

ARCHIV-VERSION

Dokserver des Zentrums für Zeithistorische Forschung
Potsdam e.V.

<http://zeitgeschichte-digital.de/Doks>

ZENTRUM FÜR ZEITHISTORISCHE
FORSCHUNG POTSDAM

Institut der Leibniz-Gemeinschaft



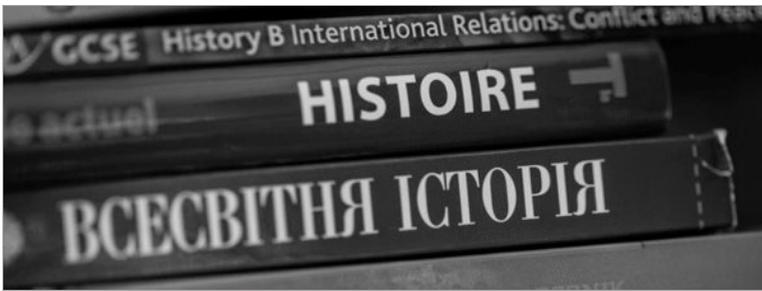
Felicitas Macgilchrist, Marcus Otto, Schulbücher für den Geschichtsunterricht,

Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 18.02.2014

http://docupedia.de/zg/macgilchrist_otto_schulbuecher_v1_de_2014

DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.574.v1>

Copyright (c) 2016 Clio-online e.V. und Autor, alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk entstand im Rahmen des Clio-online Projekts „Docupedia-Zeitgeschichte“ und darf vervielfältigt und veröffentlicht werden, sofern die Einwilligung der Rechteinhaber vorliegt. Bitte kontaktieren Sie: <redaktion@docupedia.de>



© Marek Kruszewski

Schulbücher für den Geschichtsunterricht

von Felicitas Macgüchricht, Marcus Otto

In Tucson, Arizona, in den USA wird gegenwärtig darüber gestritten, wie Christopher Columbus in Geschichtsschulbüchern dargestellt werden soll. In England gibt es eine Debatte, ob Geschichte chronologisch oder thematisch für den Schulunterricht aufbereitet werden soll. Und in vielen anderen Ländern wird seit einiger Zeit über den Stellenwert der jeweils eigenen Nationalgeschichte mehr oder weniger kontrovers diskutiert. Welche oder wessen Geschichte jüngeren Generationen vermittelt werden soll, ist also eine kontroverse Frage, die in den verschiedensten Ländern und nahezu weltweit eine wichtige Rolle spielt.^[1]

Schulbücher sind dabei als ein zentrales Medium der Herausbildung verschiedener regionaler, nationaler und transversaler Identifikationsmöglichkeiten zu begreifen. Insbesondere Geschichtsschulbücher gelten gemäß einer viel zitierten Aussage als „nationale Autobiographien“^[2] und stehen daher bereits seit der Mitte des 20. Jahrhunderts im Zentrum der internationalen Schulbuchforschung. Sie wurden allerdings schon seit dem 19. Jahrhundert während der institutionellen Durchsetzung des Nationalstaats in Europa, die auch und gerade im Rahmen der Bildung erfolgte,^[3] zweifellos primär innerhalb der Matrix des Nationalstaats und des darin lokalisierten Geschichtsbewusstseins produziert, verwendet und rezipiert. Dieser Zusammenhang hat auch die internationale Schulbuchforschung, wie sie sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts herausgebildet hat, geprägt.

Die sogenannte klassische Schulbuchforschung fragt in diesem Zusammenhang nach der sinnbildenden und identitätsstiftenden Funktion vor allem der Geschichtsschulbücher und fokussiert dazu primär auf die vorherrschenden Themen und Inhalte der Schulbücher. Damit unterscheidet sie sich von geschichtsdidaktischen Ansätzen, die eher von lerntheoretisch motivierten Fragestellungen ausgehen.

Allerdings beobachten wir derzeit einen durchaus programmatischen Paradigmenwechsel in der Schulbuchforschung. Denn diese öffnet sich gegenwärtig weiteren disziplinären und interdisziplinären Forschungsfeldern wie der Kulturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Soziosemiotik, Erziehungswissenschaft, den *curriculum studies* sowie den Forschungen zu Erinnerungskulturen, um ihre vielfach kritisierte eindimensionale inhaltsanalytische Ausrichtung zu überwinden.^[4] Der Schwerpunkt verschiebt sich dabei zunehmend von der Text- bzw. Inhaltsanalyse und einem Fokus auf „defizitäre“ Darstellungen und Ideologiekritik hin zu erweiterten und theoretisch elaborierten kulturwissenschaftlichen, wissenssoziologischen, medienwissenschaftlichen und diskursanalytischen Untersuchungen von Schulbüchern als Medien „offiziellen Wissens“^[5] bzw. von genuinem „Schulbuchwissen“^[6] im Sinne eines effektiven Wissens. Dies lässt sich auch

theoretisch begreifen als Verschiebung von einem *Paradigma der Repräsentation* hin zu einem *Paradigma der Performativität*. Zugleich wurde bereits seit den 1970er-Jahren eine empirische Wende als Forschungsdesiderat in der Schulbuchforschung angemahnt. Demnach sollte verstärkt die Rezeption und Wirkung der Schulbücher und anderer Bildungsmedien erforscht werden.^[7]

Im Folgenden skizzieren wir zunächst die Potenziale von Geschichtsschulbüchern als zeitgeschichtliche Quellen. Daran anschließend widmen wir uns anhand von drei zentralen Problemkomplexen, dem Kolonialismus, Sozialismus und Holocaust, exemplarischen Forschungen zur Darstellung, Vermittlung und didaktischen Aufbereitung des 20. Jahrhunderts in Geschichtsschulbüchern. Abschließend diskutieren wir aktuelle Forschungsfragen und -desiderate hinsichtlich der Untersuchung von Prozessen der Produktion, Verbreitung und Rezeption von Geschichtsschulbüchern. Auf diese Weise wollen wir insgesamt den Blick auf die virulente Diskursivität und die Kontingenz des Schulbuchwissens lenken. Denn Geschichtsschulbücher sind nicht nur Vehikel der Kanonisierung historischen Wissens,^[8] sondern auch Medien, die die Brüche und Ambivalenzen in (historischen) Wissensformen aufzeigen können. Ausgehend von einer solchen kultur- und diskurswissenschaftlichen Perspektive auf Geschichtsschulbücher schließt dieser Artikel zugleich eine Reflexion und Problematisierung von gesellschaftlichen Diskursen und Prozessen der Kanonisierung überhaupt mit ein.

