

NADINE FINK, MARKUS FURRER UND
PETER GAUTSCHI

Die Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes

Eine besondere Herausforderung für Wissenschaft und Praxis

Die nationalgeschichtliche Dimension ist seit je Gegenstand der Geschichtsvermittlung. In den vergangenen Jahren haben sich Diskussionen und Debatten um deren Bedeutung, Gehalt und Funktionen allerdings verstärkt. Vor dem Hintergrund weltpolitischer Verwerfungen und angesichts der Komplexität der Weltgesellschaft gewinnen regionale und nationale Bezüge wieder an Gewicht. Während die Globalisten mit den tiefgreifenden Veränderungen und der neuen Dynamik gut umgehen und davon profitieren können, fühlen sich die Lokalis-ten in Wohlstand und Lebensart bedroht und suchen im Nationalstaat Schutz und Sicherheit.¹ Deshalb wird darüber, wie das Profil der eigenen Nation oder des Landes auszusehen hat, in Gesellschaften emsig debattiert oder gar gestritten.² Auch in der Geschichtsdidaktik erschienen in den vergangenen Jahren prominente Publikationen, die sich der Thematik widmen. Im Fokus stehen etwa Fragen: Wie erzählen junge Menschen die Geschichte ihres Landes?³ Wen sehen sie als aktiv Handelnde, wen als passive Zuschauerinnen und Zuschauer, wen als Opfer der Nationalgeschichte?⁴ Welche Absichten verfolgt Geschichtsunterricht, wenn die eigene Nation thematisiert wird?⁵ Während insbesondere

-
- 1 Vgl. Stephan Bierling, Werden wir jetzt alle wieder Stammeskrieger?, in: NZZ, 24. August 2019, 10.
 - 2 Vgl. Hans-Georg Moeller, Der Nationalismus des verweigerten Nationalismus. Warum es sich für viele Deutsche gut anfühlt, deutsch zu sein, in: NZZ, 27. August 2019, 10.
 - 3 Vgl. hier als Beispiel mit weiteren bibliografischen Hinweisen: Jocelyn Létourneau/Arthur Chapman (Hg.), Young people, national narrative and history education, in: London Review of Education, 2 (2017), 149–151.
 - 4 Kate Angier, In search of historical consciousness: An investigation into young South Africans' knowledge and understanding of „their“ national histories, in: London Review of Education, 2 (2017), 155–173.
 - 5 James V. Wertsch, Foreword to the special feature „Negotiating the nation: Young people, national narratives and history education“, in: Jocelyn Létourneau/Arthur Chapman (Hg.), in: London Review of Education, 2 (2017), 152–154.

im Zuge der Kompetenzorientierung auch für den Geschichtsunterricht praktisch anwendbares Können zum Beispiel im Umgang mit Quellen sowie kritisches Denken als Zieldimensionen in den Vordergrund rückten, so geht es bei der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes um mehr: Erwartet wird der Aufbau sozialer Identitäten.⁶ Dieser Frage gehen auch internationale Studien in den vergangenen Jahren verstärkt nach.⁷

Dass Geschichtsvermittlung identitätsbildend wirken kann, und zwar sowohl auf individueller wie kollektiver Ebene, steht ausser Zweifel. Jörn Rüsen schreibt in seinem Werk „Historik“ sogar: „Identitätsbildung ist daher eine der wichtigsten, wenn nicht die wichtigste Funktion des historischen Denkens in der Lebenspraxis seiner Zeit“.⁸

Wer die Geschichte des Geschichtsunterrichts studiert, stellt fest, dass das Schulfach seinen Stellenwert im 19. Jahrhundert genau deswegen und primär als sogenannte „Vaterlandskunde“ erhielt und dabei in erster Linie der Identitätsvermittlung diente. Man versprach sich von der Vermittlung historischen Wissens das Einwirken auf spezifische Haltungen wie Stolz auf das Land und ein nationales Bewusstsein.⁹ Auch später und im Verlauf des 20. und 21. Jahrhun-

-
- 6 Peter Gautschi, Social Identity Through Public History, in: Public History Weekly, 3/25 (2015), in: <https://public-history-weekly.degruyter.com/3-2015-25/social-identity-through-public-history/>.
- 7 Vgl. dazu als Beispiel: Edda Sant/Neus Gonzáles-Monfort/Antoni Santisteban Fernández/Joan Pagès Blanch/Montserrat Oller Freixa, How do Catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education?, in: McGill Journal of Education, 2/3 (2015), 341–362; Anna Clark, Teaching the nation's story: comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada, in: Journal of Curriculum Studies, 41/6 (2009), 745–762; Françoise Lantheaume/Jocelyn Létourneau (Hg.), Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves, Lyon 2016; Nicole Tutiaux-Guillon (Hg.), Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire, in: Raisons, comparaisons, éducations, 17 (2018). Diese Forschungszugänge befassen sich vor allem mit Konzepten der nationalen Identität, die ausserhalb und im Schulraum vermittelt oder einfach präsentiert werden. Es handelt sich um gemeinsame Erzählungen und den Ausdruck eines Zugehörigkeitsgefühls zu einer nationalen, regionalen oder lokalen Gemeinschaft. Die Art und Weise, wie „kulturelle Vielfalt“ und „nationale Einheit“ in der Übertragung von Geschichte artikuliert werden können, und die Auswirkungen dieser Artikulationen auf die Definition kollektiver Identitäten (soziale Identitäten, soziokulturelle Identitäten) sind noch ein zu untersuchendes Phänomen.
- 8 Jörn Rüsen, Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln/Weimar/Wien 2013, 267.
- 9 Vgl. hier als Beispiel: Bernard Eric Jensen, L'histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline, in: Détournements de l'histoire, Strasbourg 2000, 89–104.

