serbisch, Ungarisch, Slowakisch, Tschechisch, Russisch und Ukrainisch. Nichtregionale Sprachen, in denen unterrichtet wird, sind: Deutsch, Hebräisch und Lateinisch.

Die Angehörigen nationaler Minderheiten können ihr Recht auf Erziehung und Ausbildung durch drei Grundmodelle und durch spezielle Bildungsformen verwirklichen

MODELL – A: Es wird nur in der Sprache der nationalen Minderheiten unterrichtet. Kroatisch ist allerdings Pflichtfach. Nach diesem Unterrichtsmodell werden die italienischen, die serbischen, die tschechischen und die ungarischen Minderheiten unterrichtet.

MODELL – B: Es wird sowohl in der kroatischen als auch in der Sprache und Schrift der nationalen Minderheiten unterrichtet – so genannter zweisprachiger Unterricht. Naturwissenschaften werden auf Kroatisch unterrichtet, die Gesellschaftswissenschaften in den Sprachen der Minderheiten. Nach diesem Unterrichtsmodell werden die italienischen, die serbischen, die tschechischen, österreichischen, deutschen und die ungarischen Minderheiten unterrichtet.

MODELL – C: Die „Pflege der Sprache und der Kultur“ ist ein spezielles Unterrichtsprogramm. Dieses wird 5-stündig pro Woche auf Kroatisch unterrichtet. Das Programm umfasst den Unterricht in der Sprache und Schrift der nationalen Minderheiten, Geschichte, Erdkunde, Musik und Kunst. Der Unterrichtsplan und das Programm wird vom Ministerium für Ausbildung, Wissenschaft und Sport auf Vorschlag von Fachleuten, die Angehörige nationaler Minderheiten sind, verifiziert. Die Angehörigen der Minderheiten empfehlen und wählen selbst das Modell und das Programm im Einklang mit dem vorhandenen Gesetz und den Möglichkeiten der Verwirklichung des Programms. Sämtliche Modelle und Formen der Ausbildung sind Bestandteil des Erziehungs- und Bildungssystems der Republik Kroatien. Nach diesem Unterrichtsmodell werden die serbischen, tschechischen, slowakischen, russischen, ukrainischen und ungarischen nationale Minderheiten unterrichtet.

SPEZIELLE PROGRAMME: Die serbischen, die montenegrinischen und die romanischen nationalen Minderheiten werden in speziellen Programmen in Sommerschulen unterrichtet.

Die *OSZE-Mission* in Kroatien stellte fest, dass noch manches bezüglich der serbischen Minderheit im Donaugebiet zu tun bleibt. Forderungen der serbischen Minderheit nach ihren eigenen Schulen in diesem Gebiet sind noch immer nicht erfüllt, obwohl nach dem Friedensabkommen¹⁰ ein Recht darauf besteht. Die OSZE macht weiterhin auf das Problem mit Lehrern aufmerksam, die während der Besetzung des kroatischen Donaugebietes in dortigen Schulen arbeiteten. Das Friedensabkommen hat ihre Wiedereingliederung im kroatischen Bildungssystem vorgesehen, doch die Rückkehrer sind ihnen gegenüber unkooperativ und nehmen oft ihre Kinder aus den Schulen heraus, wo diese unterrichten (OSZE Bericht 2004:12). In Zusammenarbeit sowohl mit dem kroatischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport als auch mit der Lokal- und Selbstverwaltung versucht die OSZE Wege zu finden, dieses Problem zu lösen.

Die Republik Kroatien hat auf dem Gebiet der Ausbildung nationaler Minderheiten in der jeweils eigenen Sprache trotz der nach wie vor vorhandenen Herausforderungen einen großen Fortschritt hinsichtlich europäischer und demokratischer Standards gemacht.

⁹ Eine solche Regelung sieht die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen vor.

¹⁰ 12.11.1995, „Abkommen von Erdut“ mit den Behörden der serbisch kontrollierten Gebiete in Ostslawonien, der Baranya und Westsyrmiens über eine Wiedereingliederung in Kroatien nach der UNO-Verwaltung (UNTAES), Quelle:

http://www.auswaertigesamt.de/www/de/laenderinfos/laender/laender_ausgabe_html?type_id=9&land_id=88 (aufgerufen am 02.05.2005)

3. Zusammenfassender Ausblick

HANS SACHS

Wie aus den verschiedenen Beiträgen ersichtlich wurde, gibt es nach wie vor große Schwierigkeiten gerade in der Darstellung der jüngeren Geschichte. Dies trifft in erhöhtem Maße auf Postkonflikt-Gesellschaften zu. Die jüngere Geschichte ist häufig noch nicht ausreichend aufgearbeitet, es besteht noch kein wissenschaftlicher Konsens und die Darstellung ist teilweise stark von Emotionen geprägt. Jedoch gerade die jüngere Geschichte ist in hohem Maße identitätsstiftend.