Schulbücher als historische Quellen

Geschichtsschulbücher lassen sich grundlegend diskursanalytisch als Archive kanonisierten historischen Wissens untersuchen. Sie eignen sich somit hervorragend als Quellen im Hinblick darauf, wie sich die Grenzen des Denk-, Sag- und Zeigbaren in lokalen Kontexten verschieben. Auch die Schulbuchforschung widmet sich mittlerweile diskursanalytischen Fragestellungen, und zwar vor allem im Hinblick auf Selbst- und Fremdbeschreibungen und der aus diesen jeweils resultierenden historischen Sinnbildungen und sich wandelnden Konstruktionen von Gesellschaft.^[9] Darüber hinaus lassen sich anhand der Quellengattung Geschichtsschulbuch verschiedene und sich wandelnde (inter-)mediale, didaktische und diskursive Strategien der Erinnerungskultur und -politik, der Repräsentation und Kanonisierung historischen Wissens, der Herstellung und Vermittlung von Evidenz sowie nicht zuletzt der sowohl (didaktisch) normierenden als auch normalisierenden, individualisierenden bzw. kollektivierenden Subjektivierung der Rezipient/innen analysieren. In diesem Sinne artikulieren Geschichtsschulbücher hegemoniale Diskurse in der Matrix von Macht, Wissen und Subjekt, wobei sich Bruchstellen und Widersprüche in diesen hegemonialen Formationen zeigen lassen. Sie eignen sich also ebenfalls als aussagekräftige Quellen hinsichtlich widerstreitender gesellschaftlicher Subjektpositionen, korrespondierender Teilungsprinzipien und damit zusammenhängend zur Untersuchung jeweils historisch spezifischer gesellschaftlicher Konfliktfigurationen.

Auch in einer mediengeschichtlichen Perspektive sind Geschichtsschulbücher insbesondere hinsichtlich der intermedialen Gestaltung von Bild/Text-Ensembles und anderen Formaten interessant.^[10] Bild/Text-Ensembles eignen sich in besonderem Maße dazu, Wissenstransfers zwischen Schulbüchern und anderen Massenmedien im historischen Wandel zu analysieren. Eine zentrale Fragestellung ist in diesem Zusammenhang, inwiefern dieser Wandel von Medien und Wissensformen sowie die Interaktion verschiedener Medien zu einer

Popularisierung historischen Wissens – komplementär zur gleichzeitigen Verwissenschaftlichung weiter gesellschaftlicher Bereiche – geführt haben.

Insgesamt sind Geschichtsschulbücher aufschlussreiche Quellen für Kultur-, Politik- und Wissensgeschichte. Über die inhaltlichen Dimensionen hinaus können Geschichtsschulbücher als (institutionelle) Quellendokumente zwischen schulischer Bildung, Geschichtswissenschaft, Politik, (Massen-)Medien und Verlagsökonomie betrachtet werden. In diesem Zusammenhang könnte auch verstärkt die spezifische Materialität der Schulbücher als einer besonders eigensinnigen, weil diskursiv verdichteten, medial diversifizierten und gleichsam ideologisch überdeterminierten Quellengattung in die Analyse einbezogen werden.

Das 20. Jahrhundert in Geschichtsschulbüchern

In diesem Beitrag werden allgemeine Entwicklungen anhand der Forschungsliteratur zu drei exemplarischen Themen diskutiert, die für die Geschichte des 20. Jahrhunderts allgemein und insbesondere auch für deren didaktische Aufbereitung zentral sind: Kolonialismus, Sozialismus und Holocaust. Diese Themenkomplexe stellen sicherlich zentrale Herausforderungen in den öffentlichen Debatten um einen „angemessenen“ und damit diskursiv umkämpften Umgang mit der Geschichte des 20. Jahrhunderts dar.

Kolonialismus in Schulbüchern

Schulbücher waren historisch auch Medien und Vehikel der kolonialen Repräsentation der Welt. Solche kulturellen Repräsentationen in Schulbüchern stellten damit gleichsam einen Spiegel des (kolonialen) Weltbildes dar, in dem sich der Standpunkt des (universalistischen) Subjekts im Bezug zu anderen Orten, Zeiten und Räumen bildete.^[11] Gegenwärtig ergibt sich für die Schulbuchforschung insbesondere die Frage, inwiefern die Geschichtsschulbücher von einer kolonialen Repräsentation der Welt hin zu einer Repräsentation der kolonialen Welt gelangen, indem sie sich verstärkt der Geschichte des Kolonialismus nicht zuletzt auch als einer zentralen Herausforderung der (nationalen und transnationalen sowie europäischen) Erinnerungskultur widmen. Eng damit verknüpft ist die Frage des inhärenten Ethno- bzw. Eurozentrismus der Darstellungen in den Geschichtsschulbüchern und damit verbunden die Herausforderung, jeweils andere Perspektiven wie die *agency* der (ehemaligen) Kolonisierten stärker mit einzubeziehen sowie überhaupt diese Problematik ethno- bzw. eurozentrischer Repräsentationen kritisch zu reflektieren.

Die grundlegende Frage, ob sich die Schulbücher von einer kolonialen Repräsentation der Welt lösen können, findet in der Forschung allerdings unterschiedliche Antworten. Für Byrte Oetting hat „dekoloniales“ Geschehen keinen Eingang in die französischen Schulbücher und somit in das kollektive Gedächtnis Frankreichs gefunden.^[12] In England dagegen habe sich einiges verändert, so Carsten Mish. Die lange Zeit dominante Interpretation im Sinne der *Great Tradition*, in der sich die Auflösung des Empires in ein Fortschrittsnarrativ Großbritanniens eingereiht habe (Dekolonisierung als Erfolg der britischen Emanzipationsmission in Übersee), sei durch eine kritischere Darstellung im Sinne der *New History* ersetzt worden: Dekolonisierung sei als das Resultat „eines erfolgreichen und gerechtfertigten indigenen Widerstandes gegen eine teilweise als ausbeuterisch dargestellte Fremdherrschaft“ zu verstehen.^[13]

Weitere Studien zeigen durchaus einen (obwohl manchmal minimalen) Einfluss postkolonialer Perspektiven in Schulbüchern wie zum Beispiel in Norwegen, Mexiko oder Deutschland auf.^[14] Lokale Akteure in den Kolonien werden nicht mehr nur als passive Opfer dargestellt, sondern sind zu Sprecher/innen ihrer Geschichte geworden.^[15]

Der Versuch, eine eurozentrische Verengung zu überwinden und multiperspektivische Darstellungen zu verwirklichen, wird zum Beispiel anhand des deutsch-französischen binationalen Geschichtsbuches aufgezeigt.^[16] Solche Ansätze scheitern allerdings nicht selten aufgrund der eigenen Ansprüche, wenn es um konkrete historische Abläufe und gesellschaftliche Strukturen geht. Dann erscheinen die Geschehnisse wieder als national kodierte Phasen in einem Modernisierungsnarrativ. Kolonialismus wird dergestalt zu einem exklusiven Bestandteil der europäischen Geschichte – die indigene, indische oder afrikanische Geschichte hat darin keinen eigenständigen Ort.



