

Abschließender Sachbericht

Titel des Vorhabens:
**Networking for the Practice Turn in Text-
book Research: Comparative Classroom
Studies in History Education**

Leibniz-Einrichtung: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung

Aktenzeichen: SAW-2013-GEI-7

Projektlaufzeit: 01.07.2013-30.06.2017

Ansprechpartnerin: PD Dr. Barbara Christophe

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary:	2
Ausgangsfragen und Zielsetzungen des Vorhabens:	3
Durchgeführte Maßnahmen	3
Ergebnisse	4
Kooperationspartner	20
Qualifikationsarbeiten	20
Publikationsliste	21
Forschungsdaten	23

Executive Summary

Das von Barbara Christophe geleitete Projekt, an dem mit dem Georg-Eckert Institut Leibnizinstitut für internationale Schulbuchforschung, dem Zentrum für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen an der Pädagogischen Hochschule in Luzern/Schweiz und der Forschungsgruppe „Geschichte und Bildung“ an der Universität Umeå/Schweden drei Partnerinstitutionen beteiligt war, hat mit der vergleichenden Analyse von Daten zu schulischen Praktiken des Erinnerns an den Kalten Krieg in Deutschland, Schweden und der Schweiz die internationale Vernetzung derjenigen vorangetrieben, die Geschichtsunterricht aus erinnerungstheoretischer Perspektive untersuchen. Darüber hinaus hat die Projektgruppe wichtige theoretische und empirische Beiträge zu Erinnerungsforschung und Geschichtsdidaktik geleistet. Neben insgesamt 33 Aufsätzen, die bereits erschienen sind, dokumentiert der 2018 bei Palgrave erscheinender Band „Teaching the Cold War. International Perspectives on Memory Practices in Educational Media and in the Classroom“ wichtige Ergebnisse.

Die drei Projektteams haben alle aktuelle Schulbücher ausgewertet, zwei Typen von Interviews mit je 10 Lehrpersonen geführt, zwischen 6 und 10 Unterrichtsstunden videographiert, teilnehmende Unterrichtsbeobachtung gemacht und SchülerInnen befragt. Die Auswertung der Daten erfolgte auf zwei Ebenen. Jedes Team hat eigene Ansätze entwickelt. Aus erinnerungstheoretischer Perspektive wurden die Fallstudien zudem miteinander verglichen.

Das deutsche Projektteam hat Praktiken des Erinnerns in Bildungsmedien und Erzählungen von Lehrpersonen untersucht. Es hat herausgearbeitet, dass die auf beiden Ebenen artikulierten Deutungsmuster ambivalent sind und dass diese Ambivalenz kaum je reflexiv eingeholt wird. Es hat weiterhin gezeigt, dass es in der erinnerungskulturellen Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen regelmäßig zu Missverständnissen kommt, weil beide Seiten von unterschiedlichen kulturellen Selbstverständlichkeiten ausgehen. Schließlich hat es darauf hingewiesen, dass SchülerInnen auch deshalb daran scheitern, die Erzählungen von Schulbüchern und Lehrpersonen zu verstehen, weil beide davor zurückschrecken, die politischen Implikationen ihrer Deutungen offen zu benennen.

Das schwedische Projektteam hat das didaktische Schlüsselkonzept des „Geschichtsbewusstseins“ kreativ weiterentwickelt. Es versteht darunter weniger einen spezifischen Modus der Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als vielmehr ein aus dieser Verknüpfung resultierendes Bewusstsein für die situative Kontingenz aller historischer Narrationen. Auf der empirischen Ebene kommt es im Rekurs auf diesen modifizierten Begriff zu der Schlussfolgerung, dass fast alle schwedischen Geschichtsbücher und GeschichtslehrerInnen die Kontingenz der von ihnen angebotenen Erzählungen über den Kalten Krieg ausblenden.

Das Schweizer Projektteam hat im Rekurs auf das theoretische Konzept des Mythos gezeigt, dass zeitgenössische Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg stark von traditionellen nationalen Mythen, konkret von dem Freiheits-, Neutralitäts- und Wehrhaftigkeitsmythos geprägt sind. Es hat weiterhin darauf aufmerksam gemacht, dass nach dem Ende des kalten Kriegs publizierte Schulbücher diese Mythen regelmäßig dekonstruieren, z.B. indem sie herausarbeiten, dass die Schweiz mit ihrem virulenten Antikommunismus mitunter westlicher war als der Westen. Außerdem hat es die Daten für die Entwicklung eines Modells zur strukturierten Beobachtung und Bewertung von Geschichtsunterricht genutzt.

Auf der Ebene des Vergleichs lässt sich eine interessante Konstellation von Konvergenzen und Divergenzen ausmachen. Während Schweden und die Schweiz mit Blick auf ihre Schulbücher, die wesentlich homogener sind als die deutschen, eine Reihe von Gemeinsamkeiten aufweisen, weichen Lehrpersonen in Deutschland und in der Schweiz viel öfter von den Deutungsvorgaben der Schulbücher ab als ihre KollegInnen in Schweden. Beide Ergebnisse verweisen darauf, dass erinnerungskulturelle Deutungen im Schnittpunkt vielfältiger Einflüsse entstehen. Gesellschaftliche Diskurse über die Vergangenheit spielen ebenso eine Rolle, wie Vorstellungen darüber, wie sich Individuen zu gesellschaftlich dominanten Normen verhalten sollen. Biographischen Prägungen der sich erinnernden Individuen sind ebenso entscheidend wie der situative Kontext, in dem das Erinnern stattfindet.

Ausgangsfragen und Zielsetzung des Vorhabens

Das Projekt verfolgte drei Zielsetzungen:

Erstens zielte es im Rekurs auf die exzellenten internationalen Kontakte der drei Projektteams auf den Aufbau eines Netzwerkes von ForscherInnen, die mit Blick auf Bildungsmedien und Geschichtsunterricht schulische Praktiken des Erinnerns an den gesellschaftlich und wissenschaftlich kontrovers diskutierten Kalten Krieg untersuchen.

Zweitens sollten durch die Analyse einer breiten Palette von empirischen Daten neue theoretische und methodische Impulse in die Erinnerungsforschung und in die Geschichtsdidaktik hineingetragen werden.

Drittens strebte die Projektgruppe die Organisation eines systematischen Vergleichs zwischen schulischen Praktiken des Erinnerns an den Kalten Krieg in Deutschland, Schweden und der Schweiz an.

Durchgeführte Maßnahmen

Während der Projektlaufzeit wurden wie geplant für alle 4 Fallstudien (Ost- und West-Deutschland, Schweden, Schweiz) 4-6 Schulbücher systematisch und nach einheitlichen Kriterien analysiert. Die Analysekriterien wurden in Projekt-Workshops kollaborativ von der gesamten Projektgruppe erarbeitet. Wie geplant wurden russische und chinesische Schulbücher von externen Experten analysiert.

Pro Fallstudie wurden biographisch-narrative Interviews sowie Leitfadeninterviews zu ausgewählten Schulbuchpassagen mit jeweils 10 Lehrpersonen geführt und ausgewertet. Abweichend vom ursprünglichen Projektplan, wurde die Anzahl der Interviews von 20 auf 10 reduziert, um mit den knappen finanziellen Ressourcen zwei Typen von Interviews mit allen Lehrpersonen führen, aufnehmen und transkribieren zu können.

Pro Fallstudie wurden 6-10 Unterrichtsstunden videographiert, transkribiert und nach einheitlichen Kriterien ausgewertet. Abweichend von der ursprünglichen Zielsetzung und mit Blick auf sich abzeichnende generationsspezifische Differenzen wurden zusätzlich drei Fokusgruppendifkussionen mit Lehramtsstudierenden in Deutschland und je eine Fokusgruppendifkussion mit Lehramtsstudierenden in den USA und in der Schweiz geführt. In Deutschland wurden zudem Schüler und Schülerinnen in zwei Fokusgruppendifkussionen befragt. Weil dieses Erhebungsinstrument in der Praxis nicht wirklich spannende Ergebnisse produzierte – die SchülerInnen ließen sich kaum zu lebhaften Diskussions animieren – wurde weiterhin eine im Antrag nicht vorgesehene und noch nicht ausgewertete quantitative Befragung von 722 SchülerInnen in Deutschland realisiert.

Die Rekrutierung geeigneter Lehrpersonen erwies sich in allen drei Ländern als schwierige Herausforderung. Kaum eine Schule reagierte auf schriftliche Kontaktaufnahme und so blieb als zuverlässige, aber zeitaufwendige Alternative nur die persönliche Kontaktaufnahme im Rahmen von Schulbesuchen. Ein besonders schwieriges Terrain war in dieser Hinsicht Ostdeutschland. In Reaktion auf eine Reihe von öffentlichen Skandalen um Lehrpersonen, denen vorgeworfen worden war, die SED-Diktatur in ihrem Unterricht bagatellisiert zu haben, glaubten sich viele Schulleitungen hier schützend vor ihre Lehrer und Lehrerinnen stellen zu müssen. Nur im Zuge intensiver und wiederholter persönlicher Schulbesuche gelang es dem Projektteam anfänglich bestehendes Misstrauen zu zerstreuen und Lehrpersonen für die Teilnahme an den Interviews zu gewinnen.

Die Durchführung des Projekts wurde zudem durch zwei weitere Faktoren erschwert. Nach der Hälfte der Projektlaufzeit erkrankte die Doktorandin des deutschen Projektteams. Glücklicherweise konnten ihre Aufgaben weitgehend von der zuvor bereits im Projekt angestellten WHK übernommen werden. Dies betraf in erster Linie die Auswertung der bereits erhobenen Daten, nicht jedoch die eigentlich geplante Dissertation. Auch die Schweizer Doktorandin hat ihre Dissertation nicht abgeschlossen, weil ihr eine unbefristete Stelle mit stabilen Karriereaussichten bei einem Produzenten für Bildungsmedien angeboten wurde. Die übrigen Mitglieder des Schweizer Teams haben diesen Ausfall ansatzweise kompensieren können und wichtige Vorarbeiten bei der Auswertung der Daten geleistet.

Insgesamt fünf Projektworkshops dienten der internen Vernetzung der Projektgruppe. Auf einem Auftaktworkshop in Braunschweig (15./16.08.2013) wurden die Kriterien für die Schulbuchanalysen erarbeitet; auf zwei Workshops lag er Schwerpunkt auf dem Interviewtraining (16./17.01.2014) und der Einführung in die Unterrichtsvideographie (16.07.2014); auf zwei Workshops in Luzern (28./29.06.2015) und in Braunschweig (19./20.01.2016) wurden Auswertungsstrategien und Publikationsplanung diskutiert.

Zwei von der Projektgruppe organisierte internationale Tagungen zielten auf externe Netzwerkbildung. An der PH Luzern fand unter Federführung des Schweizer Projektteams am 19./20.02.2015 die Tagung „Remembering and Recounting the Cold War – Commonly Shared History“ statt. Das deutsche Projektteam organisierte gemeinsam mit KollegInnen vom GEI am 21.-24.02.2016 eine internationale Konferenz unter dem Titel „The Politics of Memory Practices: Making the Past Present in Contemporary Education“. Aus beiden Veranstaltungen sind Publikationen hervorgegangen.

Auf einer USA-Reise hat die Projektgruppe erste Ergebnisse ihrer Forschung an verschiedenen wissenschaftlichen Institutionen vorgestellt. Die Projektleiterin hielt Vorträge am *Woodrow Wilson International Center for Scholars*, an der *School for Conflict Analysis and Resolution* der George Mason University in Washington, an der *School of Education* der American University in Washington, an der *Graduate School of Education* der University Stanford und am *College of Education and Allied Studies* der California State University in Hayward, Californien. Eine weitere Netzwerkreise führte die Projektleiterin nach Indien, wo sie Vorträge am Department of Education der Ambedkhar University Delhi und an der School of Education der University of Delhi hielt. Außerdem präsentierte sie eine Key-Note auf der von der *Seagull Foundation for the Arts* und dem *Goethe-Institut Kolkata* organisierten Tagung zu „Teaching History. Teaching a Violent Past“.