derts wurde mittels Geschichtsunterricht immer und immer wieder versucht, Menschen auf erwünschte Identitäten festzulegen. Zwar wechselten die „Bezugsgrößen der erwünschten kollektiven Identitäten (Konfession, Dynastie, Einzelstaat, Nation, Rasse oder Klasse)“¹⁰ und die angestrebten Einstellungen der Individuen (Freiheit, Gehorsam, Gleichheit, Eigeninitiative usw.), aber immer wieder instrumentalisierten Individuen, Gruppen und Staaten Geschichte zur Überwältigung.¹¹ Und auch heute hat das Fach Geschichte vielerorts im Unterricht für Regierungen die Hauptfunktion, dass die Schülerinnen und Schüler nicht in erster Linie etwas über die Gesellschaft und deren Veränderungen lernen sollen, sondern dass sie stolz darauf werden, Bürger der betreffenden Nation zu sein.¹² Dies alles macht deutlich: Landesgeschichte ist Gebrauchsgeschichte.

Den Begriff „Gebrauchsgeschichte“ hat im deutschen Sprachraum Guy P. Marchal geprägt: „Gebrauchsgeschichte ist jene Geschichte, die immer wieder zum Einsatz kommt, um eigene Positionen historisch zu legitimieren. Gebrauchsgeschichte par excellence ist etwa jene, die der nationalen Identität dient, sei es als Nationalgeschichtsschreibung, die dem Staat eine zielgerichtete Entwicklungsgeschichte hin zum aktuellen Zustand verpasst, um diesen historisch zu begründen; sei es in allgemeinen historischen Vorstellungen und im Bewusstsein lebendiger Geschichtsbilder, die das Selbstwertgefühl, das Bewusstsein einer nationalen Identität stützen und fördern. [...] Der Begriff ‚Gebrauchsgeschichte‘ will den ausgesprochen utilitaristischen Charakter des Umgangs mit Geschichte deutlich machen.“¹³ Die Vermittlung der Geschichte des eigenen

10 Bernd Schönemann, Identität, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2009, 103.

11 Vgl. François Hartog/Jacques Revel (Hg.), Les usages politiques du passé, Paris 2001.

12 Vgl. Markus Furrer, Wissenschaftlichkeit im Geschichtsunterricht – eine Notwendigkeit?, in: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1 (2012), 46–53.

13 Guy P. Marchal, Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität, Basel 2007, 13; vgl. im französischen Sprachraum: Enzo Traverso, Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique, Paris 2005. Traverso bezieht sich insbesondere auf die von Jürgen Habermas im Rahmen des „Historikerstreits“ 1987 geprägte Formel: „Vom öffentlichen Gebrauch der Historie“. „Ces révisions remettent en question, au-delà d'une interprétation dominante, une conscience historique partagée, une responsabilité collective à l'égard du passé. Elles touchent toujours à des événements fondateurs [...] et leur relecture de l'histoire concerne, bien au-delà de l'interprétation d'une époque, notre façon de voir le monde dans lequel nous vivons et notre identité dans le présent.“ (116–117).

Landes soll also Identifikationsangebote bereitstellen, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern.

Dieser gesellschaftliche Zusammenhalt wirkt aus aktueller Sicht weit labiler, als wir dies vor wenigen Jahren noch gedacht haben. In den Sozial- und Geisteswissenschaften werden verschiedene erodierende Faktoren ausgemacht, über deren Ursachen unterschiedliche Meinungen bestehen. Fakt ist, dass das Ende des Kalten Kriegs, die Globalisierung und vor allem auch der voranschreitende technologische Wandel in den vergangenen beiden Dekaden einen beschleunigten Wandel verursacht haben. Die politischen Systeme in vielen Staaten und auch ihre Gesellschaften gerieten in Krisen: Grossparteien erodierten, während populistische Strömungen erstarkten und mit ihnen auch unkonventionelle und schrille Persönlichkeiten, die an Regierungsspitzen gewählt wurden; Eliten in Gesellschaft und Politik scheinen grosse Bevölkerungsgruppen nicht mehr erreichen zu können; anstelle einer vormals in Westeuropa verbreiteten Konsensdemokratie breiten sich Umverteilungskämpfe aus, angetrieben durch wachsende ökonomische Ungleichheiten. In ungewohnter Weise nehmen die Auseinandersetzungen kulturkämpferische Züge an. Der amerikanische Politologe Francis Fukuyama spricht diesbezüglich von einer Politik des Unmuts.¹⁴ Er verweist auch darauf, dass nicht allein ökonomische Erklärungsmuster zur Geltung kommen, sondern dass es vielmehr um ein Gefühl der Erniedrigung und missachteter Würde gehe.¹⁵

Hochkonjunktur erhält in solchen Phasen der Identitätsbegriff, indem nach gemeinsamen Klammern Ausschau gehalten wird. Im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts wird Identität zu einem zentralen politischen Thema. Dieser individualpsychologische Begriff, der auf Kollektive übertragen wird, unterliegt konjunkturellen Schwankungen. Populär gemacht wurde er erst in den 1950er-Jahren vom Psychologen Erik Eriksson.¹⁶ So gibt es zwar Phasen in der Geschichte, wo Identität nur eine mindere Rolle spielt. In Zeiten abrupter Umbrüche nehmen Identitätsdiskurse jedoch markant zu.