Das erste deutsch-französische Geschichtsschulbuch für Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe „Histoire/Geschichte“, Éditions Nathan/Ernst Klett Verlag, 3 Bände 2006-2010, Foto: © Marek Kruszewski

Die Debatten um die Darstellung des Kolonialismus bleiben indes nicht auf die Schulbuchforschung beschränkt; vielmehr findet dieses Thema in aktuellen politischen Diskussionen um das historisch begründete gesellschaftliche Selbstverständnis in den ehemaligen Metropolen eine zunehmende Resonanz. In den ehemaligen europäischen Kolonialmächten, mit besonderer Intensität in Frankreich, sind Geschichtsschulbücher jüngst auch zu einem Gegenstand virulenter gesellschaftlicher Konflikte und Debatten um eine postkoloniale Erinnerungspolitik geworden.^[17] Schulbücher werden mithin als Medien der Erinnerungspolitik immer wieder auch zu deren Gegenstand, wie sich besonders deutlich in Frankreich zeigt. Dort nahmen die sogenannten Erinnerungsgesetze von 2001 zur Anerkennung der Sklaverei als Verbrechen gegen die Menschlichkeit („*crime contre la humanité*“) sowie von 2005 im Hinblick auf die Forderung einer positiven Darstellung der französischen Kolonisation explizit Bezug auf die Lehrpläne und Schulbücher.^[18] Nicht nur der Staat, vor allem durch die Gestaltung der Unterrichtsprogramme, sondern auch verschiedene gesellschaftliche Akteure zielten in diesen erinnerungspolitischen Debatten darauf ab, die Darstellungen in den Schulbüchern zu beeinflussen.^[19] Dies verweist nicht zuletzt darauf, dass Erinnerungspolitik inhärent mit jeweils gegenwärtigen gesellschaftlichen Konflikten verflochten ist, die nicht zuletzt auch im Geschichtsunterricht und in den Geschichtsschulbüchern als sogenannte *questions chaudes* reflektiert werden.



„Hier ertränkt man die Algerier.“ Die Präsenz kolonialer Konflikte in der Metropole Paris. Abbildung in dem französischen Schulbuch „Histoire, terminale“, Thierry Gasnier, Verlag Bréal, 2008, S. 284. Foto: © Eyedea/l'Humanité - Keystone France

In Frankreich
sind bezogen
auf die

Thematisierungen und Problematisierungen des Kolonialismus in Geschichtsschulbüchern insbesondere die vielfältigen Diskurse zu (postkolonialer) Immigration, nationaler Identität und zumeist polemisch sogenannten kommunitaristischen Identitätspolitikern virulent, die sich allesamt schließlich in der republikanischen Institution der Schule gleichsam wie in einem Brennglas verdichten.^[20] Dies eröffnet zugleich eine neue Perspektive auf das viel zitierte Spannungsverhältnis zwischen Geschichte und (kollektiven bzw. individuellen) Erinnerungen.

Sozialismus in Schulbüchern

Die öffentlichen Debatten um den Umgang mit der Geschichte des „real existierenden“ Sozialismus sind nicht zuletzt geprägt durch den mehr oder weniger expliziten Vergleich mit den faschistischen Diktaturen des 20. Jahrhunderts, wie ihn die bereits im „Kalten Krieg“ popularisierte Totalitarismusthese nahegelegt hat. Diese Debatten sind auch geprägt durch das neue Selbstverständnis der westlichen liberalen Demokratie als Ziel^[21] und „Ende der Geschichte“ (Fukuyama) unmittelbar nach den Umbrüchen, für die das Jahr 1989 steht. Daran schließt unmittelbar die Frage an, inwiefern die Repräsentationen des Sozialismus in den Geschichtsschulbüchern solche Debatten gleichsam reflektieren und wie sie sich davon unterscheiden.

Wie auch für den Kolonialismus gibt es eine große Bandbreite an Studien zur Darstellung des Sozialismus in Schulbüchern: Auf der einen Seite steht die klassische Schulbuchforschung, die ihren Auftrag darin sieht, die jeweils identifizierten Mängel in den Schulbüchern beseitigen zu helfen. Hier wird zum Beispiel angemahnt, dass die sozialistische Geschichte der DDR in deutschen Lehrplänen und Schulbüchern nach 1990 nicht adäquat repräsentiert sei.^[22] Vor allem die Geschichte von Opposition und Widerstand in der DDR, alltags- und erfahrungsgeschichtliche Themen sowie die internationalen Dimensionen des Sozialismus seien demnach nicht ausreichend berücksichtigt.^[23] Es herrschten entsprechend simplifizierende Darstellungen der Bolschewiki und ein Mangel an Fantasie bei der Auswahl der Quellen vor. Außerdem werde die Geschichte des Sozialismus nicht als historischer Prozess verständlich.^[24]

Neben diesen Arbeiten gibt es ideologiekritische Studien oder Analysen in der Tradition der Begriffsgeschichte. Jean Anyon zeigt aus einer machtkritischen Position, wie in den 1970er-Jahren die US-amerikanische sozialistische Bewegung und Partei aus der nationalen Geschichte

herausgeschrieben worden sei. Sie wurde demnach entweder gar nicht erwähnt oder in einem abschätzigen Ton als marginal und trivial

beschrieben.^[25] Vera Kaplan

analysiert, wie sich der Begriff „Sozialismus“ in Schulbüchern im post-sowjetischen Russland verändert hat. Die dominante Theorie der sozioökonomischen Formation sei durch das Paradigma der Zivilisation ersetzt worden, das wiederum den Boden bereitet habe für Geschichtsbücher, die die Nation oder den Staat als zentrales Motiv in der russischen Geschichte – einschließlich der sozialistischen Periode – propagierten.^[26]