Während der USA-Reise konnte Lisa Dyson von der George-Mason Universität dafür gewonnen werden, einen Beitrag zu Diskursen über den Kalten Krieg in chinesischen Schulbüchern für den Abschlussband der Projektgruppe zu schreiben, der 2018 bei Palgrave erscheinen wird. Auf der Indienreise entstanden enge Kontakte zu Prof. Dr. Anhil Sethi, einem Historiker und Schulbuchautor von der Universität in Bangalore, der sich an einem Nachfolgeprojekt zu Diskursen des Populismus in Indien, der Ukraine und Brasilien beteiligen wird. Aus dem Projekt sind mehrere Folgeanträge hervorgegangen. Der in enger Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Andreas Körber von der Universität Hamburg erarbeitete Antrag „Addressing Troublesome Histories in European Education“, wurde am 1.2. gemeinsam mit 12 europäischen Partnerinstitutionen im Horizon 2020 Programm der EU eingereicht, aber leider nicht bewilligt. Zwei weitere von der Projektleiterin eingereichte Anträge, wurden jedoch im Juni 2017 positiv begutachtet. Das gemeinsam mit Steven Stegers, dem Programmdirektor von Euroclio bei Erasmus Plus eingeworbene Projekt „Learning to Disagree“ ist im Oktober 2017 angelaufen. Das gemeinsame mit Kolleginnen von der HSKF, dem ZMO und dem ZZF bei der *VolkswagenStiftung* eingereichte Projekt „Authentizitätspopulismus: Versionen des Authentischen in Diskursen des Populismus in Brasilien, Indien und der Ukraine“, läuft seit August 2017.

Ergebnisse

Analog zu den eingangs referierten Zielsetzungen sind auch die Ergebnisse der Projektgruppe auf drei Ebenen angesiedelt.

Erstens ist im Zuge der Vernetzungsaktivitäten eine von den Mitgliedern der Projektgruppe gemeinsam herausgegebene Publikation entstanden, an der eine Reihe von international renommierter Forscherinnen mitgearbeitet haben. Die einzelnen Beiträge tragen zur Schließung zweier Forschungslücken bei. Sie ergänzen die zeithistorische Forschung zum Kalten Krieg, indem sie das Augenmerk darauf lenken, wie diese Periode in gegenwärtigen Diskursen konstruiert wird. Sie bereichern die Erinnerungsforschung, indem sie den Blick auf ein öffentlich kontrovers diskutiertes Thema wie den Kalten Krieg richten.

Zweitens haben die Mitglieder der Projektgruppe in der Auseinandersetzung mit Forschungsdaten, die nach denselben methodischen Standards erhoben wurden, unterschiedliche theoretische Ansätze erprobt und weiterentwickelt.

Das deutsche Projektteam hat wichtige Beiträge zu theoretischen Debatten über Erinnerung in den pluralen und fragmentierten Gesellschaften der globalisierten Postmoderne geleistet. Es hat die Schule als einen Ort profiliert, an dem man Praktiken des Erinnerns besonders gut untersuchen kann. Empirisch haben Barbara Christophe und Eva Fischer zeigen können, wie ambivalent die in Bildungsmedien und Erzählungen von Lehrpersonen artikulierten Deutungsmuster des Kalten Krieges in Deutschland sind. Gleichzeitig haben sie darauf aufmerksam gemacht, wie wenig diese Ambivalenz von Schulbuchautorinnen und Lehrpersonen reflexiv eingeholt wird.

Der schwedische Kollege Robert Thorp hat das didaktische Schlüsselkonzept des „Geschichtsbewusstseins“ in der kreativen Anwendung auf seine Daten theoretisch geschärft und modifiziert. Im Ergebnis gelangt er zu der Schlussfolgerung, dass die meisten schwedischen Geschichtsbücher und GeschichtslehrerInnen Erzählungen über den Kalten Krieg anbieten, die mit Rösen (2008, 2012) als traditional kategorisiert werden müssen, weil sie die eigene Kontingenz ausblenden.

Das Schweizer Projektteam hat im Rekurs auf das theoretische Konzept des Mythos den Wandel von Schweizer Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg in diachroner Perspektive analysiert. Mit Blick auf die Unterrichtsvideos hat es zudem geschichtsdidaktischen Überlegungen zu Kriterien für guten Geschichtsunterricht vorangetrieben. Im Ergebnis ist ein Modell entstanden, das auch auf andere Fälle und Themen übertragbar ist.

Drittens sind die in allen drei Ländern erhobenen Daten systematisch miteinander verglichen worden. Die entscheidende Schlussfolgerung, die sich aus diesem Vergleich ergab, relativiert die theoretisch plausible Annahme, dass es auch Unterschiede in den zu erinnernden Vergangenheiten selber sind, die Unterschiede in den Deutungsmustern bewirken. Obwohl Schweden und Schweiz in der Zeit des Kalten Krieges beide eine wenn auch unterschiedlich legitimierte Neutralitätspolitik erfolgten, sind die heute in Schulbüchern aber auch von den meisten Lehrpersonen angebotenen Narrative in mancher Hinsicht prononciert pro-westlich. Umgekehrt sind die in Deutschland zirkulierenden Narrative ungeachtet dessen, dass die BRD und die DDR beide Frontstaaten im Kalten Krieg waren, viel ambivalenter und unentschiedener.

1. Vernetzung: Internationalen Forschungen zu Praktiken des Erinnerns an den Kalten Krieg

Das greifbarste Ergebnis der Vernetzungsaktivitäten der ganzen Projektgruppe¹ ist der Sammelband „Teaching the Cold War. International Perspectives on Memory Practices in Educational Media and the Classroom“, der bereits positiv begutachtet wurde und 2018 bei Palgrave erscheinen wird. Neben den Mitgliedern der drei Forschungsteams haben sieben international renommierte WissenschaftlerInnen an dem Buch mitgearbeitet. In drei thematischen Sektionen zu „Textbook Memories“, „Teachers‘ Memories“ und „Memory Practices in the Classroom“ decken die insgesamt 15 Beiträge ein breites geographisches Spektrum ab. Es gibt Fallstudien zu den USA und Russland, den ehemaligen Protagonisten des Konflikts; zu Polen, Belgien und Deutschland, die damals auf unterschiedlichen Seiten des Eisernen Vorhangs standen, zu Rumänien, Schweden und der Schweiz, die damals sehr unterschied-

¹ Das deutsche Team hat bereits 2015 in Kooperation mit sechs internationalen WissenschaftlerInnen ein Sonderheft der Zeitschrift Journal of Educational Media Memory and Society zu „Memory Practices and History Education“ mit Studien zur Deutschland, den Niederlanden, Chile und Indien herausgegeben. Das Schweizer Projektteam hat 2017 den Konferenz-Band „Remembering and Recounting the Cold War. Commonly Shared History“ mit Studien zu Estland, Ungarn, Russland, der Türkei, Polen und der Schweiz publiziert.

liche Spielarten von Neutralität vertraten und schließlich zu China, einem wichtigen Repräsentanten der Bewegung der blockfreien Staaten.

Jenseits von fall- und länderspezifischen Erkenntnissen vermitteln die Beiträge in der Zusammenschau drei entscheidende Einsichten. Sie zeigen (i) wie unterschiedlich die Geschichte des Kalten Krieges in unterschiedlichen nationalen Kontexten gerahmt und erzählt wird, (ii) sie machen deutlich wie umstritten die erinnerungskulturelle Deutung dieser zeithistorischen Epoche in vielen Gesellschaften ist und (iii) sie arbeiten heraus, wie unterschiedlich diese Periode von SchülerInnen und LehrerInnen als Angehörigen unterschiedlicher Generationen wahrgenommen wird.

Damit trägt der Band neue Impulse in das Feld der zeitgeschichtlichen Studien zum Kalten Krieg und bereichert gleichzeitig die interdisziplinär angelegte Erinnerungsforschung.

In den vergangenen Jahren ist der Kalte Krieg, der zunehmend als Label zur Kennzeichnung der gesamten Periode zwischen 1945 und 1990 gebraucht wird (Leffler/Westad 2010), in den Fokus wissenschaftlicher und öffentlicher Debatten gerückt. Darauf verweisen nicht nur neu erschienene Handbücher (Westad/Leffler 2010; Immermann/Goedde 2013), sondern auch die Erschließung neuer Forschungsthemen und die Formulierung neuer Thesen. Auf drei Ebenen beobachten wir eine Dezentrierung der Geschichte des Kalten Kriegs. Der Fokus verlagert sich (i) auf der *geographischen* Ebene von Europa als dem Epizentrum und der Wiege des Konflikts auf die die sogenannte Dritte Welt (Westad 2005; McMahon 2012), (ii) auf der *thematischen* Ebene von der Außen- und Sicherheitspolitik auf das Alltagsleben und die kulturelle Dimension (Griffith 2001, Vohwinkel/Payk/Lindenberger 2012, Weichlein 2017) und (iii) auf der *zeitlichen* Ebene von den frühen 50er und 60er Jahren auf die 1970er und 1980er Jahre. Im Ergebnis dieser doppelten Verschiebungen, so argumentieren einige Autoren, verliere die alte Debatte zwischen Traditionalisten, Revisionisten und Postrevisionisten um die Frage, wer von den beiden Supermächten die Hauptverantwortung für die Eskalation des Konfliktes trage, an Relevanz (Nehring 2012; Jarausch/Ostermann/Etges 2017).

Jenseits von Schuldfragen und in Relativierung der alten These von dem ideologischen Gegensatz als Motor des Konflikts betonen einige AutorInnen jetzt eher die Ähnlichkeit zwischen beiden Supermächten. In der postkolonialen Peripherie, so das Fazit, hätten sowohl die USA als auch die UdSSR im Rekurs auf irritierend gleichförmiger Diskurse und Praktiken der Modernisierung informelle Imperien etabliert (Westad 2000, Duara 2011). Allerdings reaktivieren andere AutorInnen in der Auseinandersetzung mit neuen Themen alte revisionistische Argumente. Durch die Unterstützung post-kolonialer Diktaturen, so die These, hätten die USA ihren eigenen Anspruch unterminiert, Freiheit und Demokratie gegen eine totalitäre UdSSR zu verteidigen (Engerman 2010). Auch die Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Kalten Krieg und rassistischer Diskriminierung (Dudziak 2011) oder Untersuchungen, die beschreiben welche Auswirkungen die anti-kommunistische Ideologie auf die Institutionen des amerikanischen (Überwachungs-)Staates hatte (Hogan 1998), destabilisieren die ideologische Selbstbeschreibung des freien Westens.

Am Ende dieser Debatten bleibt die Feststellung, dass die zeithistorische Forschung weit davon entfernt ist, einen Konsens in der Deutung des Kalten Kriegs erreicht zu haben (Westad 2010, Nehring 2012).

Gleichzeitig gibt es bislang aber noch kaum vergleichende Forschungen dazu, wie die Geschichte des Ost-West-Gegensatzes heute an verschiedenen Orten erzählt wird. Analysen, die den Blick auf die diskursive Konstruktion des Kalten Kriegs lenken, konzentrieren sich in der Regel darauf, zeitgenössische Debatten und Repräsentationen zu untersuchen (Jarausch/Ostermann/Etges 2017; Flucke/Kuhn/Pfeil 2017). Die wenigen Studien, die sich mit erinnerungskulturellen Aushandlungsprozessen in der Gegenwart befassen, analysieren etwa im Rekurs auf Augenzeugenberichte oder Museumsausstellungen wie der Vietnam Krieg (Dickey 2017), der Prager Frühling oder die Berliner Mauer (Harrison 2017) erinnert werden. Die Organisation von systematischen Vergleichen wird dabei allerdings durch die doppelte Variation von thematischen und medialen Zugängen erheblich erschwert.

Das von der Projektgruppe konzipierte Buch schließt diese Forschungslücke. Mit Blick auf dieselben medialen Formate und gesellschaftlichen Handlungsfelder, aber in Auseinandersetzung mit neun Gesellschaften, deren politische Positionen sich in Vergangenheit und Gegenwart radikal voneinander unterscheiden, rekonstruieren die einzelnen Beiträge aktuelle Praktiken des Erinnerns an den Kalten Krieg.