Während man in der Geschichtsvermittlung nicht um den Identitätsbegriff herumkommt, eignet sich die Geschichtswissenschaft aufgrund ihrer Komplexität für Identitätskonstruktionen an sich nicht für diesen Diskurs. Durch die Brille einer Historikerin oder eines Historikers wird vielmehr Alterität als Kontinu-

14 Francis Fukuyama, Identität. Wie der Verlust der Würde unsere Demokratie gefährdet, aus dem amerikanischen Englisch von Bernd Rullkötter, Hamburg 2019, 23.

15 Vgl. Fukuyama, Identität, 68.

16 Vgl. Fukuyama, Identität, 26.

ität bewusst gemacht. Gesichertes Wissen darüber, wer wir als Kollektiv sind, erhalten wir aus historischen Analysen kaum.¹⁷ Das kollektive „Wir“ ist unbestimmt und ist ein mentales Konstrukt. Historisches Wissen hat nichts mit dem identitären kollektiven Wiederfinden zu tun, wie Michel Foucault aufzeigt. Es bewirkt das Gegenteil und zerstreut es in alle Winde.¹⁸

Die Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes ist also ein prekäres Unterfangen – und dies gleich in mehrfacher Hinsicht: Erstens handelt es sich dabei um Gebrauchsgeschichte, die sich mit ihrem utilitaristischen Charakter partiell der Wissenschaftlichkeit entzieht. Zweitens kann und will Geschichtswissenschaft wenig zum Identitätsdiskurs beitragen. Und drittens riskiert die Thematisierung der Geschichte eines Landes in die „Containerfalle“ zu tappen, die doch angesichts von Vernetzungsgeschichte überwunden war.

Aus diesem Grund verwendeten wir in dem dieser Publikation zugrunde liegenden Projekt und im Titel dieses Bandes die Begrifflichkeit „Geschichte des eigenen Landes“ und nicht „Geschichte der eigenen Nation“. Dieser Entscheid steht hier für einen historischen Bezug zu einem Gebiet, das von der Vormoderne über die Herausbildung des Nationalstaats bis zur Gegenwart reicht, und erschliesst auch Körperschaften oder Gemeinschaften mit ein, wie etwa die kanadische Provinz Québec. Dies mag aus einer schweizerischen Optik naheliegend wirken, ist doch in der deutschsprachigen Schweiz die Rede von Landesregierung oder Landesmuseum. Auch wurde der Schweiz abgesprochen, klassischer Nationalstaat zu sein, da das Land sowohl sprachlich wie konfessionell und kulturell äusserst heterogen war und ist und politische vormoderne Strukturen aus zusammengefühten kantonalen Kleingesellschaften weitertrug. Engmaschige Definitionen von Nationalstaaten mit engen einheitlichen Kriterien sind jedoch generell untauglich. Staatlichkeit unterliegt einem dauernden Wandlungsprozess und folglich auch die nationalstaatliche Ausrichtung. Staaten sind im Globalisierungsprozess und in Europa insbesondere grossen Transformierungen ausgesetzt. Es wäre jedoch problematisch zu meinen, sie liessen sich durch internationale Organisationen ersetzen, da bis jetzt noch niemand zeigen konnte, wie solche Organisationen demokratisch zu steuern wären.¹⁹ Jedoch findet ein Prozess der Entnationalisierung statt, ohne dass der Staat einfach verschwindet, wie

17 Vgl. dazu Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XIX^e siècle*, Paris 2001.

18 Vgl. dazu Kurt Röttgers, *Die Lineatur der Geschichte*, Amsterdam 1998, 298. Röttgers bezieht sich hier auf Foucault und arbeitet diesen Gedanken bildhaft ein.

19 Vgl. Fukuyama, *Identität*, 166.

dies die US-amerikanische Soziologin Saskia Sassen zeigt. Sie spricht vom „Paradox des Nationalen“ und betont, dass der Übergang vom nationalen zu einem globalen Zeitalter weit weniger eindeutig ist, als die Gegenüberstellung des Nationalen und des Globalen vermuten lasse.²⁰ Grundlegende Änderungen in der Organisation von Territorium, Autorität und Rechten wirken als Umschlagpunkte und lassen eine neue Organisationslogik entstehen. Der Nationalstaat ist so keineswegs einfach ein Auslaufmodell einer vergangenen Weltordnung. Globalisierung findet weit mehr als erwartet innerhalb des Nationalen statt. Sassen schreibt von einem „tiefgreifend verwandelten Gebilde“, dessen künftige Form wir aber noch nicht ausmachen können.²¹ Mit dem hier verwendeten Landesbegriff tragen wir diesen Befunden Rechnung, indem wir davon ausgehen, dass auf diese Weise ein offener historischer Prozess gewählt wird. Gleichzeitig impliziert dies auch ein Wegrücken vom Containermodell Nationalstaat, wie dies in der Geschichtsschreibung schon länger umgesetzt wird. Im Fokus stehen so strukturgeschichtliche Entwicklungen und Prozesse wie soziale Ordnungen, Arbeit oder Migration, aber auch Industrialisierung, Nationalstaatenbildung usw.²² Insbesondere im europäischen Rahmen werden solche Interdependenzen intensiviert betrachtet. Häufig handelt es sich um transnationale Ansätze, in denen weniger ein einziges europäisches Land im Vordergrund steht, sondern Entwicklungen gesamteuropäisch erfasst und gedeutet werden. Ganz im Sinne von „vernetzter Geschichte“ geht es darum, räumliche Rahmenbedingungen bei der Analyse historischer Phänomene zu erweitern und zu variieren, indem man sich auf Verbindungen und Berührungspunkte zwischen Welten konzentriert, die zuvor getrennt betrachtet wurden. Es ist eine Geschichte, die zerlegt und dezentralisiert wird und die einen Abstand vom nationalen oder regionalen Interpretationsrahmen mit dem Ziel erzeugt, hier und anderswo das Endogene und das Exogene auf globaler Ebene zusammenzubringen.²³ Nicht unwichtig ist dabei