Im Zuge der kulturwissenschaftlichen und praxistheoretischen Wende in der Schulbuchforschung lassen sich weitere Arbeiten nennen, die ein breites methodisches Repertoire aufweisen. So entsteht etwa eine Untersuchung zu den „Ikongraphien des Sozialismus“, in denen Schulbücher als Medien verstanden werden, die das Bildgedächtnis in besonderer Weise spiegeln bzw. prägen.^[27] Die Frage ist, inwiefern sich Bildmuster nach Umbrüchen wandelten und inwiefern sie sich auch über politische Zäsuren hinweg behaupteten. Barbara Christophe und ihre Kolleginnen verbinden eine Diskursanalyse der Schulbuchtexte und qualitative Interviews mit Geschichtslehrenden, um die Schnittstellen zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis zu analysieren.^[28] Auf die Diskursanalyse gestützt, fokussiert Maya Razmadze nicht nur auf die dominante Geschichte in georgischen Geschichtsschulbüchern, sondern identifiziert gerade deren Widersprüche, Ambivalenzen und Spannungen in den Erzählungen über die sowjetische Vergangenheit Georgiens. Schewardnadse erscheint dabei gleichermaßen als Kämpfer für das Wohl der Nation wie als eine Quelle der Korruption; gleichermaßen als Teil der sowjetischen Herrschaft wie als ein auf der Seite seines Volkes stehender Friedensstifter.^[29] Mit solchen Projekten leistet die Schulbuchforschung einen Beitrag zur Analyse nicht nur von bereits kanonisiertem Wissen, sondern auch über das, was jeweils als Wissen bzw. als wissenschaftlich gilt. Zudem verweist sie auf die Bruchlinien, die in einer Gesellschaft zu Spannungen und Konflikten führen.

Der Holocaust in Schulbüchern

Die Frage der historischen Singularität des Holocaust spielt in den öffentlichen Debatten in der Bundesrepublik eine zentrale Rolle. Daher stellt sie auch für die Repräsentation des Holocaust in den Geschichtsschulbüchern eine besondere Herausforderung dar, insofern die Einzigartigkeit des Holocaust mit dessen Einordnung in große Narrative und Deutungsmuster verbunden werden soll. Lange Zeit interessierte sich die Schulbuchforschung primär für Veränderungen in der Darstellung des Holocaust und für die jeweilige Verknüpfung der Schulbuch-Inhalte mit aktuellen geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen.^[30] Diese Schulbuchanalysen haben zum Beispiel herausgearbeitet, wie im



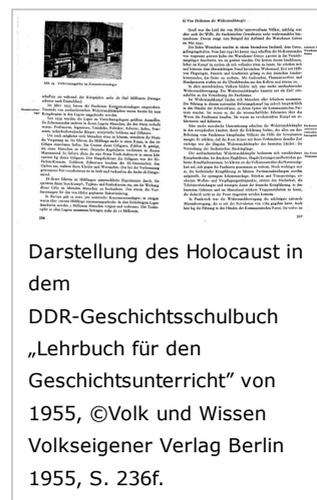
Westdeutschland der 1950er-Jahre das „Dritte Reich“ meist als ein falscher Pfad innerhalb der deutschen Geschichte dargestellt wurde, der von einer kleinen Elite beschritten worden sei. In den 1960er-Jahren kamen die Opfer zum ersten Mal in den Schulbüchern zu Wort, obwohl der Holocaust immer noch keinen sehr zentralen Platz in der Geschichtsvermittlung einnahm.^[31] Allerdings wurde die Verantwortung für den Holocaust noch weitgehend ausschließlich einer pathologischen bzw. irrationalen NS-Führung – insbesondere Hitler – zugeschrieben. Das Volk, so kann man es in den entsprechenden Büchern lesen, habe geglaubt, das Richtige zu tun, und erst spät erkannt, wie es von der Regierung „missbraucht“ worden sei.^[32]

Die kontroversen gesellschaftlichen Debatten seit den „68ern“, in Verbindung mit einem zunehmenden Interesse an Alltagsgeschichte, fanden ihren Weg allmählich auch in die Schulbücher, in denen daraufhin viel expliziter die NS-Zeit sowie die damaligen Handlungen der Bevölkerung kritisch betrachtet wurden. Die 1980er-Jahre waren durch eine Stabilisierung dieser Kontroversen geprägt. In den Schulbüchern ging es nicht mehr nur um Hitler oder Irrationalitäten; der soziale Kontext wurde nun stärker akzentuiert und die Frage der Verantwortung – und der Betroffenheit – mit Nachdruck gestellt.^[33]

In der DDR herrschten eher Kontinuitäten in der Darstellung der NS-Zeit vor.^[34] Alle in der DDR produzierten Geschichtsschulbücher beschreiben die Errichtung von Konzentrationslagern und die Misshandlung und Ermordung von Inhaftierten. Antisemitismus wird im Kapitel zur ideologischen Kriegsvorbereitung thematisiert. Dennoch wird der Holocaust nicht als zentrales Element des „Dritten Reiches“ behandelt. Die Frage nach der Mitverantwortung der Bevölkerung für den Mord an den europäischen Juden wird nicht ausdrücklich gestellt. Im Vordergrund der Darstellung stehen der kommunistische Widerstand gegen den Nationalsozialismus, der konsequent als Faschismus bezeichnet wird, und der Krieg mit der Sowjetunion.^[35]

Seit den 1990er-Jahren wird im vereinigten Deutschland die Frage diskutiert, wie man heute in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft aus dem Holocaust lernen soll: Geht es, so ließe sich zugespitzt formulieren, um ein spezifisches historisches und singuläres Ereignis oder um eine universelle Frage der Menschenrechte und Diskriminierung? Obwohl einige schulische Bildungsmedien universelle Aspekte in den Vordergrund stellen, wird die Geschichte des Holocaust in Geschichtsschulbüchern primär innerhalb der deutschen Nationalgeschichte dargestellt und nicht in ihren transnationalen Bezügen.^[36]

Studien zu Darstellungen und Repräsentationen des Holocaust in Schulbüchern kritisieren auch, dass der Holocaust in Hauptschulbüchern ohne geschichtlichen Zusammenhang gezeigt werde; es werde nicht thematisiert, dass die abgedruckten Bilder nur aus der Täterperspektive aufgenommen worden seien; jüdische Personen würden nur in ihrer Opferrolle dargestellt, ohne den jüdischen Widerstand oder die jüdische Emigration zu berücksichtigen, und die DDR-Schulbücher seien wertend und suggestiv.^[37] Obwohl die Lernenden in neueren Schulbüchern angeregt worden seien, sich mit Äußerungen von Zeitzeugen auseinanderzusetzen, die erklären, warum der Nationalsozialismus