Anders als Lowe und Joel (2014), die zwar 15 Länder miteinander vergleichen, dabei allerdings sehr skizzenhaft vorgehen und sich ausschließlich auf kurze Leitfadeninterviews mit MuseumskuratorInnen stützen, sind alle Beiträge unseres Bandes von ausgewiesenen LänderexpertInnen verfasst, die die lokalen Sprachen sprechen und über umfassendes Kontextwissen verfügen. Die so entstandenen Studien garantieren durch die Anwendung derselben Forschungsmethoden auf dieselben Forschungsdaten ein hohes Maß an Vergleichbarkeit. In der intensiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Material werfen sie allerdings auch kontextspezifische Fragen auf.

Im Unterschied zu Wiener (2012), der Praktiken des Erinnerns an den Kalten Krieg mit Hilfe von Interviews mit Besuchern in amerikanischen Museen untersucht und damit einen sozialen Raum in den Blick nimmt, an dem Menschen nur flüchtig miteinander interagieren, richten die AutorInnen unseres Bandes ihr Augenmerk auf Bildungsmedien, auf Lehrpersonen und den Geschichtsunterricht. So können sie sichtbar machen, wie die Erinnerungen in wiederholten Interaktionen ausgehandelt werden. So können sie auch dem Prozesscharakter und der situativen Kontingenz von Erinnerung (Feindt et. Al 2014) Rechnung tragen.

Dass dieser Ansatz zu ebenso innovativen wie mitunter irritierenden Einsichten führt, soll jetzt kurz in Auseinandersetzung mit den Beiträgen der externen Autoren dargestellt werden. Die Ergebnisse der Projektgruppe werden unter Punkt 2 abgehandelt.

Aleksander Khodnev zeigt in seiner Analyse russischer Schulbücher nicht nur, dass sich hegemoniale Diskurse über den Kalten Krieg mit Blick auf die Schulfrage seit 1990 drei Mal radikal gewandelt haben. Er arbeitet auch heraus, dass aktuelle Schulbucherzählungen ungeachtet des unverkennbaren Trends zur Stärkung patriotischer Werte erstaunlich vage und deutungs offen sind. Zum einen weichen die Darstellungen unterschiedlicher Bücher in zentralen Aspekten deutlich voneinander ab. Zum anderen sind die Erzählungen in allen Büchern irritierend inkohärent.

Lisa Dyson formuliert in ihrem Beitrag zu chinesischen Schulbüchern drei Schlussfolgerungen. Erstens markiert der Kalte Krieg in den Augen chinesischer AutorInnen offenbar keinen signifikanten Wendepunkt in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Er erscheint vielmehr als eine Phase auf dem Weg zur Herausbildung einer multipolaren Welt. Zweitens werden die USA und die UdSSR nicht als Repräsentanten gegensätzlicher sozialer Systeme und Ideologien porträtiert. Sie werden vielmehr beide als Mächte mit hegemonialen Ambitionen vorgestellt mit dem einen entscheidenden Unterschied, dass die Amerikaner bei der Verwirklichung dieser Ambitionen sehr viel erfolgreicher waren als die Sowjets. Drittens wird China im Rahmen des dominanten Narratives von der Entstehung einer multipolaren Welt als Macht dargestellt, die sich nicht nur erfolgreich modernisiert hat, sondern auch an globalem Gewicht gewinnt.

Auch *Karel van Nieuwenhyse* rückt in seinem Beitrag zu belgischen Schulbüchern drei Aspekte in den Vordergrund. (i) SchulbuchautorInnen schreiben in den Spuren strukturalistischer Geschichtstheorien vornehmlich abstrakten Prozessen und Strukturen Handlungsmacht zu. (ii) Die Autoren privilegieren eine internationale Perspektive und richten ihren Fokus in Ausblendung der aktuellen historiographischen Diskussion auf politische und ökonomische Themen. (iii) Obwohl auf der Ebene der expliziten Argumentation die USA und die UdSSR beide gleichermaßen für die Eskalation des Konfliktes verantwortlich gemacht werden, verweisen Wortwahl und thematische Auswahlentscheidungen doch auf einen deutlichen pro-westlichen Bias.

Simona Szakacz konzentriert sich bei ihrer vergleichenden Analyse rumänischer Schulbücher, die vor und nach der Wende von 1989 veröffentlicht worden sind, auf die Rekonstruktion der diskursiven Regime, die zur Naturalisierung der Ost-West Dichotomie mobilisiert wer-

den. Dabei gelangt sie zu zwei zentralen Erkenntnissen. Zum einen verschiebt sich in post-sozialistischen Büchern der Referenzrahmen von der Welt auf Europa. Zum anderen beobachten wir über die Zeit hinweg und ungeachtet dessen, dass sich die politische Positionierung Rumäniens gegenüber den Protagonisten des Konflikts nach 1989 radikal verändert, Kontinuitäten in den Argumenten, auf die SchulbuchautorInnen zur Erklärung und Naturalisierung des den Konflikt begründenden Gegensatzes zurückgreifen.

Nadine Ritzer untersucht in ihrem Beitrag mit thematischem Fokus auf den Vietnam Krieg und den Prager Frühling alte und neue Geschichtsschulbücher, Lehrerzeitschriften und Interviews mit Lehrpersonen in der Schweiz. Dabei kann sie an verschiedenen Beispielen zeigen, wie stark der anti-kommunistische Konsens Diskurse prägte und immer noch prägt. So werden der Prager Frühling und der Vietnam-Krieg unter Ausblendung der von der aktuellen Forschung akzentuierten transnationalen Aspekte immer noch in Kategorien des Ost-West-Gegensatzes erklärt. Schulbücher thematisieren zwar mittlerweile auch die moralisch zweifelhaften Aktionen des US-Militärs in Vietnam, rechtfertigen bestimmte Grausamkeiten aber immer noch unter Hinweis auf den gefürchteten Domino-Effekt und die Guerilla-Taktik des Vietcong. Grundsätzlich wird der Nord-Süd Gegensatz in der Behandlung des Vietnamkriegs ausgeblendet. Allerdings weichen die Erzählungen der Lehrpersonen in diesem Aspekt deutlich vom Schulbuchdiskurs ab. Viele von ihnen erinnern sich daran, dass sie durch den Vietnam-Krieg politisiert und auf die Probleme der sogenannten Dritten Welt aufmerksam geworden sind.

Joanna Wojdon vergleicht Deutungen des Kalten Kriegs in aktuellen polnischen Geschichtsschulbüchern und im Unterricht einer Gymnasialklasse und macht dabei deutlich, dass traditionale, prowestliche Narrative in beiden Fällen unangefochtene Dominanz genießen, nicht zuletzt unter dem Eindruck der in der polnischen Gesellschaft weitverbreiteten Auffassung, dass Polen während des Kalten Kriegs nur unter Aufbietung von Zwang und Gewalt ins östliche Lager gezwungen werden konnte.

2. Theoretische Impulse, methodologische Innovationen und empirische Einsichten: Die Ergebnisse der drei Forschungsteams

2a. Deutsches Team: Praktiken des Erinnerns

Das deutsche Projektteam hat seine Daten vornehmlich aus einer erinnerungstheoretisch motivierten Perspektive analysiert und Praktiken des Erinnerns in den Blick genommen. Damit knüpft es an aktuelle Debatte in der Erinnerungsforschung an. Seit einiger Zeit spricht man dort nicht mehr von Gedächtnis oder Erinnerung, sondern von Erinnern, weil man betonen will, dass Vergangenheit in performativen Akten und in konkreten situativen Kontexten hervorgebracht und vergegenwärtigt wird (Binnenkade/Christophe/Macgilchrist 2015, Erll 2017). Die gerade in Deutschland breit rezipierte Unterscheidung zwischen kulturellem, kollektivem und individuellem Gedächtnis wird damit zunehmend zur Disposition gestellt. Akzentuiert wird, dass sich Individuen kulturell verfügbare Deutungsmuster und medial aufbereitete Erinnerungsnarrative im kommunikativen Austausch mit anderen immer wieder neu aneignen (Feindt et al. 2014).

Bei der empirischen Untersuchung solcher Prozesse greifen AutorInnen auf unterschiedliche Begriffe zurück. Olick und Robbins (1998: 112) sprechen von mnemonischen Praktiken, um die hartnäckige Vorstellung auszuhebeln, kollektive Erinnerung sei ein gewissermaßen schlüsselfertiges Ding, das in institutionalisierten Objekten der Erinnerungskultur abgerufen werden könne. Das deutsche Projektteam verwendet im Anschluss an Marita Sturken (2008: 23) den Begriff der *memory practices*. In den Spuren von Sturken betont es, dass jeder Versuch der Vergegenwärtigung der Vergangenheit immer ein eminent politisches Projekt ist, weil er auf kontingenten Auswahl- und Akzentuierungsentscheidungen beruht.

Neuland hat das Team betreten, indem es die Schule als einen Ort profiliert hat, an dem sich diese Praktiken besonders gut untersuchen lassen. In der Schule interagieren SchülerInnen und LehrerInnen regelmäßig und über einen langen Zeitraum miteinander. Anders als etwa

in Museen kann man deshalb gut dichte Beschreibungen generieren, die auf Langzeitbeobachtungen beruhen. Außerdem treffen hier Vertreter unterschiedlicher Generationen aufeinander, die mit unterschiedlichen Medien und unterschiedlichen Diskursen aufgewachsen sind, alles Faktoren, denen in der Erinnerungsforschung große Bedeutung zugeschrieben wird (Schwartz 2016). Schließlich können die durch die Beobachtung von schulischen Erinnerungspraktiken generierten Einsichten auch deshalb eine besondere Relevanz beanspruchen, weil die die Schule in vielfältiger Weise mit ihrer sozialen Umgebung verbunden ist. Das Schulbuch und der schulische Geschichtsunterricht sind gewissermaßen diskursive Knotenpunkte, an denen eine Vielzahl von gesellschaftlichen Einflüssen und Diskursen aufeinander treffen. SchülerInnen und LehrerInnen lesen Zeitungen und Bücher, sehen fern und gucken Filme. In ihrer täglichen, außerschulischen Praxis gehen sie ständig mit Medien um, in denen auch erinnerungskulturelle Deutungen transportiert und verhandelt werden. Schulbücher transportieren nicht nur hegemoniale Deutungen, sondern reflektieren auch gesellschaftliche Kontroversen (Klerides 2010).

Mit der Entscheidung, sich der Schule aus erinnerungstheoretischer Perspektive zu nähern, hat das Forschungsteam auch neue Impulse in didaktische Forschungen zum Geschichtsunterricht hineingetragen. Obwohl die Geschichtsdidaktik sich zunehmend als Kulturwissenschaft versteht (Pandel 2017, 24-26), dominieren hier bislang Ansätze, die mit Fokus auf Lehr-Lern-Prozesse danach fragen, was LehrerInnen und SchülerInnen tun, wenn sie historisches Denken praktizieren (Wineburg 2001, an Drie/Van Boxtel 2008). Diese Studien verweisen auch darauf, dass sich in der Geschichtsdidaktik zunehmend qualitative Ansätze durchsetzen. Statt Effekte von Geschichtsunterricht mit quantitativen Methoden zu messen, beobachtet man verstärkt Prozesse und Praktiken des historischen Lernens.

An diesen Trend knüpft das deutsche Projektteam an. Gleichzeitig setzt es aber andere Akzente und analysiert nicht Praktiken *des* Geschichtsunterrichts, sondern Praktiken des *Erinnerns im* Geschichtsunterricht. Der Geschichtsunterricht interessiert uns dabei v.a. als ein relativ einfach zugänglicher und zudem gesellschaftlich relevanter Ort, an dem sich diese Praktiken gut beobachten lassen. Der Fokus liegt zudem nicht auf dem, was Rösen Historik (2016) oder Hayden White (1991) Metahistorik nennt, sondern tatsächlich auf Aushandlungsprozessen über die Deutung ganz konkreter historischer Ereignisse.