20 Saskia Sassen, *Das Paradox des Nationalen*, aus dem amerikanischen Englisch von Nikolaus Grammm, Frankfurt/M. 2008, 649.

21 Sassen, *Das Paradox des Nationalen*, 680.

22 Ein aktuelles Beispiel dafür liefert der in den USA lebende und forschende Schweizer Migrationshistoriker Leo Schelbert (*Von der Schweiz anderswo. Historische Skizzen der globalen Präsenz einer Nation*, Zürich 2018).

23 Vgl. Romain Bertrand, *L'histoire à part égale: récits d'une rencontre orient-occident (XVI^e-XVII^e siècle)*, Paris 2011; Patrick Boucheron (Hg.), *Histoire mondiale de la France*, Paris 2017; Patrick Boucheron (Hg.), *Histoire du monde au XV^e siècle. Aux origines de la mondialisation*, Paris 2009.

die Frage, wie solche Prozesse das Leben der Menschen in dem spezifischen Land betroffen haben.

Ein weiterer wichtiger Aspekt liegt bei der Integrationsleistung des modernen Staats. Das Nationale wurde zu einer Integrationsformel, weil es eine abstrakte Identität vermittelt und so regionale, sprachkulturelle, konfessionelle und soziale Grenzen übersprang.²⁴ Die Integration von Migrantinnen und Migranten ist eine weitere Ebene in diesem Entwicklungsverlauf. Nicht immer gelang diese Integration, wie wir aus der Geschichte wissen. Insbesondere dort, wo Staaten Minderheiten ausschlossen oder unter Assimilationsdruck stellten, kam es zu Konflikten. Versuche, die Grenzen staatsbürgerlicher Zugehörigkeitsverhältnisse in eins mit kollektiver Identität zu setzen, sind zum Scheitern verurteilt, wie Hermann Lübke formuliert.²⁵ Es bedarf vielmehr offener Formeln und Konzepte, die nicht exkludieren, sondern inkludieren. So forderte denn auch Francis Fukuyama eine geeignete nationale Bekenntnisidentität, die offen sei für die Vielfalt heutiger Gesellschaften.²⁶

Zwar ist auch der Begriff „Landesgeschichte“ heute oftmals noch negativ besetzt und selbst im deutschsprachigen Raum wird er unterschiedlich genutzt, aber im Unterschied zu „Nation“ ist „Land“ (le pays, il paese, the country) weniger politisch, sondern räumlich definiert. Das Land ist ein mehr oder weniger überschaubarer und homogenisierter Lebensraum, eine „Lebenswelt“, die bestimmt ist durch Strukturen (Raum, Wirtschaft, Kultur) und Menschen mit ihren Mentalitäten, Sprachen, Religionen, Festen, Bräuchen.²⁷ Im Land findet das Leben statt. Herrschaft, Wirtschaft und Kultur des Landes beeinflussen die Menschen vor Ort in hohem Ausmass, selbst wenn sie das nicht merken. Die Menschen wiederum gestalten das Land, beeinflussen Herrschaft, Wirtschaft, Kultur, dies oft unbewusst und auch dann, wenn sie keine politischen Mitwir-

24 Vgl. Siegfried Weichlein, Nationalbewegungen und Nationalismus in Europa, Darmstadt 2006, 26; weiter auch: Guy Hermet, Histoire des nations et du nationalisme en Europe, Paris 1996.

25 Vgl. Hermann Lübke, Minderheiten und Mehrheitsregeln – Identitätsprobleme in Modernisierungsprozessen, in: Kurt Müller, Minderheiten im Konflikt. Fakten, Erfahrungen, Lösungskonzepte, Zürich 1993, 49–57, hier 53.

26 Vgl. Fukuyama, Identität, 200.

27 Vgl. dazu z. B. Heiko Haumann, Lebenswelten und Geschichte – Zur Theorie und Praxis der Forschung, Wien/Köln/Weimar 2012. Darin insbesondere der Beitrag Rückzug in die Idylle oder ein neuer Zugang zur Geschichte? Probleme und Möglichkeiten der Regionalgeschichte, 35–48, hier 37; Auch Haumann ringt um begriffliche Klarheit und versucht, Landes- und Regionalgeschichte zu unterscheiden, was allerdings nicht einfach ist.

kungsrechte besitzen. Landesgeschichte ist ein inkludierender Begriff. Landesgeschichte²⁸ – so verstanden – ist dank der Überschaubarkeit des Raums und der Lebenswelten in der Lage, dicht zu analysieren sowie Mikro- und Makrogeschichte, Alltags- und Strukturgeschichte zu verbinden.