(anfänglich) attraktiv erschien, sei nur selten klar vermittelt worden, dass viele Deutsche nicht trotz, sondern gerade wegen der „antidemokratischen, antisemitischen, a-moralischen und gewaltbetonten Positionen und Politiken“ des Nationalsozialismus diesen unterstützt hätten.^[38] Die meisten Schulbuchdarstellungen tendierten demnach weniger zu einer „wissensreichen“ historischen Aufklärung, Analyse, Einordnung, Beurteilung und Kritik als vielmehr zu Gesten des moralischen Appells, die den Holocaust als ein universales und zugleich singuläres ‚Böses‘ zeigen“, das vor allem über Affekte des „Schreckens und Mitleidens“ vermittelt werden solle.^[39] Ein Ziel dieser Form von Schulbuchforschung besteht offensichtlich darin, explizite Veränderungen für zukünftige Schulbücher anzuregen, um sicherzustellen, dass den Schüler/innen eine „historisch sehr akkurate und valide“ Geschichte des Holocaust präsentiert werde.^[40]

Parallel zu diesen Analysen sind in den letzten Jahren einerseits komparative und quantitative Studien sowie andererseits diskursanalytische und praxistheoretische Analysen erschienen. Deren Ziel ist weniger die Kritik bzw. Verbesserung von Schulbüchern, sondern vielmehr das Kartieren der Landschaft der historischen bzw. heutigen Schulbuchdarstellungen. Es wird versucht, ein Verständnis dafür zu entwickeln, welche gesellschaftlichen, technischen, politischen und pragmatischen Konfigurationen und Selbstverständlichkeiten dazu führen, dass bestimmte Darstellungen hervorgebracht und veröffentlicht werden. Eine Analyse von 465 Schulbüchern in 69 Ländern hat zum Beispiel einen weltweiten Anstieg der Anzahl der Schulbücher, die den Holocaust mit Menschenrechten in Verbindung bringt, herausgearbeitet: Während in den 1970er-Jahren nur wenige Schulbücher den Holocaust erwähnten und davon nur ein Drittel ihn mit Menschenrechten in Verbindung brachten, assoziierten 2008 etwa 70 Prozent der Schulbücher dieses Thema damit.^[41]

Eine mikroanalytisch angelegte Studie,^[42] die die Produktion von Unterrichtsmaterialien zum Thema Holocaust von 2009 bis 2010 ethnografisch begleitete, konnte zeigen, welche lokalen Praktiken dazu führten, dass diese Verknüpfung des Holocaust mit Menschenrechten eine solch globale Breite annehmen konnte. Unter Berücksichtigung globaler Debatten heben Schulbuchautor/innen die Ambiguitäten und Dilemmata hervor, mit denen die Bevölkerung damals umgehen musste. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass in den ergänzenden Materialien eindeutige Handlungsanweisungen zurücktreten oder die bekannten enthumanisierenden „Leichenberge“ weitgehend aus neueren Materialien verschwunden sind. Juden werden nicht mehr nur auf ihren Opferstatus reduziert, sondern verschiedene biografische Narrative zum Leben vor dem Holocaust, zum Widerstand und zur Emigration aufgezeigt. Damit reflektieren die Schulbücher auch Verschiebungen der historiografischen Forschung, die bereits seit geraumer Zeit insbesondere aus kulturgeschichtlicher Perspektive die individuelle und kollektive *agency* der Akteure gegenüber ihrer bloßen Viktimisierung akzentuiert. Wo Lernende früher (zumindest teilweise) als für die Vergangenheit Verantwortliche angesprochen worden sind, werden sie heute als affektive Subjekte adressiert (subjektiviert), die durch eine empathische Verbindung zu verschiedenen historischen Subjekten ein Gefühl dafür entwickeln (sollen), wie sie Verantwortung für ihre zukünftigen Handlungen übernehmen können.

Forschungsdesiderate

Ein Fokus auf die Schulbücher und weitere Bildungsmedien alleine sagt noch nichts darüber aus, was jeweils bei den Schüler/innen ankommt. Das größte, seit Jahren eingeforderte, Desiderat der Schulbuchforschung ist deshalb der Wunsch nach empirischen Rezeptions- und Wirkungsstudien.^[43] Die wenigen empirischen Studien, die es bis heute zu dieser Frage gibt, legen ihren Schwerpunkt auf Lernprozesse, auf didaktische Fragen nach gutem Geschichtsunterricht oder Kompetenzerwerb, den Charakteristika von idealen Schulbüchern, der Häufigkeit der Schulbuchnutzung oder vorherrschenden bzw. unterschiedlichen Auffassungen zu aktuellen Schulbüchern.^[44] Wie Christophe jedoch bemerkt, kann die sehr viel offenere Frage danach, wie sich Lehrende und Schüler/innen die in Schulbüchern angebotenen Deutungsmuster aneignen, auf diese Weise nicht beantwortet werden.^[45]

Einen anderen Weg schlagen deshalb praxeologisch inspirierte Forschungen ein, die Fragestellungen aus den Medienwissenschaften (oder *media studies*) aufgreifen und nach der konkreten *Benutzung* oder *Verwendung* – nicht der *Wirkung* – von Schulbüchern fragen. Da in unserem heutigen, von Medien geprägten, multikontextuellen sozialen Leben die (kausale) Wirkung von einzelnen Medien nicht eindeutig geklärt werden kann, gehen empirische Studien zunehmend der Frage nach, was mit Medien in alltäglichen Praktiken geschieht:^[46] Wann werden Medien benutzt? Was machen Menschen in spezifischen Kontexten, während sie Medien verwenden? Wann werden Medieninhalte in Gesprächen und Interaktionen thematisiert? Wie werden sie angeeignet? Wie werden sie kritisiert, umformuliert oder ignoriert? Welche medialisierten Erinnerungen werden im Unterricht oder in der Familie erwähnt? Hier steht die Schulbuchforschung allerdings noch am Anfang einer vielversprechenden Forschungsrichtung.^[47]

Ein zweites Desiderat der Schulbuch- bzw. Bildungsmedienforschung bildet die Erweiterung auf neue Formen von Schulbüchern wie die neuen *etextbooks* oder E-Schulbücher für iPads und andere Tablets. Wie wirken sich diese technischen und sozialen Angebote/Möglichkeiten (*affordances*) von multimodalen, interaktiven „Texten“ auf deren Inhalte aus? Werden diese digitalen Bildungsmedien im Unterricht oder in anderen Kontexten der Schülerinnen und Schüler anders verwendet als das Printformat der konventionellen Bücher? Wie formen sich erinnerungskulturelle Praktiken in digitalen (Schul)Medien? Diese „neuen“ Medien (die für die heutigen Lernenden gar nicht mehr so neu sind) haben ein großes Potenzial, neue Formen eines Schüler-Subjekts zu konstituieren. Jedoch gilt es noch genauer zu untersuchen, inwiefern sie dieses Potenzial effektiv realisieren.^[48]