Zur Analyse von schulischen Praktiken des Erinnerns hat das Projektteam ein methodisches Konzept entwickelt, das in aufeinander folgenden Schritten Schulbucherzählungen, biographische Erzählungen von Lehrpersonen, Positionierungen von Lehrpersonen zu Schulbüchern und unterrichtliche Kommunikation und Interaktion untersucht. Innovativ sind dabei insbesondere die Ansätze zur Analyse von Schulbüchern und zur Führung von Leitfadenterviews mit GeschichtslehrerInnen.

Mit Blick auf die unverkennbare Ambivalenz deutscher Schulbucherzählungen über den kalten Krieg, hat das deutsche Projektteam Schulbuchtexte in zwei Dimensionen kodiert (Christophe/Baier/Zehr 2014). Im Rekurs auf inhaltsanalytische Verfahren wurde zunächst untersucht, inwiefern sich Spuren traditionalistischer, revisionistischer und postrevisionistischer Erklärungsansätze des Kalten Kriegs in den Texten finden, die wahlweise der UdSSR, den USA oder beiden Schuld an der Eskalation des Konflikts zuschreiben. Im Ergebnis konnten wir feststellen, dass alle Bücher und oft sogar einzelne Passagen wenn auch in je unterschiedlicher Gewichtung Versatzstücke dieser konkurrierenden Paradigmen miteinander kombinieren und so Ambivalenz generieren. In einem zweiten Schritt haben wir nach danach gefragt, welche narrativen Modi Aussagen zu Grunde liegen. Unterschieden haben wir dabei im Rekurs auf Ansätze der Kritischen Diskursanalyse (Fairclough 1989) und in kreativer Aneignung von Überlegungen zur Auswertung biographischer Interviews (Schütze 1982) zwischen (i) common sense Aussagen, die kontingente Positionen naturalisieren (ii) Rechtfertigungen, die besonderen argumentativen Aufwand betreiben um eine Position zu etablieren und (iii) ambivalenten Aussagen, die durch die Konstruktion vager syntaktischer Beziehung oder durch die Verwendung semantisch mehrdeutiger Worte Deutungsoffenheit herstellen.

Um zu untersuchen, wie Lehrpersonen Schulpassagen rezipieren, haben wir einen neuen Typus von Leitfadenterview erprobt, in dessen Verlauf wir den Probanden eine aus unserer

Sicht ambivalente, weil deutungsoffene Schulbuchpassage vorgelegt und nacheinander danach gefragt haben, (i) wie sie die Textstelle lesen, (ii) wie sie sich zu ihr und (iii) zu dem jeweils repräsentierten historischen Ereignis positionieren

Auf der Grundlage der so ausgewerteten Daten ist eine Reihe von thematisch verdichteten Fallstudien entstanden. Sie schlagen gewissermaßen Schneisen durch das vielfältige Material und nehmen Zusammenhänge in den Blick. Dabei orientieren sie sich an den folgenden Leitfragen:

- Welche Spuren hinterlassen Deutungskontroversen in Schulbüchern?
- Wie positionieren sich Lehrpersonen mit unterschiedlichen Biografien zum Kalten Krieg?
- Wie verhandeln Lehrpersonen und SchülerInnen unterschiedliche Deutungen?

Zwei Fallstudien gehen der Frage nach, welche Resonanz historiographische und gesellschaftliche Debatten über die Zeit zwischen 1945 und 1990 in Schulbüchern finden.

Unter dem Titel *“Writing across Divides. Textbook Stories on the Cold War in Germany”* vergleicht Barbara Christophe (2018a) Geschichtsschulbüchern für die 10. Klasse an niedersächsischen Realschulen. Am Anfang steht die Überlegung, dass Deutungen des Kalten Kriegs in Deutschland gegenwärtig vor der besonderen Schwierigkeiten stehen, über drei signifikante Brüche hinweg erzählen zu müssen. Sie müssen an die Nazi-Vergangenheit anschließen, eine Position zur Teilung der Nation beziehen und schließlich die Wiedervereinigung integrieren, die der Geschichte nicht nur ein neues Ende, sondern auch einen neuen Protagonisten beschert hat. Gleichzeitig müssen die Narrative, die bei der Bewältigung dieses Balanceakts entstehen, im Idealfall auch noch die mentale Spaltung zwischen Ost und West überwinden.

Bei der Analyse der Strategien, die Schulbücher im Umgang mit diesen Herausforderungen entwickeln, kommt Christophe zu zwei zentralen Schlussfolgerungen: (i) Die von unterschiedlichen Verlagen publizierten Bücher unterscheiden sich deutlich voneinander. Am klarsten treten die Differenzen dort zu Tage, wo die historische Rolle der USA verhandelt wird. Die westliche Vormacht wird wahlweise als eine auf Expansion programmierte kapitalistische Gesellschaft, als Verkörperung von Freiheit und Demokratie oder als ein Staat beschrieben, der die nationalen Interessen der Deutschen immer wieder ignoriert hat. Unterschiede zeichnen sich aber auch mit Blick auf den Raum ab, der den Leiden der Deutschen in der Nachkriegszeit eingeräumt wird. (ii) Gleichzeitig sind alle Schulbucherzählungen ambivalent und inkohärent. An neuralgischen Stellen, z.B. in der Auseinandersetzung mit der Entnazifizierung, finden sich deutungsoffene Passagen, die darauf hinzuweisen scheinen, dass sich die Grenzen des Sagbaren verschoben, aber noch nicht gefestigt haben.

Eva Fischer analysiert in ihrem Beitrag *„Manufacturing Coherence: How American Textbooks Incorporate Diverse Perspectives on the Origin of the Cold War“* aktuelle amerikanische Schulbücher und formuliert zwei Schlussfolgerungen. Fast alle amerikanischen Schulbücher kombinieren traditionalistische, revisionistische und postrevisionistische Ansätze zur Erklärung des Kalten Kriegs. Allerdings unterscheiden sich die einzelnen Bücher mit Blick auf die Strategien, die AutorInnen entwickeln, um die revisionistische Kritik an den USA in ihrer destabilisierenden Wirkung auf ein positives nationales Selbstbild zu entschärfen. Einige Schulbücher modifizieren lediglich das Bild, das sie in den Spuren revisionistischer Argumente von der UdSSR zeichnen, die nicht mehr als Aggressor, sondern als eine um ihre Sicherheit besorgte Macht dargestellt wird. Das nationale Selbstbild wird von dieser Korrektur nicht berührt. Andere Bücher marginalisieren revisionistische Argumente, indem sie sie in die vom Haupttext abgetrennte Zusatztexte abdrängen.

Die Beiträge von Christophe und Fischer machen beide deutlich, dass Schulbücher zwar eindeutige politische Positionen beziehen, diese Positionierung durch eine ideologische, weil naturalisierende (Fairclough 1989) Art und Weise der Darstellung aber gleichzeitig wieder unsichtbar machen. Mit der genauen Rekonstruktion von Ambivalenzen zeigen sie darüber hinaus auch, wie anschlussfähig an die Schulbuchforschung ein anthropologischer Kulturbegriff ist, der Kultur nicht länger als kohärent und homogen beschreibt, sondern stattdessen

Vielschichtigkeit, Fragmentierung und interne Widersprüche betont (Apadurai 1996, Kontopodis/Matera 2010).

Zwei Fallstudien kreisen um die Frage, wie sich LehrerInnen auch vor dem Hintergrund ihrer biographischen Erfahrungen zu ambivalenten Schulbucherzählungen positionieren.

In ihrem Beitrag zu *'Ambivalence and the Illusion of Hegemony: History Teachers Remembering the Contested Past of the Cold War'*, analysiert Christophe wie GeschichtslehrerInnen eine ambivalente Schulbuchpassage über den Ursprung des Kalten Kriegs lesen und bewerten. In ihren Schlussfolgerungen verweist sie auf drei Einsichten. (i) Die Lehrpersonen interpretieren die Passage sehr unterschiedlich. Einige erkennen traditionalistische, andere revisionistische oder post-revisionistische Argumente in dem Text. (ii) Auch das historische Ereignis, um das es in der Passage geht, wird sehr unterschiedlich bewertet. Selbst unter denjenigen, die revisionistischen Positionen zuneigen, zeichnen sich Differenzen ab, die zudem einer Ost-West-Logik zu folgen scheinen. Während die westdeutschen LehrerInnen vornehmlich eine moralisch motivierte Kritik an den USA artikulieren, konzentrieren sich die ostdeutschen KollegInnen darauf, das sowjetische Verhalten als das gängige Verhalten einer Großmacht zu normalisieren. (iii) Alle Lehrpersonen präsentieren ihre Lesart als alternativlos. Niemand reflektiert über die Deutungsoffenheit der Passage oder die Standortgebundenheit der eigenen Position. Im Ergebnis ergibt sich eine nahezu paradoxe Situation: Obwohl Schulbücher gegensätzliche und deutungsoffene Interpretationen des Kalten Kriegs anbieten und obwohl real existierende LehrerInnen gegensätzliche Lesarten derselben Textstelle produzieren, unterliegen doch alle der Illusion, es gäbe eine hegemoniale Deutung der historischen Ereignisse. Die hier aufscheinende paradoxe Konstellation, so die These von Christophe, weist auch darauf hin, wie schwer es LehrerInnen und der deutsche Erinnerungskultur zu fallen scheint, Konflikt und die im Konflikt sichtbar werdende politischen Dimension von Erinnerung anzuerkennen.

In den Spuren von Michael Rothbergs (2009) Thesen zur multidirektionalen Erinnerung untersucht Barbara Christophe in ihrem Beitrag *"Eigentlich hingen ja alle drin. Entnazifizierung in deutschen Schulbüchern und in Erzählungen von Lehrenden"*, wie sich Erinnerungen an die in den Anfangsjahren des Kalten Krieg stattfindende Entnazifizierung und an die DDR gegenseitig beeinflussen. In einem ersten Schritt beschreibt sie, dass einige aktuelle Schulbücher zunehmend scharfe Kritik an dem üben, was mitunter offen als Siegerjustiz der Westmächte bezeichnet wird. In einem zweiten Schritt macht sie in intensiver Auseinandersetzung mit einer Textstelle zur Entnazifizierung deutlich, dass Tabubrüche im Rekurs auf vage syntaktische Konstruktionen gleichzeitig inszeniert und unsichtbar gemacht werden. In einem dritten Schritt zeigt sie, dass Lehramtsstudierende aus Ost- und aus Westdeutschland diese Textstelle sehr gegensätzlich rezipieren. Während die interviewten Westdeutschen schnell auf kritische Distanz zu einer Passage gehen, die das Scheitern der Entnazifizierung auf die Korruptierbarkeit von Leumundszeugen zurückführt, erscheint sie den befragten Ostdeutschen plausibel. Sie schließen sich der Kritik an einem Verfahren an, das sie als ungerecht empfinden, weil es Menschen, die selber nie unter einer Diktatur gelebt hätten, die Möglichkeit gegeben habe, über diejenigen zu urteilen, die oftmals aus Angst vor Repressionen ihren Frieden mit einem brutalen Regime gemacht hätten. In einem vierten und letzten Schritt analysiert Christophe die Lebensgeschichte einer ostdeutschen Lehrerin. Offenbar in der Hoffnung auf Verständnis vergleicht die Interviewpartnerin im Gespräch mit der westdeutschen Interviewerin ihren eigenen Konformismus in der DDR mit dem Konformismus vieler Deutscher in der NS-Zeit. Damit nutzt sie nicht nur die aktuelle erinnerungskulturelle Kompromissformel von der doppelten Diktaturerfahrung zur eigenen Entlastung. In den Spuren alter DDR-Diskurse scheint sie auch zu unterstellen, dass es Westdeutschen leicht fallen müsse, sich die Nöte von Mitläufern des NS-Regimes vorzustellen. Die Studie macht aus mehreren Perspektiven deutlich, wie verflochten die Erinnerungen an zwei deutsche Diktaturen in aktuellen Diskursen und in schulischen Praktiken des Erinnerns sind. Sie zeigt aber auch, wie kontrovers die konkrete Ausgestaltung der Parallelen zwischen beiden Vergangenheiten ist.