Das vorliegende Buch enthält Beiträge aus verschiedenen Perspektiven, die sich mit der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes befassen. Die Mehrzahl der in diesem Band aufgeführten Beispiele entstammt Staaten wie der Schweiz oder Belgien, die aufgrund ihrer historischen Tradition und ihrer Entwicklung des Staatswesens multikulturell²⁹ ausgerichtet sind, und wo das Staatsvolk sich schon seit Beginn als aus unterschiedlichen Entitäten zusammengesetzt versteht. Pluralität ist jedoch in praktisch allen Staaten immer vorhanden gewesen, nur wurde sie beim zentralistisch ausgerichteten Staatsmodell unterdrückt und Regionalismen wurden eingeebnet.

Auch schon mit Beginn der modernen Nationalstaatsbildung stellten sich Anforderungen über Sprach- oder Konfessionsgrenzen hinweg, Minderheiten in ein gemeinsam geteiltes Narrativ einzubinden. Die weltweite Entwicklung der letzten Jahrzehnte hin zu modernen Migrationsgesellschaften, so auch in Japan oder Südkorea, um Beispiele aus diesem Band zu nennen, weitete die Fragestellung auf weitere Staaten aus. Und auch hier stellt sich in allen modernen Nationalstaaten seit je die Frage des Einbezugs von Minderheiten, seien diese sprachlich, konfessionell, kulturell oder sozial konstituiert.

Die Frage nach schulischen Identifikationsangeboten, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern sollen, zieht sich als roter Faden durch das Buch. Wie soll und wie kann Identitätsbewusstsein, verstanden als Fähigkeit von Individuen und Kollektiven, sich im Wandel der Zeit als dauerhafte Einheit zu begreifen,³⁰ ausdifferenziert werden? Der Philosoph Hermann Lübbe verweist

28 Mit der Begriffswahl versuchen wir auch das zu erreichen, was Jörn Rüsen im Umgang mit Nationalität gefordert hat, nämlich eine neue und zukunftsweisende Interpretation dieses Konzepts, um damit den historischen Boden der eigenen Gegenwart wieder unter die Füße zu bekommen. Vgl. dazu Jörn Rüsen, Nationalität – tot oder lebendig? in: *Public History Weekly*, 6/4 (2018), in: <https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-4/nationality-dead-alive/> (8. Feb. 2018).

29 Wir verwenden hier den Begriff der Multikulturalität und gehen davon aus, dass ganz im Sinne von transkultureller Dynamik, Kulturen stets dynamische Gebilde sind, die sich durch geschichtliche oder interkulturelle Wandlungen in einem stetigen Fluss befinden (nach Wolfgang Welsch). Die Begriffe sind im Rahmen des Austauschprojekts nicht ausdifferenziert worden.

30 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach/Ts. 2013, 143.

darauf, wie Identität durch die Geschichte repräsentiert wird. Mit der Koppelung von Identität und Kontinuität bildet sich eine Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.³¹ Identität wird so immer „historisch“ hergeleitet.³² Geschichtsschreibung gelangt zwangsläufig in den Bann von Identitätsfindung und die Bestimmung von Identität impliziert immer Abgrenzung im Sinne, dass jede Bestimmung von Identität auch eine von Nicht-Identischem voraussetzt. Damit verbinden sich Machtaspekte, da kollektive Identität als eine Spannung zwischen Selbst- und Fremdefinition analysiert werden muss. In multikulturellen Gesellschaften kann sich diese Spannung bei der Definition ethnisch-kultureller Identitäten verstärken.³³ Nationale Identität geriet so auch in Verruf, weil sie mit einem exklusiven Zugehörigkeitsgefühl einherging.³⁴ Wie der Schweizer Wirtschaftshistoriker Hansjörg Siegenthaler treffend bemerkt, lehrt uns die Geschichte auch, dass man in Krisen mythologischen Bildern zu verfallen droht. Man sollte diese Lehre ernst nehmen und man sollte sich dieser „Geschichte“ und damit der Suche und gar Süchtigkeit nach Identität entziehen um der Lernfähigkeit willen – das müsse die Schule bereitstellen.³⁵

Schwache nationale Identitäten sind jedoch auch ein Problem für Gesellschaften und stellen einer der Gründe für das Scheitern von Staaten dar. Wie doziert soll und kann damit Identitätsvermittlung daherkommen? Und wie stellt sich die Schule mit Blick auf die Notwendigkeit der Vermittlung gemeinsamer gesellschaftlicher Bezüge in einer modernen Migrationsgesellschaft? Es ist nach der verbreiteten aktuellen Lehrmeinung der Geschichtsdidaktik Aufgabe des Geschichtsunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, heterogene, miteinander konkurrierende und konfligierende Identitäten zu analysieren und gegeneinander abzuwägen. Inhaltlich vorgeprägte Identitäten im Sinne von sozialer Normensetzung sind dabei nicht das Ziel, sondern lediglich Gegenstand des

31 Hermann Lübke, Zur Identitätsfunktion der Historie, in: Odo Marquard/Karlheinz Stierle (Hg.), *Identität*, München 1979, 277–292, hier 277.

32 Vgl. Johannes Meyer-Hamme, Historische Identität in einer kulturell heterogenen Gesellschaft, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis Geschichtsunterricht*, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, 89–97.

33 Vgl. dazu Chris Lorenz, der sich hierzu auf Charles Taylor bezieht (*Konstruktion des Vergangenen. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, Köln 1997, 405).