Wenn eine Schulbuchreform angezeigt ist, stellt sich die Frage, welche Akteure maßgebend sein sollten. Dabei muss zunächst darauf geachtet werden, dass die Zusammensetzung der Personen und Institutionenvertreter, die an einer solchen Reform mitwirken, für die betreffende Gesellschaft repräsentativ sind. Nur so kann eine legitime und dauerhafte Grundlage für eine konfliktverhütende nationale Identitätsbildung gewährleistet und der einseitigen, politisch motivierten Einflussnahme vorgebeugt werden. In Frage kommen zunächst Historiker, Politiker der unterschiedlichen Parteien und Vertreter der Zivilgesellschaft. Besonders die letzte Gruppe kann für eine ausgewogene Vertretung aller gesellschaftlichen Fraktionen sorgen. Hier ist an Vertreter der Kirchen, von NGOs mit passender Ausrichtung, an Vereine und nicht zuletzt an Vertreter nationaler Minderheiten zu denken. Idealerweise ist eine Geschichtsbuchreform das Ergebnis einer breiten gesellschaftlichen Debatte.

Wie unter anderem aus dem albanischen Beispiel deutlich wurde, bestehen meist auch nach einer Reform der Schulbücher noch Unstimmigkeiten. Deshalb ist es wichtig, Geschichtsbücher einem regelmäßigen Prüfungsprozess zu unterziehen. Geschichtsbücher bilden die Grundlage für die nationale Identität und bestimmen die Wahrnehmung sowohl der eigenen geschichtlichen Rolle als auch des Verhältnisses zu den Nachbarstaaten bzw. –völkern. Insofern ist das Überarbeiten von Geschichtsbüchern, insbesondere in Postkonflikt-Gesellschaften, ein zentraler Beitrag zu einem nachhaltigen Frieden.