Zwei Fallstudien untersuchen, wie Lehrpersonen und SchülerInnen Deutungen des Kalten Kriegs im Geschichtsunterricht verhandeln.

Unter dem Titel *'Reconciling Opposing Discourses: Narrating and Teaching the Cold War in an East German Classroom'*, untersucht Eva Fischer, wie eine Geschichtslehrerin aus der ehemaligen DDR mit Deutungsmustern aus Schulbucherzählungen umgeht. Dabei stützt sie sich auf ein biographisch-narratives Interview, ein Leitfadeninterview und Videoaufzeichnungen von zwei Unterrichtsstunden. Bei der Auswertung ihrer vielfältigen Daten identifiziert sie im Rekurs auf James Wertsch (2008) vier wiederkehrende Erzählmuster, die alle darauf zielen, eine Brücke zu schlagen zwischen den alten Narrativen, mit denen die Lehrerin in der DDR aufgewachsen ist, und den neuen Deutungsmustern, die ihr heute z.B. in Schulbüchern begegnen. Die Lehrerin (i) konstruiert Parallelen zwischen ihrer Familiengeschichte und der Geschichte der Nation, (ii) porträtiert Familienmitglieder ungeachtet ihrer Nähe zur SED als Opfer des SED-Regimes, (iii) erzählt von Begegnungen zwischen Ost und West in Kategorien einer Geschichte der Aussöhnung und (iv) beschreibt den Westen als ein politisches Lager, das langsam gegenüber einem als moralisch überlegen konstruierten Osten aufholt. Bei all dem produziert die Lehrerin eine Reihe von Spannungen und Widersprüche, etwa dann, wenn sie die UdSSR in einem Moment im Gegensatz zu den USA als eine Diktatur beschreibt, um dann im nächsten Moment von den Russen als den Befreier vom Faschismus und von den Amerikanern als unverbesserlichen Imperialisten zu sprechen. In Rahmen einer dichten Beschreibung zeigt Fischer auf, wie bemüht die Lehrerin versucht, Deutungsvorgaben aus dem Schulbuch möglichst genau zu befolgen, dabei allerdings immer wieder scheitert, weil ihr alte Deutungsmuster aus der DDR-Zeit gewissermaßen in die Quere kommen. Fischer macht weiterhin deutlich, dass der halbherzige und fast ein wenig widerwillige Konformismus der Lehrerin, die stets zu befürchten scheint, bei einem erinnerungskulturellen Tabubruch erlappt zu werden, aus dem subjektiven Gefühl resultiert, sich einem hegemonialen Konsens unterwerfen zu müssen, aus deren Perspektive ihre eigenen Deutungen illegitim sind.

In ihrem Beitrag zu *'Selecting, Stretching and Missing the Frame: Teachers and Students Making Sense of the Cold War'*, unterzieht Barbara Christophe Einführungsstunden in das Thema Kalter Krieg einer Feinanalyse. Mit Fokus auf sogenannte rich points (Agar 1996), also mit Blick auf Momente, in denen entweder etwas Unerwartetes oder etwas in theoretischer Hinsicht besonders Relevantes geschieht, geht die Studie drei Fragen nach. Sie untersucht, (i) in welchen Rahmen die Lehrerinnen ihre Erzählungen über die Ursprünge des Kalten Kriegs stellen, (ii) wie kohärent die jeweils gewählten Rahmungen sind und (iii) wie sie mit den von den SchülerInnen mobilisierten Rahmen interagieren. Im Ergebnis zeigt sie (i) dass eine deutsche Lehrerin einen traditionellen Rahmen mit klaren politischen Implikationen nutzt ohne dass je an einer Stelle explizit zu reflektieren, ganz offensichtlich unter dem frischen Eindruck ihrer im Interview klar artikulierten Kritik an der gegenwärtigen russischen Ukraine-Politik; (ii) dass sie diesen traditionellen Rahmen im Kontext ihrer Erzählungen über die Oktoberrevolution als Gründungserlebnis der Sowjetunion dehnen muss, um ihre biographisch begründeten Sympathien für den Marxismus integrieren zu können; und (iii) dass die SchülerInnen regelmäßig daran scheitern, den von ihrer Lehrerin angebotenen Rahmen zu verstehen. In der abschließenden Diskussion ihrer empirischen Befunde hebt Christophe zwei Aspekte hervor, die jenseits des schulischen Kontexts von gesamtgesellschaftlicher Relevanz sind. Gerade in der intergenerationellen Kommunikation über Erinnerung scheint an einander Vorbeireden eine dritte Alternative neben den in der Literatur breit diskutierten Optionen von Konsens oder Konflikt (Schwartz 2016) zu sein. Verständigung über erinnerungskulturelle Deutungen wird zudem ganz offensichtlich immer dann erheblich erschwert, wenn die politischen Implikationen dieser Deutungen nicht klar benannt werden können – sei es, weil man im Schatten einer übermächtigen Orientierung auf Konsens negiert, dass Erinnerung immer agonial und umstritten ist; sei es, weil Lehrpersonen glauben, der Beutelsbacher Konsens untersage ihnen jede als Manipulation von Schutzbefohlenen ausgelegte politische Positionierung.

Die Fallstudien zu den Lehrpersonen und zum Geschichtsunterricht bestätigen ein Ergebnis, das auch schon von der bislang vorliegenden Literatur formuliert worden ist. Geschichtsun-

terricht reproduziert allzu oft, das was Jörn Rüsen (2008, 2012) als traditionale Erzählungen charakterisiert hat. Er naturalisiert eine Perspektive auf vergangenes Geschehen und verpasst die Chance, die historische Kontingenz und Standortgebundenheit dieser Perspektive im Licht immer denkbarer Alternativen sichtbar werden zu lassen.

Allerdings liefern die Studien des deutschen Projektteams mit ihren dichten Beschreibungen neue Erklärungen für die hartnäckige Persistenz dieser traditionellen Erzählweisen an, die in auffälligem Widerspruch zu curricularen Bekenntnissen zu Reflexivität und Multiperspektivität steht. Andere AutorInnen verweisen bislang auf drei Faktoren: (i) auf die epistemischen Positionen vieler Lehrpersonen, die an der Möglichkeit festhalten, objektive Versionen des Vergangenen zu entwickeln (Thorp 2016), (ii) auf nationalistische Überzeugungen, die Lehrpersonen motivieren, bestimmte Perspektiven zu privilegieren (Zanazanian/Moisan 2012) und (iii) auf das Bestreben, erinnerungskulturellen Konflikten im Klassenraum zu verhindern, die durch die Diskussion kontroverser Deutungen beflügelt werden könnten (Kello 2016).

Die Ergebnisse von Christophe und Fischer verweisen auf etwas anderes. Sie machen deutlich, dass die LehrerInnen unter dem Eindruck handeln, es gebe einen erinnerungskulturellen Konsens, zu dem sie sich verhalten müssten. LehrerInnen spiegeln damit gewissermaßen eine gesellschaftliche Situation, in der die Alltäglichkeit von Konflikten um Deutungen des Vergangenen noch nicht reflexiv eingeholt ist. Das hatte ja bereits die Analyse der Schulbücher ergeben. Im Falle von Lehrpersonen in Ostdeutschland kommt erschwerend hinzu, dass einige ganz offenbar befürchten, bei der Artikulation von nicht legitimen Positionen erappt zu werden und sich deshalb mitunter nahezu wörtlich an die Deutungsvorgaben aus Schulbüchern halten. Schließlich hat sich auch angedeutet, dass die Befolgung konkurrierender geschichtsdidaktischer Imperative (Seixas 2000), die nur schwer miteinander zu vereinbaren sind, weil sie auf gegensätzlichen epistemologischen Prämissen beruhen, zu dilemmatischen Situationen führt. Die LehrerInnen sollen (i) historische Kompetenzen vermitteln, die die SchülerInnen befähigen, plausible von weniger plausiblen Narrativen zu unterscheiden; (ii) sie sollen Erzählungen anbieten, die inklusiv sind und die Perspektiven möglichst vieler Akteure berücksichtigen; und (iii) sie sollen den Unterricht multiperspektivisch gestalten. Das Hin- und Herpendeln zwischen diesen drei Spielen, die auf gegensätzlichen Spielregeln beruhen, so die These, verhindert die Herausbildung eines reflexiven Bewusstseins für die Selektivität, Partialität und Perspektivität aller Geschichten, die immer auch ganz anders erzählt werden können.

2b. Geschichtsbewusstsein

Der schwedische Projektmitarbeiter Robert Thorp hat sich bei der Auswertung seiner Daten auf geschichtsdidaktische Konzepte gestützt. In zweierlei Hinsicht hat er dabei entscheidende theoretische Weiterentwicklungen angestoßen.

In einem ersten Schritt hat er das in der Hermeneutik Gadammers wurzelnde und maßgeblich von Jörn Rüsen (2008, 2012) hervorgebrachte Konzept des historischen Bewusstseins modifiziert (Thorp 2016). In der deutschen und skandinavischen Geschichtsdidaktik nimmt dieses Konzept eine Schlüsselstellung ein. In den USA und in Kanada ist es in den letzten Jahren verstärkt zum Gegenstand intensiver Diskussionen (Seixas 2004) geworden.

Während Rüsen Geschichtsbewusstsein als einen spezifischen Modus der Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft definiert, setzt Thorp es in Anlehnung an Jeismann (1997) und Seixas (2004, 2005) eher mit einem Bewusstsein für die situative Kontingenz aller historischer Narrationen gleich. Jenseits dieser Differenz gehen Thorp und Rüsen davon aus, dass Geschichtsbewusstsein in unterschiedlichen Typen von historischen Narrationen greifbar wird. Unterschiede ergeben sich jedoch mit Blick auf die Abgrenzung verschiedener Erzählweisen. Rüsen unterscheidet zwischen traditionellen, exemplarischen, kritischen und genetischen Erzählweisen. Thorp sieht hingegen in traditionalem Erzählen, das jeden kategorialen Unterschied zwischen Vergangenheit und Gegenwart negiert, und exemplarischem Erzählen, das darauf zielt, zeitlose, weil beispielhafte Lehren aus einzelnen historischen Ereignissen abzuleiten, dasselbe Prinzip wirken. Beide Erzählweisen artikulieren die-

selbe epistemische Position und negieren ihre eigene Perspektivität. Im Unterschied dazu reflektieren kritisches Erzählen und genetisches Erzählen wenn auch in unterschiedlicher Nuancierung genau diese Kontingenz. Kritisches Erzählen dekonstruiert und kontextualisiert in erster Linie hegemoniale Deutungen, genetisches Erzählen wendet beide Verfahren in einer reflexiven Wende auch auf die eigenen Erzählungen an.

In einem zweiten Schritt hat Thorp das aus der deutschen Debatte stammende Konzept des „Geschichtsbewusstseins“ und die in der skandinavischen Debatte breit rezipierten Konzepte des „Gebrauchs der Geschichte“ (Karlsson 2009) und der „Geschichtskultur“ (Karlsson 2010) in einem kohärenten Ansatz miteinander verbunden. Im Zentrum steht das, was Thorp in Anlehnung an Karlsson und in der Tradition Nietzsches als „Gebrauch der Geschichte“ bezeichnet. Welchen Gebrauch ein Individuum von Geschichte macht, welche Art von historischen Erzählungen es konstruiert, so Thorp, hängt von zwei Faktoren ab: Auf der inhaltlichen Ebene kommen Deutungsvorgaben aus der Geschichtskultur, die allerdings in einem dialektischen Wechselverhältnis zum Gebrauch der Geschichte steht, weil jeder Akt der Narrativierung von Geschichte auch auf die Geschichtskultur zurückwirkt und diese entweder reproduziert oder modifiziert. Auf der Ebene epistemischer Überzeugungen prägt das Geschichtsbewusstsein eines Individuums den Gebrauch, den es von der Geschichte macht. Gleichzeitig ist der Gebrauch der Geschichte ein wichtiger Indikator, der uns Hinweise auf das wie alle Bewusstseinsphänomene direkt nicht empirisch zugängliche Geschichtsbewusstsein gibt.