34 Vgl. Fukuyama, *Identität*, 155.

35 Vgl. Hansjörg Siegenthaler, Hirtenfolklore in der Industriegesellschaft. Nationale Identität als Gegenstand von Mentalitäts- und Sozialgeschichte, in: Guy P. Marchal/Aram Mattioli (Hg.), *Erfundene Schweiz. Die Konstruktion nationaler Identität*, Zürich 1992, 23–35, hier 35.

Geschichtsunterrichts mit der Erkenntnis, dass Identitäten in historischen Narrativen inhärent sind.³⁶ Aber reicht das? Läuft die Vermittlung eines kritischen Verständnisses von Geschichte nicht permanent neben der Übertragung kollektiver Identität einher?³⁷

In den Beispielen dieses Bandes werden unterschiedliche Zugänge der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes erfasst, sei es aus Geschichtslehrmitteln und damit Erzählungen von Autorinnen und Autoren, durch die Befragung von Lehrpersonen und ihrer Beliefs oder auch mittels Interviews von Schülerinnen und Schülern. Den Beiträgen ist gemeinsam, dass sie sich auf die Art und Weise konzentrieren, wie die Geschichte des eigenen Landes erzählt wird und welche Bedeutung dabei Multiperspektivität und Kontroversität einnehmen. Dabei stellen sich zwei Hauptfragen: Welche konkreten Geschichten werden erzählt und welche Narrative werden tradiert beziehungsweise welchen wird widersprochen? Wie genau wird die Geschichte des eigenen Landes etwa in Belgien, Kamerun, Kanada oder der Schweiz unterrichtet und wie ist der Unterricht aufgebaut? Der Fokus richtet sich dabei auch auf die Frage nach dem Unterricht in den unterschiedlichen Regionen des Landes. Welche Gemeinsamkeiten weisen etwa Narrative auf und wo und warum ergeben sich Unterschiede?

Das Projekt listet jedoch nicht nur Beiträge mit Bezügen zu länderspezifischen Umsetzungen auf, sondern es ermöglicht vor allem, in einen intensiven Austausch zu treten und schafft so Voraussetzungen, voneinander zu lernen. Stärker als ähnliche internationale Studien richten einige Beispiele in der vorliegenden Publikation den Blick auf das alltägliche Unterrichtsgeschehen.³⁸ Unter

36 Vgl. auch: Bernd Schönemann, Identität, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, 90–91.

37 Vgl. dazu: Mario Carretero/Jose A. Castorina/Leonardo Levinas, A conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach, in: Stella Vosniadou (Hg.), International Handbook of Research on Conceptual Change, New York 2013, 269–286.

38 Vgl. dazu: Létourneau, Chapman, Young people, national narrative and history education. Grob lassen sich die Zugänge in der „London Review of Education“ (2/2017) unterteilen in Beiträge, die das in der Schule vermittelte nationale Narrativ zum Gegenstand haben und auch danach fragen, wie nationale Narrative in Geschichtslehrmitteln „verewigt“ werden; weiter stellen sich Fragen, wie Schüler und Jugendliche allgemeine und spezifische Aspekte der nationalen Geschichte erinnern, aber auch, wie sie Geschichte als Argument sowie zur Orientierung einsetzen und, wie individuelle und persönliche Bezüge zur Geschichte des eigenen Landes oder der eigenen Nation hergestellt werden.

Berücksichtigung der Phänomene und Handlungen, die während des Geschichtsunterrichts auftreten, ermöglicht die Analyse von Lehr- und Lernprozessen den Vergleich konvergierender und divergierender Themen (Art der Inhalte, Struktur, Wirkung) und das Erfassen der spezifischen wie auch kontradiktorischen Dimensionen des Unterrichts über die Geschichte des eigenen Landes in verschiedenen nationalen Kontexten. Mit diesem Ziel wurde das Pilotprojekt vom „Schweizerischen Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation“ unterstützt.

Im vorliegenden Band sind verschiedene Erkenntnisse zusammengetragen mit dem Ziel, Zugang zu den Herausforderungen der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes in verschiedenen nationalen Kontexten zu ermöglichen. Das Buch ist dreisprachig und baut sprachkulturell Brücken, wie verschiedene Beispiele mit gemischtsprachigen Autorentams zeigen. Darunter finden sich Staaten, die sich im Rahmen ihrer Ausformung zu modernen Staatsgebilden ihrer multikulturellen Prägung bewusst waren (wie zum Beispiel die kanadische Provinz Québec), die heute auf ihrem Territorium eine anerkannte kulturelle und sprachliche Vielfalt zusammenführen. Diese Beiträge bilden einen ersten Teil des Buches. Wir fragen insbesondere: Wie entstanden integrierende Narrative? Wie weit waren sie integrierend oder doch für autochthone sowie allochthone Minderheiten exkludierend? Gab und gibt es Konflikte diesbezüglich und wie werden heute mit dem Ende der nationalen Meistererzählungen historische Bezüge zur Geschichte des eigenen Landes geschaffen? Aufgeführt sind Beispiele aus Belgien, Kamerun, der Schweiz und der kanadischen Provinz Québec. So finden sich im ersten Teil Beiträge von Autorinnen und Autoren aus mehrsprachigen und multikulturellen Ländern.