Das dritte Desiderat, das wir hier thematisieren möchten, zielt auf die Historisierung der Schulbuchforschung selbst, d.h. auf die grundlegende Fragestellung, inwiefern die Schulbuchforschung im Zuge ihrer Kritik und Revision der Schulbücher sowie in ihrer immer auch selektiven Analyse und wissenschaftlichen Fokussierung bestimmter Themen und Probleme selbst an der diskursiven Konstitution des jeweiligen Schulbuchwissens beteiligt war und ist. Eine solche Perspektive schließt insbesondere im Hinblick auf die Zeitgeschichte eine historiografische Bestandsaufnahme und genealogische Reflexion der diskursiven Brüche und Ambivalenzen des Schulbuchwissens sowie der jeweiligen vor allem rezenten Konjunkturen entsprechender Untersuchungen innerhalb der Schulbuchforschung ausdrücklich mit ein. Zugespitzt formuliert: Wie wirkt die Schulbuchforschung (selbst) effektiv an der Konstitution ihres privilegierten Forschungsgegenstands und den dabei untersuchten Prozessen historischer

Sinnbildung mit?

Fazit

In diesem Artikel wurden zunächst anhand der drei zentralen Problemkomplexe Kolonialismus, Sozialismus und Holocaust exemplarisch die Debatten und Richtungen aufgezeigt, die die Forschungen zu Schulbüchern für den Geschichtsunterricht gegenwärtig prägen. Dazu haben wir sowohl Beispiele einer weitgehend normativ ausgerichteten „klassischen Schulbuchforschung“, die vor allem Schulbücher zu verbessern sucht, als auch kulturwissenschaftliche, diskursanalytische oder medientheoretische Ansätze skizziert, die Schulbücher als Medium betrachten, dessen Analyse hegemoniale Diskurse sowie gesellschaftliche Brüche herauszuarbeiten erlaubt. Anhand der skizzierten großen Themenkomplexe des 20. Jahrhunderts sollte exemplarisch veranschaulicht werden, inwiefern die kulturwissenschaftliche Wende in der Schulbuchforschung neue Perspektiven auf die verschiedenen gesellschaftlichen Kontexte der Produktion, Verbreitung, Rezeption, Aneignungen und Umdeutungen des Schulbuchwissens eröffnet. Es können dabei Prozesse historischer Sinnbildung, der Kanonisierung historischen Wissens und somit Verschiebungen in den Grenzen des Denk-, Sag- und Zeigbaren analysiert werden. Damit verbunden lassen sich auch jeweilige Subjektivierungsformen, Erinnerungskulturen und die Popularisierung historischen Wissens untersuchen. Abschließend hat der vorliegende Beitrag verschiedene Forschungsdesiderate wie die verstärkte empirische Wende zu einer Rezeptions- bzw. Nutzungsforschung, die Erforschung von zunehmend digitalen Bildungsmedien und die Historisierung der Schulbuchforschung selbst angedeutet. Insgesamt stellen Schulbücher und andere Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht offensichtlich nicht nur Vehikel der Kanonisierung historischen Wissens dar, sondern sie sind auch Medien, in denen sich die gesellschaftlich virulenten Brüche und Ambivalenzen in spezifischen (historischen) Wissensformen manifestieren.

Anmerkungen

1. ↑ Vgl. Gérard Giordano, *Twentieth-Century Textbook Wars. A History of Advocacy and Opposition*, New York 2003.
2. ↑ Wolfgang Jacobmeyer, *Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation?*, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 26 (1998), S. 26-35.
3. ↑ Vgl. hierzu immer noch einschlägig: Eric Hobsbawm/Terence Ranger (Hrsg.), *The Invention of Tradition*, Cambridge 1983.
4. ↑ Vgl. Thomas Höhne, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Frankfurt a.M. 2003; Simone Lässig, *Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s)*, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEMMS)* 1 (2009), H. 1, S. 1-20.
5. ↑ Vgl. Michael W. Apple, *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, 2. Aufl., New York 1999.
6. ↑ Vgl. Höhne, *Schulbuchwissen* u. Gerd Stein, *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*, Kastellaun 1977.
7. ↑ Stein, *Schulbuchwissen*; Lässig, *Textbooks and Beyond*.
8. ↑ Vgl. hierzu u.a. Eva Matthes/Carsten Heinze (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, Bad Heilbrunn 2005; Hanna Schissler/Yasemin Soysal (Hrsg.), *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition*, New York 2005.
9. ↑ Vgl. u.a. Eugene F. Provenzo Jr./Annis N. Shaver/Manuel Bello (Hrsg.), *The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*, New York 2011; Marcus Otto, *Das Subjekt der Nation in der condition postkoloniale – Krisen der Repräsentation und der Widerstreit postkolonialer Erinnerungspolitik in Frankreich*, in: *Lendemains. Etudes comparées sur la France* 36 (2011), Nr. 144, S. 54-76.
10. ↑ Vgl. Beverly Derewianka/Caroline Coffin, *Multimodal Layout in School History Books: The Texturing of Historical Interpretation*, in: Gail Forey/Geoff Thompson (Hrsg.), *Text Type and Texture: In Honour of Flo Davies*, London 2009, S. 191-215; Susanne Grindel, „... so viel von der Karte von Afrika britisch rot zu malen als möglich“. Karten kolonialer Herrschaft in europäischen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts, in: Peter Haslinger/Vadim Oswald (Hrsg.), *Kampf der Karten. Propaganda- und Geschichtskarten als politische Instrumente und Identitätstexte*, Marburg 2012, S. 258-287.