Bei der empirischen Operationalisierung des so konstruierten theoretischen Rahmens standen zwei Leitfragen im Vordergrund

- Wie konstituieren Schulbücher historische Kultur und wie setzen sie sich zu ihr in Beziehung?
- Wie positionieren sich Lehrpersonen zu historischen Medien und zur historischen Kultur?

In dem Aufsatz „*Historical Consciousness and Historical Media – A History Didactical Approach to Educational Media*“, wendet Robert Thorp seinen Ansatz auf aktuelle schwedische Geschichtsschulbücher an. Dabei richtet er seinen Fokus auf Erzählungen über die schwedische Nachkriegszeit zwischen 1945 und 1990, die er aus zwei unterschiedlichen Perspektiven untersucht. Zum einen nimmt er thematische Auswahlentscheidungen unter die Lupe, um zu bestimmen, was für eine Position die AutorInnen auf der inhaltlichen Ebene beziehen. Zum anderen fragt er, wie man die in den Texten aufscheinenden Erzählweisen im Rekurs auf die Typologie von Rüsen (2008) kategorisieren kann. Auf beiden Ebenen formuliert er klare Ergebnisse.

Auf der inhaltlichen Ebene orientieren sich die Schulbücher an dem wiederkehrenden narrativen Muster von Fortschritt und Zerfall, das die Auseinandersetzung mit drei Themen prägt: die Entwicklung des schwedischen Wohlfahrtsstaats, die Geschichte der Frauenemanzipation und die Entstehung der Umweltbewegung. Während die AutorInnen mit Blick auf alle drei Handlungsfelder für die 1950er und 1960er Jahre positive Entwicklungen in den Vordergrund schieben, markieren die 1970er für sie eine krisenhafte Wende. Dieser Umbruch spiegelt sich auch in einer veränderten Zuschreibung von Handlungsfähigkeit. Während die Sozialdemokraten als die politische Kraft in Erscheinung treten, die aktiv den Fortschritt gestaltet haben, erscheint die Krise als ein von anonymen Kräften und Strukturen herbeigeführtes Ergebnis.

Auf der Ebene der über das jeweils artikulierte Geschichtsbewusstsein Auskunft gebenden Erzählweisen folgen alle Schulbücher einem traditionellen Muster, das den Unterschied zwischen Geschichte und Vergangenheit verwischt und das eigene Narrativ unter Ausblendung der eigenen Selektivität und Perspektivität als objektiven Ausdruck dessen präsentiert, was damals geschehen ist.

Unter dem Titel „*Representation and Interpretation: Textbooks, Teachers and Historical Culture*“ vergleicht Thorp Repräsentationen der Ursprünge des Kalten Kriegs in schwedischen Schulbüchern und Interpretationen, die schwedische Geschichtslehrer In Leifadeninterviews

in Auseinandersetzung mit einer deutschen Schulbuchpassage zum selben Thema entwickeln. Die schwedischen Geschichtsbücher, so sein Ergebnis, sind sehr homogen und monoperspektivisch. In deutlicher Anlehnung an den traditionalistischen Ansatz porträtieren sie die UdSSR als den entscheidenden als Konflikttreiber. Die USA werden durchgängig als eine Macht beschrieben, die auf diese Provokationen lediglich reagiert. Die Texte reflektieren zudem an keiner Stelle ihre eigene Perspektivität. Im Ergebnis entstehen Narrative, die historische Repräsentationen als historische Fakten präsentieren. Die westliche Sichtweise wird normalisiert und erscheint als kulturelle Selbstverständlichkeit. Verstärkt wird damit eine Tendenz, die bereits für schwedische Schulbücher aus der Zeit des Kalten Kriegs selber beschrieben worden ist (Holmen 2006). Gewöhnt an solche Darstellungen reagieren 10 schwedische GeschichtslehrerInnen irritiert auf eine ambivalente Schulbuchpassage aus einem deutschen Schulbuch, in der sich Spuren traditionalistischer und revisionistischer Argumentationen zur Erklärung des Kalten Kriegs miteinander vermischen. Alle außer einer Person, die sich über die positive Darstellung der UdSSR wundert, überlesen die revisionistischen Argumente, für die es in ihrer Geschichtskultur keinen Raum gibt. Thorps Befunde bestätigen damit die Annahme Porats (2004), dass kulturell geprägte Vorannahmen ganz entscheidend darüber bestimmen, wie Individuen Texte lesen und verstehen. Allerdings schreiben acht von 10 LehrerInnen in ihren eigenen Positionierungen zu dem historischen Ereignis beiden Supermächten die Verantwortung für die Eskalation des Konflikts zu. Zudem räumen drei von 10 Lehrpersonen ein, dass ihre Lesarten von ihrer eigenen Perspektive auf die Ereignisse geprägt sein mögen und artikulieren damit anders als die Bücher, mit denen sie in ihrer täglichen Praxis arbeiten, ein genetisches Geschichtsbewusstsein.

In der Studie *„Experiencing, Using, and Teaching History: Aspects of Two History Teachers’ Relations to History and Historical Media“* untersucht Robert Thorp die Narrative, die zwei GeschichtslehrerInnen während eines biographisch-narrativen Interviews und während zweier Unterrichtsstunden über den Kalten Krieg anbieten. Dabei stößt er jenseits einer Reihe von Gemeinsamkeiten auf eine im Kontext seines theoretischen Ansatzes interessante Differenz. Beide Lehrpersonen stammen aus sozialdemokratisch orientierten Arbeiterfamilien. Beide erinnern sich bei der Rekonstruktion ihrer Lebensgeschichte v.a. daran, wie sie sich vor einer als aggressiv wahrgenommenen Sowjetunion gefürchtet haben. Beide beschreiben den Ostblock als grau und rückständig und stützen sich dabei auf westliche Standards als unhinterfragte Bezugsnorm. Beide vertreten in ihrem Unterricht traditionalistische Ansichten und porträtieren die Sowjets als Hauptschuldigen am Kalten Krieg. Allerdings reflektiert eine Lehrerin während des Interviews immer wieder darüber, wie stark sie von der schwedischen Geschichtskultur geprägt sei, die einen großen Einfluss auf ihre Sicht der Dinge habe und zeigt damit ein Geschichtsbewusstsein, dass um die Kontingenz aller Repräsentationen von Geschichte weiß.

In der Zusammenschau seiner Einzelstudien hebt Thorp (2016) zwei zentrale Einsichten hervor.

Lehrpersonen machen in unterschiedlichen situativen Kontexten einen unterschiedlichen Gebrauch von Geschichte. Im Ergebnis verändert sich auch die Position, die sie gegenüber Schulbüchern und der historischen Kultur einnehmen. In den Leitfadent-Interviews, in denen sie als Experten adressiert und um ihre kritische Einschätzung gebeten worden sind, lehnen die meisten schwedischen Lehrpersonen es explizit ab, der UdSSR die Hauptverantwortung an der Eskalation des Kalten Kriegs zuzuschreiben. In ihrer eigenen Unterrichtspraxis vertreten sie allerdings genau diese Position, die auch in der historischen Kultur und in Schulbüchern dominant ist. Auch bei der Rekonstruktion ihrer eigenen Lebensgeschichten folgen sie den Vorgaben der historischen Kultur und reproduzieren mit Erzählungen über einen bedrohlichen, Repressionen und rückständigen Osten hegemoniale Deutungsmuster.

2c. Guter Geschichtsunterricht

Die Arbeiten des Schweizer Projektteams, knüpfen an die Forschungsschwerpunkte der beiden Mitarbeiter an, die das Ausscheiden der für die Fallstudie eigentlich zuständigen Doktor-

andin kompensiert und die von ihre erhobenen Daten analysiert haben. Markus Furrer (2004) hat mit den Mitteln der Schulbuchanalyse Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte rekonstruiert. Peter Gautschi forscht seit Jahren zu Bedingungen guten Geschichtsunterrichts. Beide haben die Arbeit an ihren konzeptionellen Ansätze in der Auseinandersetzung mit den im Projekt erhobenen empirischen Daten entscheidend vorangetrieben.

Markus Furrer hat Erzählungen über den Kalten Krieg in Schweizer Schulbüchern aus der Perspektiven von zwei unterschiedlichen Fragen analysiert.

Unter dem Titel *„Mythen im Kalten Krieg. Das Beispiel der Schweiz“* fragt er im diachronen Längsschnitt ob und inwiefern die Konfrontation zwischen Ost und West zur Fortschreibung der im 19. Jahrhundert geprägten und durch den Zweiten Weltkrieg aktualisierten nationalen Mythen beigetragen hat bzw. welche Neubildungen von Mythen diese historische Erfahrung angestoßen hat. Auf einer konzeptionellen Ebene beschreibt er Mythen dabei als deutende Erzählungen, die „verbindliche, der Kritik entzogene Wahrheitsansprüche“ (248) enthalten. Mit Blick auf die Schweiz identifiziert er mit dem auf Wilhelm Tell zentrierten Freiheitsmythos, dem Neutralitätsmythos und dem zentral auf den Opfertod Winkelrieds im 14. Jahrhundert bezogenen Wehrhaftigkeitsmythos drei Mythen, die die nationale Meistererzählung traditionell tragen. Alle drei – so der empirische Befund – fügen sich nahtlos in die Kalte Kriegs Konstellation ein und prägen die Schulbucherzählungen über diese Zeit. In den Spuren des Freiheitsmythos wird die Schweiz als vom Kommunismus bedrohter Hort bürgerlicher Freiheiten beschrieben. Trotz eindeutigem Bekenntnis zu westlichen Werten wird in Kapiteln über den Kalten Krieg auch die Neutralität betont. Einige Schulbücher schreiben so explizit beiden Supermächten die Schuld am Konfliktausbruch zu. Auch und gerade im Kalten Krieg wird das Bild vom wehrhaften Bürgersoldaten hochgehalten, der selbst einem Atomkrieg trotzen kann. Mit Blick auf Neubildungen verweist Furrer auf die Verpflichtung zur Moderne, auf die Betonung von Konkordanz und Konsens gerade in Abgrenzung von Konflikt und auf die Akzentuierung von Wohlstand und Bürgerlichkeit. Allerdings hebt er in einem abschließenden Urteil hervor, dass der Kalte Krieg weniger die Entstehung neuer Mythen als vielmehr die Akzeptanz gängiger, identitätsstiftender Mythen befördert habe.

In einer Studie zu *„Gebrochene Geschichten des Kalten Kriegs – Narrative und der 1989-91 in Schweizer Geschichtslehrmittel“* arbeitet Furrer in Auseinandersetzung mit aktuellen Schulbüchern heraus, dass der Schwerpunkt jetzt auf der kritischen Dekonstruktion zentraler Mythen und des ihnen zu Grunde liegenden Antikommunismus liegt. AutorInnen kritisieren, dass kommunistische oder links orientierte Personen in der Zeit des Kalten Kriegs ausgegrenzt und diffamiert worden sind. Sie machen darauf aufmerksam, dass die Schweiz in manchen Belangen und in Widerspruch zu dem Neutralitätsmythos westlicher war als der Westen, z.B. dann, wenn osteuropäischen Künstlern, die ganz selbstverständlich in den USA gastieren konnten, verboten wurde, in der Schweiz aufzutreten.