Es folgt ein zweiter Teil mit Beiträgen aus Ländern mit recht homogenen Zusammenhängen. Darunter sind etwa Japan und Südkorea. Auch diese Gesellschaften sind jedoch durch Migration einem stärkeren kulturellen Wandel unterworfen und so stellen sich ähnliche Fragen wie bei der ersten Gruppe. Komplex sind die Ausgangssituationen in einer dritten Gruppe von Staaten, die durch Streitigkeiten und Ansprüche im Zusammenhang mit der Definition der Identität des Nationalstaats gekennzeichnet sind. Darunter findet sich insbesondere Israel. In Neuseeland erkennen wir das Beispiel einer Siedlergesellschaft, die einen Nationalstaat geschaffen hat und dabei seit Anbeginn mit der Frage der Integration der Maori konfrontiert ist – auch in das nationale Narrativ.

Im Anschluss finden sich drei Forschungsberichte zu Masterarbeiten, die an der Pädagogischen Hochschule Luzern geschrieben worden und direkt mit dem Forschungsprojekt verbunden sind. Sie untersuchen die Vermittlung der Ge-

schichte des eigenen Landes oder auch Narrative darüber in den konfliktreichen Gesellschaften des Westbalkans und der Türkei.

Für *Belgien* zeigt Karel van Nieuwenhuysse auf, dass die Unterstützung junger Menschen bei der Suche nach Identität ein wichtiges Ziel der Geschichtsvermittlung in den beiden Sprachgemeinschaften (französisch und flämisch) in Belgien ist. Historische Standards sagen jedoch nichts darüber aus, welche Identität(en) insbesondere zu unterstützen sind. Es stellt sich so die direkte Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer mit Identitäten im Geschichtsunterricht umgehen und dabei die Geschichte ihres eigenen Landes vermitteln. Dies wird auf der Basis einer kleineren qualitativen Forschung an flämischen wie auch an frankophonen Sekundarschulen in Brüssel (der multikulturellen Hauptstadt Belgiens) untersucht. Die Studie basiert auf acht Unterrichtsbeobachtungen in der 11. und 12. Klasse, auf semi-strukturierten Interviews mit vier Lehrpersonen sowie auf der Basis weiterer Dokumentenanalysen. Die Ergebnisse zeigen, dass es Lehrpersonen gibt, die eine nationale Identität auf implizite oder explizite Weise fördern, während andere das Thema Identitäten ignorieren. Keine Lehrperson unternahm den Versuch, identitätsstiftende Prozesse kritisch zu dekonstruieren.

Eugène Désiré Eloundou und Ndobegang Michael Mbapndah untersuchen den Geschichtsunterricht in *Kamerun*, wo die Frage der nationalen Identität im Spannungsfeld post-kolonialer Strukturen besonders virulent erscheint. Sie fragen mit Bezug zu lernzentrierten konstruktivistischen Ansätzen, wie „kamerunische Persönlichkeiten“ und ein kamerunisches „Nationalbewusstsein“ vermittelt werden. Geschichtslehrpersonen kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Auf einer individuellen Ebene der Lehrpersonen sind jedoch die Unterschiede nicht sehr auffällig. Die Autoren führen dies auf die ähnlich prägende Ausbildung zurück sowie auf strukturelle Rahmenbedingungen mit Klassengrößen von gegen 100 Studierenden. In der Folge liegt der Hauptfokus des Unterrichts bei der Vermittlung von Wissen. Solche strukturellen Vorgaben sind nicht leicht zu ändern. Die beiden Autoren denken aber, dass mithilfe neuer Lehr- und Lernmodelle auch der analytische Rahmen für den Geschichtsunterricht in Kamerun erweitert werden könnte.

Mehrere Beiträge behandeln die *Schweiz*. Helene Mühlestein verweist in ihrem Artikel darauf, dass im modernen Bundesstaat nach 1848 die konfessionelle Frage die inhaltlichen Differenzen bei der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes lange prägte. Für die Wahl des Schulbuchs war die konfessionelle Perspektive, die Schulbücher aufwiesen, somit entscheidend. Entsprechend waren Lehrmittel für den Geschichtsunterricht bis in die 1970er-Jahre eine regionale, respektive kantonale Angelegenheit, deren Referenzrahmen die konfessio-

nelle Perspektive des jeweiligen soziokulturellen Raums darstellte. Nur so konnte man direkten Einfluss nehmen, was in den Lehrmitteln wie vermittelt wurde. Die Art und Weise der Darstellung der Reformation blieb bis in die 1970er-Jahre ein Thema, bei dem sich Geschichtslehrmittel (oft markant) unterschieden. Die Reformation war so ein das Narrativ prägendes Geschehen. Die langsame Auflösung des Konfessionalismus führte nach 1970 zu einer Öffnung des Geschichtsunterrichts für neue Kategorien.

Daran anschliessend präsentieren Markus Furrer und Lyonel Kaufmann, wie in den aktuellen Lehrmitteln der französisch- und deutschsprachigen Schweiz auf der Basis der neuen sprachregional verbindlichen Lehrpläne die Geschichte des eigenen Landes vermittelt wird. In beiden Sprachregionen folgt der Einbezug der Geschichte der Schweiz einem ähnlichen Ansatz. Zwei Entwicklungen treten besonders hervor: Einmal rückt die Darstellung der Geschichte der Schweiz vom Sonderfallcharakter ab, weil nicht mehr isoliert beziehungsweise dichotom ein Meisternarrativ ins Lehrmittel eingebaut wird. So findet sich in keinem Lehrmittel eine klassische Erzählung des Werdens der Schweiz mehr, die sich an einem kanonisierten Verlauf ausrichtet. Weiter ist die Geschichte des eigenen Landes in einen europäischen Kontext auf vielfältige Weise eingebunden und erzeugt ein neues „Europa-Wir-Gefühl“. Mit dem Mittel der „Europäisierung“ wird der Raum der heutigen Schweiz in europäische und globale Prozesse einbezogen. Dabei wird deutlich, dass die Geschichte eines kleinen Landes von Interesse und Relevanz sein kann und dass das Handeln von Menschen hier auch Wirkung entfaltet – positive wie negative.