4. Literatur und Quellen

- Arnaud, Migoux*, 2001: Moldavie, Mondes Rebelles, Michalon.
- Arnswald, Ulrich*, 2003: Zur Behandlung des 17. Juni 1953 in Schullehrplänen, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main, <http://www.stiftung-aufarbeitung.de/0-1706/pics/schulbuch.pdf>, Zugriff am 20.11.2004.
- Baumgartner, Gerhard*, 1995: 6 x Österreich. Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen, Hrsg. von Ursula Hemetek für die Initiative Minderheiten, Drava Verlag, Klagenfurt, Celovec, <http://www.initiative.minderheiten.at/Service/volksgruppen.htm>, Zugriff am 02.05.2005.
- Brunner, Georg*, 1996: "Nationality Problems and Minority Conflicts in Eastern Europe", Gütersloh.
- Crnić – Grotić, Vesna*, 1999: "Zaštita manjina u okviru Vijeća Europe", Vladavina prava, br. 3 – 4, Zagreb.
- Department for Education and Skills*, 2001: 'Schools – achieving success', Government White Paper.
- Dojčinović, Gorana*, 2001: "Mali leksikon europskih integracija", Zagreb.
- Europarat*, 1995: Rahmenübereinkommen zum Schutz Nationaler Minderheiten und erläuternder Bericht (deutsch), Strassburg.
- Fitzgerald, James*, 1983: 'History in the Curriculum: Debate on Aims and Values' in History and Theory, Volume 22, Number 4, December 1983.
- Geschichte 10: DDR-Geschichtsbuch, 1979.
- International Helsinki Federation for Human Rights*, 2003: Report 2003, Wien, S. 116-126.
- Izješce Republike Hrvatske* o provodenju okvirne konvencije za zastitu nacionalnih manjina, Zagreb, 2004
- Körber, Andreas*, 2001: West-Ost/Ost-West Geschichte[n] im Schulbuch; <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/koerber/publik/schulb21.pdf>, Zugriff am 20.11.2004.
- Koulouri, Christina*, 2001: Teaching the history of South Eastern Europe, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, Thessaloniki.
- Lohmann, Georg*, 1999: "Kolektivna ljudska prava radi zaštite manjina", Politička misao, br. 4.
- Luykx, Aurolyn*, 1999: The citizen factory. Schooling and cultural production in Bolivia. State University of New York Press, Albany.
- Mickel, Wolfgang W.*, 2000: Streit um die Nation – Die Deutsche Frage in der politischen Bildung, Aus Politik und Zeitgeschichte B25/2000, Bundeszentrale für politische Bildung, http://www.bpb.de/popup_druckversion.html?guid=YDOQW2, Zugriff am 21.11.2004.
- N.N.*, 1992: "Ustavni zakon o ljudskim pravima i slobodama i o pravima etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina u Republici Hrvatskoj (pročišćeni tekst)", br. 34/1992.
- N.N.*, 2000: "Ispravak Zakona o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina", br. 56/2000.
- N.N.*, 2000: "Ispravak Zakona o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj", br. 56/2000.
- N.N.*, 2000: "Ustavni zakon o izmjenama i dopunama Ustavnog zakona o ljudskim pravima i slobodama i o pravima etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina u Republici Hrvatskoj", br. 51/2000.
- N.N.*, 2000: "Ustavni zakon o ljudskim pravima i slobodama i o pravima etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina u Republici Hrvatskoj", br. 105/2000.
- N.N.*, 2000: "Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina", br. 51/2000.
- N.N.*, 2000: "Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj", br. 51/2000.
- N.N.*, 2001: "Uredba o Uredu za nacionalne manjine", br. 70/2001.
- N.N.*, 2001: "Ustav Republike Hrvatske", br. 41/2001.
- N.N.*, 2002: "Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina", br. 155/2002.
- OSZE-Mission in Kroatien*: Status Report no.14, Zagreb, Dezember 2003.
- OSZE-Mission in Kroatien*: Bericht, Zagreb, Juli 2004.
- Partington, Geoffrey*, 1985: 'How Can Curricula Be Analyzed? The Case for History Syllabuses', The History Teacher, Volume 18, Number 2, February 1985.

- Purcăruș, Alexandru*, 1999: Relațiile dintre România și Republica Moldova [Die Beziehungen zwischen Rumänien und der Republik Moldau]. In: Sfera Politicii, Jg. 9, nr. 99.
- Schiffauer et al.*, 2002: Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern, Waxmann Verlag, Münster.
- Snegur, Mircea*, 1994: Republica Moldova este tara tuturor cetățenilor ei [Die Republik Moldau ist das Land all seiner Bürger], in: Pămînt și oameni, 12.02.1994.
- Sofransky, Octavian*, 2001: Making Moldovans More Moldovan, in: Transitions Online, 31. 08.2001.
- Spindler, George und Louise* (Hg.), 1987: Interpretative Ethnography of Education. At home and abroad, Hillsdale, New Jersey.
- Tatalović, Siniša*, 1997: “Manjinski narodi i manjine”, Zagreb.
- Tatalović, Siniša*, 2001: “Nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj”, Politička misao, br. 3.
- Tomić, Siniša*, 2000: “Nacionalne manjine i europske integracije”, Politička misao, br. 2.
- Weber, William*, 1989: ‘History in the English Schools and Universities’ in: The History Teacher, Volume 22, Number 3.
- Zagatti, Paola*: Conference “Historiography and teaching of history: is a new alliance possible?”, Bologna, 19-20 October 2004, in: <http://www.storiaefuturo.com/>, Zugriff am 02.05.2005.

Weiter Informationen zum Thema:

- Department for Education and Skills: <http://www.dfes.gov.uk>
- Europarat: <http://www.euoparat.de>
- Portal der Europäischen Union: <http://www.europa.eu.int>
- Georg Eckert Institute for International Textbook Research: <http://www.gei.de/english/projekte/southeast.shtml>
- International Bureau of Education: <http://www.ibe.unesco.org>
- Initiative Minderheiten: <http://www.initiative.minderheiten.at/Service/volkgruppen.htm>
- Karl-Franzens-Universität Graz: <http://www.kfunigraz.ac.at>
- Ministry of Foreign Affairs and European Integration/Croatia: <http://www.mei.hr>
- OSZE: <http://www.osce.org>
- South East European Educational Cooperation network: <http://www.see-educoop.net>