In dem Aufsatz *„Diese Karikatur habt ihr gut interpretiert! Guter Geschichtsunterricht – ein Fallbeispiel“* entwickelt Peter Gautschi in Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtssequenzen zum Kalten Krieg eine kategoriale Matrix mit insgesamt 15 Kriterien zur Beschreibung und Bewertung von Geschichtsunterricht. In Anlehnung an das Angebotsnutzungsmodell von Andreas Helmke und mit Blick auf das spezifische Profil von Geschichtsunterricht unterscheidet er zwischen drei Dimensionen. (i) Der *Lerngegenstand* muss im Geschichtsunterricht den Anforderungen der Multiperspektivität und Kontroversität genügen. (ii) Die *Prozessstruktur* bezieht sich auf die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrenden. Wichtig ist hier neben einer effizienter Klassenführung und Zeitnutzung die Schaffung von Lerngelegenheiten. (iii) Bei der *Nutzung* geht es darum, ob und wie die SchülerInnen in Reaktion auf das Angebot mit den Aufgaben der Sachanalyse, des Sachurteils und des Werturteils zurechtkommen. Dieses Modell wendet Gautschi auf eine Unterrichtssequenz an, in der eine Geschichtslehrerin einen kurzen Film über den Atombombenabwurf in Hiroshima mit einer Schweizer Karikatur vergleicht, die Stalin und Truman erst auf einem Tandem und dann auf Einrädern zeigt, die sich in entgegengesetzte Richtungen bewegen. Gautschi macht deutlich, dass der Unterricht sich durch ein effizientes Zeitmanagement und durch die Gewährleistung guter Lerngelegenheit auszeichnet. Mit der Frage, wie sich die Aussagen von Karikatur und

Film zueinander verhalten und der Aufforderung darüber nachzudenken, ob es mit Blick auf die realen Kräfteverhältnisse angemessen ist, dass die Einräder von Truman und Stalin gleich groß sind, setzt die Lehrerin eine engagierte Diskussion in Gang. Defizite konstatiert Gautschi hingegen mit Blick auf die Kriterien der Kontroversität. Die Lehrerin verzichtet darauf, multi-perspektivisches Material zu den Motiven für den Einsatz der Atombomben durch die Amerikaner in den Unterricht zu integrieren.

3. Vergleich

Der Vergleich der drei Fallstudien ist noch nicht ganz abgeschlossen, da noch nicht alle Projektteams die Auswertung der umfangreichen Daten beendet haben. Allerdings lässt sich schon jetzt eine interessante Konstellation von Konvergenzen und Divergenzen ausmachen. Während auf der Ebene der Schulbücher Schweden und die Schweiz eine Reihe von Gemeinsamkeiten aufweisen, lassen sich mit Blick auf den Unterricht und die Relation zwischen den Erzählungen von Schulbüchern und Lehrpersonen eher Parallelen zwischen Deutschland und der Schweiz feststellen.

Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg sind in schwedischen und schweizerischen Schulbüchern viel homogener als in deutschen Bildungsmedien. Während erstere relativ eindeutig der UdSSR die Schuld für den Ausbruch des Konflikts zuweisen, bieten unterschiedliche Schulbücher in Deutschland hier konkurrierende und zudem ambivalente Antworten an. Auffällig ist weiterhin, dass Schulbücher in Schweden und in der Schweiz mit Blick auf das nationale Selbstbild zunehmend Kritik an der während des Kalten Kriegs noch ungebrochenen Modernisierungseuphorie üben. In der Schweiz bezieht sich diese Kritik zudem auch auf eine scharfe Distanzierung von der damals dominanten Ideologie des Antikommunismus. Zudem räumen Bildungsmedien beider ehemals neutralen Länder in Auseinandersetzung mit der Zeit zwischen 1945 und 1990 den Unabhängigkeitsbewegungen in den ehemaligen Kolonien breiten Raum ein und üben scharfe Kritik an den ehemaligen Kolonialmächten. In deutschen Schulbüchern ist davon so gut wie nichts zu lesen. Das Schwergewicht der Kritik liegt hier nach der Wiedervereinigung und dem Ende der Teilung Deutschlands auf den Supermächten, denen zunehmend vorgeworfen wird, nationale deutsche Interessen missachtet zu haben.

Geschichtsunterricht über den Kalten Krieg in Schweden zeichnet sich durch eine erstaunliche Homogenität aus. Ähnlich wie in den Schulbüchern scheinen die Vorgaben der Erinnerungskultur hier sehr wirkmächtig zu sein. In Deutschland und der Schweiz hingegen scheinen die biographischen Prägungen von Geschichtslehrerinnen einen gewissen Einfluss auf den Unterrichtsverlauf zu haben. Eine Schweizer Lehrerin, die als junge Frau auch aus politischen Motiven in Kuba und Vietnam war, geht schon in der ersten Stunde, in der sie in das Thema Kalter Krieg einführt, auf das Thema Entkolonialisierung ein. Ein deutscher Lehrer, der sich unter dem Einfluss der Studentenbewegung von 1968 ursprünglich scharf von seinen Eltern distanziert und ihnen Verstrickung ins NS-Regime vorgeworfen hatte, seinen Vater unter dem Einfluss neuerer Diskurse mittlerweile allerdings als Opfer wahrnimmt, porträtiert Deutschland in einer Unterrichtssequenz zum Vietnamkrieg als zivile Macht, die aus der Geschichte gelernt hat und sich schon damals von einer militaristischen USA distanziert habe.

Im Unterricht aller drei Länder beobachten wir Störungen in der Kommunikation von Lehrpersonen und SchülerInnen. Die Gründe dafür scheinen nicht nur in Wissenslücken der Lernenden, sondern auch in gegensätzlichen common sense Annahmen zu liegen. Als eine Schweizer Klasse eine Karikatur diskutiert, die Stalin und Truman auf einem Tandemrad zeigt, fragt die Lehrerin, wer von beiden den besseren Platz habe, der vorne sitzende Truman oder der hinten sitzende Stalin. Während die Lehrerin selber Truman als denjenigen beschreibt, der privilegiert ist, weil er vorne sitzt und die Richtung bestimmen kann, sieht eine Schülerin den Vorteil klar auf Seitens Stalins. Er könne hinten im Windschatten Trumans die Füße hochlegen und brauche weniger zu treten. In einer deutschen Klasse diskutieren zwei Schülerinnen mit ihrem Lehrer über Udo Lindenberg. Sie können partout nicht verstehen, warum er in den 1980er Jahren unbedingt in der DDR auftreten wollte, in einem Land also, von dem doch jeder wisse, dass es grau und langweilig gewesen sei.

Es sind diese Befunde, die uns zeigen, wie wichtig eine explizite Thematisierung der fälschlich als selbstverständlich konstruierten Grundannahmen wäre, die Erzählungen über den Kalten Krieg in Schulbüchern und im Geschichtsunterricht zu Grunde liegen. Es wäre dies nicht nur ein Gebot der erinnerungskulturellen Fairness in den pluralen Gesellschaften unserer Gegenwart. Auch kognitive Prozesse des Verstehens würden von einer Erzählweise profitieren, die transparent ist, weil sie die eigene Kontingenz und kulturelle Prägung reflektiert.

4. Literatur

- Agar, M. (1996): *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*, New York.
- Appadurai, A. (1996): *Modernity at Large. Cultural Dimensions of globalization*, London.
- U. Hannerz (1992): *Transnational Connections. Culture, People, Place*, London
- Duara, P. (2011): The Cold War as a historical period: an interpretive essay, in: *Journal of Global History*, 6:3.
- Dudziak, M. (2011): *Cold War Civil Rights. Race and the Image of American Democracy*, Princeton.
- Engerman, D. (2010): Ideology and the Origins of the Cold War, in: Melvyn P. Leffler/ Arne Odd Westad, eds.: *The Cambridge History of the Cold War Vol. 1*, Cambridge, 20-43.
- Erll, A. (2017³): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*, Stuttgart.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power* (Essex: Pearson Education Limited).
- Feindt, G. et al. 2014. 'Entangled Memory: Toward a Third Way in Memory Studies'. *History and Theory* 53, 24-44.
- Flucke, F./ Kuhn, B./ Pfeil, U. (eds) (2017): *Der Kalte Krieg im Schulbuch*, Gießen.
- Hertfelder, T. 2017: Opfer, Täter, Demokraten. Über das Unbehagen an der Erinnerung und die neue Meistererzählung der Demokratie in Deutschland, in: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 65:3, 365-394.
- Holmen, J. (2006): *Den politiska läroboken: bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska kâroböcker under kalla kriget*, Uppsala.
- Immerman, R. H./Goedde, P. (eds.) 2013: *The Oxford Handbook of the Cold War*, Oxford.
- Jarausch, K.H./Ostermann, C. F./ Etges, A. (eds) (2017), *The Cold War: Historiography, Memory, Representation* Berlin.
- Jeismann, K.-E. (1997): *Geschichtsbewusstsein – Theorie*, in: Klaus Bergmann et al, *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Hanover, 42-44.
- Jureit, U.: 2005. 'Generation als Erinnerungsgemeinschaften. Das Denkmal für die ermordeten Juden Europas als Generationsobjekt', in *Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs*, edited by Ulrike Jureit and Michael Wildt. Hamburg: Hamburger Edition, 244-265.
- Karlsson, K. –G. (2009): *Historiedidaktik: Begrepp, teori och analys*, in: Uöf Zander, Klas-Göran Karlsson, eds.: *Histrien ar nu: En introduktion till historiendidaktiken*, Lund, 25-70.
- Karlsson, K. –G. (2010): *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv pa andra ärlldkriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Stockholm.
- Kello, K. (2016): *Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society*, in: *Teachers and Teaching* 22:1, 35-53.
- Klerides, E. (2010): *Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre*, in: *Journal of Educational Memory, Media and Society* 2:1, 31-54.
- Kontopodis, M.,. Matera V. (2010): *Doing memory, doing identity. Politics of the everyday in contemporary global communities*, in: *Outlines – Critical Practices Studies* 2, 1-14.
- Leffler, M. P./Westadt, A. O. (eds.) (2010): *The Cambridge History of the Cold War* Cambridge
- Lowe, D./ Joel, T. (2014): *Remembering the Cold War*, New York/Oxon.
- McMahon, R. (2012): *The Cold War in the Third World*, Oxford-New York

- Nehring, H. (2012): What Was the Cold War?, in: *The English Historical Review* 127: 527, 923-945.
- Olick, J./Robbins, J. (1998): Social Memory Studies: From Collective Memory to the Historical Sociology of Mnemonic Practices, in: *Annual Review of Sociology* 24, 105-140.
- Pandel, H. –J. (2017): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (Schwalbach: Wochenschau Verlag).
- Rothberg, M. (2009): *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford.
- Rüsen, J. (2008): *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York.
- Rüsen, J. (2012): Tradition: A Principal of Historical Sense-Generation and Its Logic and Effect in Historical Culture, in: *History and Theory* 51:4, 45-59.
- Rüsen, J. (2016): Über einige theoretische Grundlagen der Geschichtsdidaktik, in: Wolfgang Hasberg/Holger Thünemann, (Hrsg) (2016): *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*, Frankfurt: 19-33.
- Sturken, M. (2008): Memory, Consumerism and Media: Reflections on the Emergence of the Field, in: *Memory Studies* 1:1, 73-84.
- Schuman, Howard/Scott, Jacqueline (1989): Generations and Collective Memories, in: *American Sociological Review* 54:3, 359-381.
- Schütze, F.. "Narrative Repräsentation Kollektiver Schicksalsbetroffenheit". In: Eberhard Lämmert (ed.), *Erzählforschung: Ein Symposium*, Stuttgart : Metzler, 1982, pp. 568-590, esp. pp. 571-573.
- Schwartz, B. (2016): Rethinking the Concept of Collective Memory, in: Anna Lisa Tota and Trevor Hagen, eds.: *Routledge International Handbook of Memory Studies*, London/New York: Routledge, 9-20.
- Seixas, P. (2000): Schweigen! Die Kinder! Or Does Postmodern History Have a Place in the Schools?' in Peter Stearns, Peter Seixas and Samuel Wineburg (eds) *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (New York: New York University Press), 19–37.
- Seixas, P. (2004): *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto.
- Seixas, P. (2005): Collective Memory, History Education and Historical Consciousness, in: *Historically Speaking* 7:2, 17-19.
- Sindbaek Andersen, T./ Törnquist-Plewa, B. (eds) (2016): *Disputed Memory: Emotions and Memory Politics in Central, Eastern and South-Eastern Europe*, Berlin.
- Van Drie, J./van Boxtel C. (2008): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past, in: *Educational Psychological Review* 20:2, 87-110.
- Vohwinckel, A./Pay, M./Lindenberger, Th. (eds.) (2012): *Cold War Cultures. Perspectives on Western and eastern European Societies*, London/New York.
- Voss, J. /Wiley, J./Kennet, J. (1998): Student Perceptions of History and Historical Concepts, in: *International Review of History Education* 2, 307-330.
- Wertsch, J. V. (2008): 'The Narrative Organization of Collective Memory', *Ethos* 36:1, 120–35.
- Westad, A. O. (2000): The New International History of the Cold War: Three possible Paradigms, in: *Diplomatic History* 24:4, 551-565.
- White, H. (1991): *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*, Frankfurt.
- Wiener, J. (2012) *How we Forgot the Cold War: A Historical Journey across America* (Berkeley).
- Wineburg, S. (1991): Historical Problem Solving: A Study of Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence, in: *Journal of Educational Psychology* 83:1, 73-87.
- Zanazanian, P. /Moisan, S. (2012): Harmonizing Two of History teachings Main Functions: Franco-Quebecois History Teachers and their Predisposition to Catering to Narrative Diversity, in: *Education Sciences* 2:4, 255-275.