11. ↑ Vgl. Marcus Otto, *Dezentrierung des Weltbildes? Die Krise der westlichen Zivilisation, das Ereignis der Dekolonisierung und die Frage des Subjekts im Diskurs der Geschichtsschulbücher in Frankreich in den 1960ern*, in: *Comparativ – Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsordnung* 23 (2013), H. 3, S. 117-137. Vgl. ferner James Axtell, *Europeans, Indians and the Age of Discovery in American History Textbooks*, in: *The American Historical Review* 92 (1987), S. 621-632; Lars Müller, "Wir" und die "Anderen" im Diskurs über den Kolonialismus. Eine Analyse deutscher Geographie- und Geschichtsschulbücher vom Kaiserreich bis zur Gegenwart; Magisterarbeit, Braunschweig 2008; Daniel K.W. Trepsdorf, *Afrikanisches Alter Ego und europäischer Egoismus: Eine komparative Studie zur Selbst- und Fremdenperzeption im Wilhelminischen Deutschland und Spätviktorianischen Großbritannien (1884-1914)*, Dresden 2006.
12. ↑ Vgl. Byrte Oetting, *Bruch mit der kolonialen Vergangenheit? Der Algerienkrieg und die Entkolonisierung in französischen Geschichtsschulbüchern der Troisième*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 28 (2006), H. 1, S. 25-41, hier S. 40.
13. ↑ Vgl. Carsten Mish, *Die Dekolonisation des Empire in britischen Geschichtsbüchern seit 1947*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 30 (2008), H. 3, S. 741-762, hier S. 752.
14. ↑ Vgl. Bente Aamotsbakken, *The Colonial Past in Norwegian History Textbooks*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 30 (2008), H. 3, S. 763-776; Johanna Ahlrichs, *Geschichtsbilder im Wandel der Zeit: Manifestationen (post)kolonialer Denkweise bei der Darstellung des Kolonialismus in spanischen und mexikanischen Schulbüchern*; Magisterarbeit, Frankfurt/O. 2010; Susanne Grindel, *Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 30 (2008), H. 3, S. 695-716; dies., *Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 38 (2012), S. 1-31; Felicitas Macgilchrist/Lars Müller, *Kolonialismus und Modernisierung. Das diskursive Ringen um Afrika bei der Schulbuchentwicklung*, in: Manuel Aßner/Jessica Breidbach/Abdel-Amine Mohammed/David Schommer/Katja Voss (Hrsg.), *AfrikaBilder im Wandel?*, Frankfurt a.M. 2012, S. 195-208.
15. ↑ Vgl. Macgilchrist/Müller, *Kolonialismus und Modernisierung*.
16. ↑ Vgl. Susanne Grindel, *Karten und ihre Grenzen. Zur kartographischen Vermittlung des modernen europäischen Kolonialismus in deutschen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts*, in: *edumeres.net. Educational Media Research* 2009, urn:nbn:de:0220-2009-0002-065, online unter <http://www.edumeres.net/de/publikationen/dossierbeitrag/d/die-macht-der-karten-oder-was-man-mit-karten-machen-kann/p/karten-und-ihre-grenzen-zur-kartographischen-vermittlung-des-modernen-europaeischen-kolonialismus-i.html> (10.1.2014).
17. ↑ Siehe Eckhardt Fuchs/Marcus Otto (Hrsg.), *Postcolonial Politics of Memory in Educational Media*, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEMMS)*, Special Issue, Vol. 5 (2013); Otto, *Subjekt*.
18. ↑ Claude Liauzu/Gilles Manceron, *La colonisation, la loi et l'histoire*, Paris 2006.
19. ↑ Vgl. ebd.
20. ↑ Vgl. u.a. Laurence de Cock/Emmanuelle Picard (Hrsg.), *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Marseille 2009; Françoise Lanthéaume, *L'enseignement de la colonisation et décolonisation de l'Algérie. État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*, Paris 2002; Patricia Legris, *„On n'apprend plus l'histoire à nos enfants!“ Retour sur la polémique de l'enseignement de l'histoire en France au tournant des années 1970-1980*, in: Julien Barroche/Nathalie LeBouedec/Xavier Pons (Hrsg.), *Les figures de l'état éducateur*, Paris 2008; Corinne Bonafoux/Laurence de Cock/Benoît Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la République. Quels enjeux?*, Paris 2007 ; Claude Liauzu/Gilles Manceron (Hrsg.), *La colonisation, la loi et l'histoire*, Paris 2006.
21. ↑ Vgl. Heinrich August Winkler, *Der lange Weg nach Westen*, 2 Bde., München 2000.
22. ↑ Vgl. Ulrich Arnsward, *Zum Stellenwert der DDR-Geschichte in schulischen Lehrplänen*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B* 41-42 (2004), S. 28-35; Wolfgang Jacobmeyer, *Die Geschichte der DDR im Lehrbuch der Bundesrepublik: Bemerkungen zur Qualität von Schulbuchtexten*, in: Isabelle de Kegel/Robert Maier (Hrsg.), *Auf den Kehrighaufen der Geschichte? Der Umgang mit der sozialistischen Vergangenheit*, Hannover 1999, S. 51-61.
23. ↑ Vgl. Andreas Helmedach, *Fünfzehn Jahre nach der Öffnung des Eisernen Vorhangs: Fragen zum Sozialismus im Schulbuch*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 26 (2004), H. 4, S. 335-345.
24. ↑ Vgl. Augusta Dimou, *Alter Wein in neuen Flaschen? Darstellungen von Sozialismus in deutschen Schulbüchern*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 26 (2004), H. 4, S. 347-363.
25. ↑ Vgl. Jean Anyon, *Ideology and United States History Textbooks*, in: *Harvard Education Review* 49 (1979), H. 3, S. 361-386, hier S. 370.
26. ↑ Vgl. Vera Kaplan, *The Vicissitudes of Socialism in Russian History Textbooks*, in: *History and Memory* 21 (2009), H. 2, S. 83-109.
27. ↑ Vgl. die Projektbeschreibung von Lucia Halder, *Schulbücher als visuelle Medien. Ikonographien des Sozialismus*, online unter <http://www.visual-history.de/?p=354> (14.2.2014).
28. ↑ Vgl. Barbara Christophe, *Verhandlungen über den Sozialismus. Geschichtslehrer als Schnittstelle zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis*, in: Eckert, *Beiträge* 2012/1 urn:nbn:de:0220-2012-00214, online unter http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/beitraege/2012/EB_Christophe_Sozialismus.pdf (1.12.2013).
29. ↑ Vgl. Maya Razmadze, *Abgründe des Goldenen Zeitalters: Sowjetvergangenheit in Georgiens Schulbuch*, in: *Osteuropa* 60 (2010), H. 8, S. 91-103.