Kooperationspartner

Prof. Dr. Peter Gautschi, Zentrum Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen - Pädagogische Hochschule Luzern

Prof. Dr. Daniel Lindmark, Umeå University - Department of Historical, Philosophical and Religious Studies

Qualifikationsarbeiten

Von den drei geplanten Qualifikationsarbeiten zu den drei Fallstudien, wurde jene zur schwedischen Fallstudie abgeschlossen:

Thorp, Robert: Uses of History in History Education, Umeå Studies in History and Education 13, Doctoral thesis, Umeå: Umeå University, 2016.

Die Fallstudien zum Land Sachsen-Anhalt und zur Schweiz konnten aus Krankheits- bzw. Gründen der beruflichen Umorientierung nicht abgeschlossen werden.

Publikationsliste

- Baier, Katharina/Christophe, Barbara/Zehr, Kathrin (2014): Schulbücher als Seismographen für diskursive Brüche. Ein neuer Ansatz in der kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung dargestellt am Beispiel der Analyse von Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg. Hg. v. edumeres.net (Eckert. Working Papers, 2014/4). Online verfügbar unter <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00184>.
- Christophe, Barbara (2014): Uncertain Facts About an Age of Certainties. The Cold War in West German Textbooks. In: Eckert. *Das Bulletin* (14), S. 11–15.
- Christophe, Barbara/Ahlrichs, Johanna/Baier, Katharina/Macgilchrist, Felicitas/Mielke, Patrick/Richtera, Roman (2015): Memory Practices in the Classroom. On Reproducing, Destabilizing and Interrupting Majority Memories. In: *Journal for Educational Media, Memory, and Society* 7 (2), 89-109.
- Macgilchrist, Felicitas/Christophe, Barbara/Binnenkade, Alexandra (2015): Memory Practices and History Education. Introduction to the Special Issue. In: *Journal for Educational Media, Memory, and Society* 7 (2).
- Christophe, Barbara (2015): Kulturwissenschaftliche Schulbuchforschung – Trends, Ergebnisse und Potentiale. In: Christoph Kühberger und Philipp Mitnik (Hg.): *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*. Innsbruck: Studien Verlag (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte - Sozialkunde - Politische Bildung, 10), S. 35–47.
- Christophe, Barbara (2017): „Eigentlich hingen ja alle mit drin.“ Entnazifizierung und Kalter Krieg in deutschen Schulbüchern und in den Erzählungen von Lehrenden, in: Franziska Flucke/Ulrich Pfeil, Bärbel Kuhn (Hg.): „Das geteilte Deutschland im Schulbuch. Die Darstellung des Kalten Krieges am Beispiel Deutschlands in den (Geschichts-) Schulbüchern von 1945 bis in die Gegenwart“, St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, *Historica et Didactica. Forschung Geschichtsdidaktik*, Band 2, 147-164
- Christophe, Barbara (2017): Was War der sowjetische Sozialismus? Konflikte um authentische Erinnerung in Litauen, in: Barbara Christophe, Christoph Kohl, Heike Liebau (Hrsg.): *Geschichte als Ressource. Politische Dimensionen historischer Authentizität*, Berlin: Klaus Schwarz Verlag, 35-65
- Christophe, Barbara/Liebau, Heike/Kohl, Christophe (2017): Politische Dimensionen historischer Authentizität. Lokale Geschichte(n), Machtpolitik und die Suche nach Identität, in: Barbara Christophe, Christoph Kohl, Heike Liebau (Hrsg.): *Geschichte als Ressource. Politische Dimensionen historischer Authentizität*, Berlin: Klaus Schwarz Verlag, 9-35.
- Christophe, Barbara (2018a): Writing across Divides. Textbook Stories on the Cold War in Germany, in: Barbara Christophe/Peter Gautschi/ Robert Thorp, (eds.), *Teaching the Cold War: International. Perspectives on Memory Practices in Educational Media and in the Classroom*, London: Palgrave.
- Christophe, Barbara (2018b): Ambivalence and the Illusion of Hegemony: History Teachers from Germany, Sweden and Switzerland Remembering the Contested Past of the Cold War, in: Barbara Christophe/Peter Gautschi/ Robert Thorp, (eds.), *Teaching the Cold War: International. Perspectives on Memory Practices in Educational Media and in the Classroom*, London: Palgrave.
- Christophe, Barbara (2018c): Selecting, Stretching and Missing the Frame: Teachers and Students from Germany and Switzerland Making Sense of the Cold War’, in: Barbara Christophe/Peter Gautschi/ Robert Thorp, (eds.), *Teaching the Cold War: International. Perspectives on Memory Practices in Educational Media and in the Classroom*, London: Palgrave.
- Christophe, Barbara/ Halder, Lucia (2018): „Concepts of the Past. Socialism.“ In: Anne Bock/Eckhardt Fuchs (eds), *Palgrave Handbook on Textbook Studies*. London: Palgrave.
- Thorp, Robert (2014): Contextualising and Representing School: To Contextualise and Contextualisation or the Importance of the Historiographic Gaze. In: Catherine Burke/Ian Grosvenor/Björn Norlin (eds.): *Engaging with Educational Space: Visualizing Spaces of Teaching and Learning*. *Studies in History and Education* 8. Umeå, S. 78-87.

- Thorp, Robert (2014): Historical Consciousness and Historical Media. A History Didactical Approach to Educational Media. In: *Education Inquiry* 5 (4), S. 497-516.
- Thorp, Robert (2014): Towards an Epistemological Theory of Historical Consciousness. In: *Historical Encounters* 1 (1), S. 17-28.
- Thorp, Robert (2015): Representation and interpretation: Textbooks, teachers, and historical culture" in *IARTEM e-Journal*, 7:2, 73-99.
- Thorp, Robert (2015): Popular history magazines and history education" in *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 2:1,102-112.
- Thorp, Robert (2016): *Uses of History in History Education*, Umeå Studies in History and Education 13, Doctoral thesis, Umeå: Umeå University, 2016. [doktorsavhandling]
- Thorp, Robert/Törnqvist, Eleonore (2017): Young children's historical consciousness: A Swedish case study" in *History Teacher Education Facing the Challenges of Professional Development in the 21st Century*, Joanna Wojdon (ed.), Yearbook of the International Society for History Didactics, vol. 38, Schwalbach.
- Thorp, Robert (2017): Experiencing, using, and teaching history: two history teachers' relations to history and educational media, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 9:2, 129-146.
- Persson, Anders/Thorp, Robert (2017): Historieundervisningens existensialisierande potential" in *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, 59-74.
- Nygren, Thomas/Monika Vinterek/Robert Thorp/Margaret Taylor (2017): Promoting a Historiographic Gaze Through Multiperspectivity in History Teaching" in Elmersjö, H. Å./Clark, A./Vinterek, M. (Eds.), *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the history wars*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Thorp, Robert (2017): Deconstructing Karlsson, part 1: historical consciousness, in: *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, vol. 4: 2, 1-10.
- Furrer, Markus (2017): Gedenkjahre und Jubiläen in Deutschland 1945-1970. In: Hanke, Barbara (Hg.), *Zugänge zur deutschen Zeitgeschichte (1945-1970)*. Geschichte – Erinnerung – Unterricht, Schwalbach/Ts.; Wochenschau Verlag, 106-124.
- Furrer, Markus/Gautschi, Peter (Hg.) (2017): Remembering and Recounting the Cold War – Commonly Shared History? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Furrer, Markus; Gautschi, Peter (2017): Memory Cultures and History Education. Introduction. In: Furrer, Markus; Gautschi, Peter (Hg.): *Remembering and Recounting the Cold War – Commonly Shared History?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 11-26.
- Furrer, Markus (2017): A view of the Cold War in the Swiss Historical Narrative. In: Furrer, Markus; Gautschi, Peter (Hg.): *Remembering and Recounting the Cold War – Commonly Shared History?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 111-128.
- Furrer, Markus (2017): Mythen im Kalten Krieg – das Beispiel Schweiz. In: Bernhard, Roland; Susanne Grindel/Felix Hinz/Christoph Kühberger: *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag*, Göttingen, 247-263.
- Furrer, Markus (2016): Gebrochene Geschichten des Kalten Krieges – Narrative und der Umbruch 1989-91 in Schweizer Geschichtslehrmitteln. In: Matthes, Eva; Schütze, Sylvia (Hg.): „1989“ und Bildungsmedien. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung, Bad Heilbrunn, 278-287.
- Furrer, Markus (2015): The modern contemporary witness and his double role as a „historiantment“-figure and an object of oral history – a dilemma for history teaching? In: Yearbook. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and Historical Culture*, Yearbook of the International Society of History Didactics, 36, 143-154.
- Gautschi, Peter (2016): „Diese Karikatur habt ihr hier gut interpretiert!“ Guter Geschichtsunterricht – ein Fallbeispiel zum Kalten Krieg. In: Holger Thünemann/Wolfgang Hasberg (Hg.): *Geschichtsdidaktik in der Diskussion*. Frankfurt a.M., 229-260.
- Gautschi, Peter/Utz, Hans/Zimmermann, Nora (2017): Switzerland's Attitude in the Cold War: Lesson Dossier on a History Double Lesson from Switzerland. In: Markus Fur-

rer/PeterGautschi (Hg.): Remembering and Recounting the Cold War – Commonly Shared History? Schwalbach, 191-203.

Forschungsdaten

Die im Projekt erhobenen Daten, die Unterrichtsvideos und die transkribierten Interviews mit LehrerInnen und SchülerInnen unterliegen weitreichenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen, zu deren Einhaltung sich die Mitglieder der Projektgruppe bei der Beantragung von Genehmigungen durch die zuständigen Ministerien verpflichtet haben. In Vertrauensschutzklärung wurden Lehrpersonen und Eltern darauf aufmerksam gemacht, dass alle erhobenen personen- und schulbezogenen Daten anonymisiert und zu rein wissenschaftlichen Zwecken genutzt werden, verschriftlichte Interviews, Beobachtungsprotokolle, Audioaufnahmen und Unterrichtsvideos unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte nur für die Anfertigung von Qualifizierungsarbeiten und für wissenschaftliche Artikel in der einschlägigen Fachliteratur verwendet werden, den Interviewten auf Wunsch ausgehändigt werden und auf Wunsch nach Abschluss der Untersuchung gelöscht werden können.

Die Angefertigten Daten verbleiben bis zur endgültigen Löschung in digitalen Ordnern auf einem gesicherten Laufwerk auf einem hausinternen Server auch für zukünftige Auswertungen und Forschungsvorhaben gespeichert. Der direkte Zugang ist jedoch nur der Projektleiterin möglich. Da diese Datenschutzbestimmungen Voraussetzung zur Erhebung der Daten an den Schulen waren, können die Primärdaten auch zukünftig nicht der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.