30. ↑ Vgl. Cornelia Gyapong, Die ewigen Opfer. Jüdische Geschichte und Holocaust im Schulbuch – am Beispiel der Hauptschule, in: *Schalom: Zeitschrift des Jüdischen Museums Westfalen* 57 (2006), S. 14-15; David Lindquist, The Coverage of the Holocaust in High School History Textbooks, in: *Social Education* 73 (2009), S. 298-304, online unter http://www.echoesandreflections.org/additional_resources/Coverage-of-the-Holocaust.pdf; Falk Pingel, Reform or Conform: German Reunification and its Consequences for History Schoolbooks and Curricula, in: Georg-Eckert-Institut (Hrsg.), *Grenzgänger: Transcending Boundaries*, Göttingen 2000, S. 261-284; Ansgar Weißer, Die Darstellung des Dritten Reiches und des Holocaust in Geschichtslehrbüchern und Unterrichtsmaterialien der DDR 1949 bis 1989, Münster 1999.
31. ↑ Vgl. Falk Pingel, From Evasion to a Crucial Tool of Moral and Political Education: Teaching National Socialism and the Holocaust in Germany, in: Georg-Eckert-Institut (Hrsg.), *Grenzgänger: Aufsätze von Falk Pingel*, Göttingen 2009, S. 141-163, hier S. 147.
32. ↑ Zitiert in Pingel, From Evasion to a Crucial Tool, S. 148.
33. ↑ Peter Carrier, Naming and Misnaming the Nation: Ambivalence and National Belonging in German Textbook Representations of the Holocaust, in: ders. (Hrsg.), *School and Nation: Identity Politics and Educational Media in an Age of Diversity*, Frankfurt a.M. 2013, S. 114-124, hier S. 116.
34. ↑ Weißer, Die Darstellung des Dritten Reiches und des Holocaust.
35. ↑ Ebd., S. 8, S. 101-115.
36. ↑ Carrier, Naming and Misnaming, S. 123; Felicitas Macgilchrist, Global Subjects: An Ethnographic Study of Educational Media Production and Forms of Subjectivation, in: *Pragmatics* 22 (2012), S. 417-445, online unter http://www.gei.de/fileadmin/bilder/Macgilchrist_2012_Global_Subjects_01.pdf.
37. ↑ Siehe Pingel, From Evasion to a Crucial Tool.
38. ↑ Vgl. Susanne Popp, Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch: Tendenzen der Darstellung in aktuellen Geschichtsschulbüchern, in: Gerhard Paul/Bernhard Schoßig (Hrsg.), *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus: Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre*, Göttingen 2010, S. 98-115, hier S. 102f.
39. ↑ Vgl. ebd., S. 103.
40. ↑ Vgl. Lindquist, The Coverage of the Holocaust in High School History Textbooks, S. 298.
41. ↑ Vgl. Patricia Bromley/Susan Garnett Russell, The Holocaust as History and Human Rights: A Cross-National Analysis of Holocaust Education in Social Science Textbooks, 1970-2008, in: *Prospects* 40 (2010), S. 153-173.
42. ↑ Vgl. Macgilchrist, Global Subjects; Felicitas Macgilchrist/Barbara Christophe, Translating Globalization Theories into Educational Research: Thoughts on Recent Shifts in Holocaust Education, in: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32 (2011), H. 1, S. 145-158.
43. ↑ Vgl. Lässig, Textbooks and Beyond; Maria Repoussi/Nicole Tutiaux-Guillon, New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2 (2010), H. 1, S. 154-170, online unter http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf; Stein, Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik.
44. ↑ Vgl. Óscar Chávez-López, From the Textbook to the Enacted Curriculum: Textbook Use in the Middle School Mathematics Classroom, Columbia, 2003, online unter <http://zeta.math.utsa.edu/~hvz231/dissertation/dissertation.pdf>; Jörg Doll/Keno Frank/Detlef Fickermann/Knut Schwippert (Hrsg.), *Schulbücher im Fokus: Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*, Münster 2012; Peter Gautschi, Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28 (2010), H. 1, S. 125-137; Peter Gautschi u.a. (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern 2007; Bodo von Borries u.a., *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen 1999.
45. ↑ Vgl. Christophe, Verhandlungen über den Sozialismus.
46. ↑ Vgl. Lila Abu-Lughod, *Dramas of Nationhood: The Politics of Television in Egypt*, Chicago 2005; Ien Ang, *Living Room Wars: Rethinking Media Audiences for a Postmodern World*, London 1995; Nick Couldry, Theorising Media as Practice, in: *Social Semiotics* 14 (2004), H. 2, S. 115-132; Udo Göttlich, Zur Kreativität des Handelns in der Medienaneignung. Zur handlungstheoretischen Kritik der Wirkungs- und Rezeptionsforschung, Konstanz 2007.
47. ↑ Vgl. Alexandra Binnenkade, *Doing Memory: Past Violence in the Classroom* (i.E.); Oliver Hollstein/Wolfgang Meseth/Christine Müller-Mahnkopp/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke, Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation: Bericht zu einer Pilotstudie, Frankfurt a.M. 2002, online unter http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Forschungsbericht_3_Nationalsozialismus_im_Geschichtsunterricht.pdf.
48. ↑ Siehe die Beiträge im Sonderheft: Martin Ebner/Sandra Schön (Hrsg.), Wandel von Lern- und Lehrmaterialien, in: *bildungsforschung*, Bd. 1 (2012), online unter <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/issue/view/19/showToc>; Peter Gautschi, Mit "Wischen" und "Scrollen" durch die Schweizer Geschichte, in: *Public History Weekly. BlogJournal for History and Civics Education* 1 (2013), Nr. 16, online unter <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/1-2013-16/mit-wischen-und-scrollen-durch-die-schweizer-geschichte/>; William B. Russell III (Hrsg.), *Digital Social Studies*, Charlotte, NC 2013; Eva Matthes/Sylvia Schütze/Werner Wiater (Hrsg.), *Digitale Bildungsmedien im Unterricht*, Bad Heilbrunn 2013.

Empfohlene Literatur zum Thema

Manuel Bello, Annis N. Shaver, Eugene F. Provenzo Jr. (Hrsg.), *The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*, New York 2011.

Eckhardt Fuchs, *Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa*, in: *Bildung und Erziehung*. 64, Nr. 1, 2011, S. 7-22.

Eckhardt Fuchs, Marcus Otto (Hrsg.), *Postcolonial Politics of Memory in Educational Media*, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEMMS)*. Special Issue, Vol. 5, 2013.

Gérard Giordano, *Twentieth-Century Textbook Wars. A History of Advocacy and Opposition*, New York 2003.

Carsten Heinze, Eva Matthes (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, Bad Heilbrunn 2005.

Thomas Höhne, *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Frankfurt a.M. 2003.

Simone Lässig, *Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s)*, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEMMS)*. 1, Nr. 1, 2009, S. 1-20.

Felicitas Macgilchrist, *Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive*, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 31, Nr. 3, 2011, S. 248-263 (online).

William E. Marsden, *The School Textbook. Geography, History, and Social Studies*, London 2001.

Bernd Schönemann, Holger Thünemann, *Schulbucharbeit: Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Ts. 2010.

Gerd Stein, *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*, Kastellaun 1977.