Nadine Fink und Peter Gautschi gehen den Besonderheiten bei der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes im Rahmen einer interkulturellen Analyse nach. Sie präsentieren eine Pilotstudie mit vergleichenden Ansätzen zur Analyse des Geschichtsunterrichts in der französisch- sowie deutschsprachigen Schweiz. Im ersten Teil machen sie sich Gedanken zur historischen Kultur und Identität der Schweiz, weiter erläutern sie die allgemeinen Rahmenbedingungen des Unterrichtens. Im dritten Teil stellen sie eine Geschichtsstunde vor, die aus dem französischsprachigen Beispiel „Die Geburt der Schweiz“ ausgewählt worden ist. Ausgehend von diesem Beispiel, entwickeln sie Merkmale für die Analyse von Geschichtslektionen. Der Beitrag schliesst mit einem Ausblick und legt das Forschungspotenzial offen. Mit Blick auf die analysierte Lektion fragen die Autorin und der Autor, inwieweit das Interesse an der Geschichte der Waldstätte (der sogenannten Gründungskantone in der Zentralschweiz) in der Westschweiz als Ausdruck einer Neugierde auf „den anderen“ gedeutet werden könne, und wie sich darin gerade die Idee des Pluralismus in der Schweiz widerspiegelt.

„Auf die Lehrperson kommt es an“. Darauf verweisen Nicole Riedweg und Peter Gautschi in ihrem Beitrag, der dem Einfluss geschichtsspezifischer Überzeugungen von Lehrpersonen auf die Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes nachgeht. Sie zeigen mit Bezug und Herleitung theoretischer Konzepte auf, wie geschichtsspezifische Überzeugungen als „wirkungsmächtige Meinungen“ hergeleitet werden können. Bei der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes finden sich denn auch in den empirisch erhobenen Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern verschiedene Vorstellungen: Geschichte wird als „Lehrmeisterin für Gegenwart und Zukunft“ aufgefasst, weiter als „Wissenschaft“, als „Erzählung über die Vergangenheit“ und als „Identitätsstifterin“.

Michel Charrière fragt nach dem Gewicht von Schweizer Geschichte am Gymnasium (Sekundarstufe II) im Spiegel von Maturitätsprüfungen im sogenannten Ergänzungsfach Geschichte. Weiter zieht er Lehrpläne hinzu, die sich in Umfang und Regelungsdichte schweizweit wie auch kantonal erheblich voneinander unterscheiden. Diesbezüglich sind die Schweizbezüge quantitativ wie qualitativ sehr unterschiedlich. Auch zeigt sich, dass Schweizer Geschichte in den schriftlichen Ergänzungsfach-Maturitätsprüfungen einen marginalen Platz einnimmt. Nur 20 Prozent aller Aufgaben weisen sich über explizite oder implizite Schweizbezüge aus. Aufgrund der Auswertung der Maturitätsprüfungsaufgaben lassen sich aber noch keine allgemeinen Aussagen zum Stellenwert von Schweizer Geschichte im gymnasialen Geschichtsunterricht machen. Anhand des Ergänzungsfachs mit Wahlpflichtfachcharakter können jedoch Tendenzen aufgezeigt werden.

In *Québec*, wie in vielen anderen westlichen Gesellschaften, behindert ein dominantes Narrativ, das sich auf Erfahrungen der Mehrheit stützt, die Vielfalt anderer historischer Erzählungen und Perspektiven. Die Geschichte Québecks ist trotz Vorstellungen, die Vielfalt der kulturellen, wirtschaftlichen und territorialen Perspektiven einzubringen, weiterhin so ausgestaltet, dass nicht-französischsprachige Studenten ermutigt werden, sich auf das Narrativ der Gemeinschaft französisch-kanadischer Abstammung auszurichten. Mittels einer explorativen Studie mit einer Gruppe von Gymnasiallehrpersonen untersuchen Sabrina Moisan, Paul Zanazanian und Aude Maltais-Landry in ihrem Beitrag die unterschiedlichen Haltungen zur Integration der Vielfalt historischer Erfahrungen in den Geschichtsunterricht. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Geschichtslehrpersonen, auch wenn sie in der gleichen Gesellschaft leben, eine völlig andere Auffassung von dieser Gesellschaft, ihrer Bevölkerung und ihrer Geschichte haben können. Ebenso unterscheiden sie sich in der Art und Weise, wie sie im Unterricht damit umgehen und welche Ziele sie verfolgen.

Akiko Utsunomiya und Nobuyuki Harada zeigen auf der Basis einer Lehrmittelanalyse auf, wie sich der Geschichtsunterricht in *Japan* wandelt. Sie stellen eingangs fest, dass durch neue Rahmenrichtlinien ein Wechsel zu einem Geschichtsunterricht mit stärkerer Schülerorientierung intendiert wird. Bis anhin zeigte sich jedoch kein sichtbarer Erfolg. Einen Grund hierfür erkennen die beiden Autoren beim Stellenwert der nationalen Identität bei der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes. Gerade mit Blick auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs gerät Identitätsbildung in Japan schnell in ein gesellschaftspolitisches Spannungsfeld und wird zu einem komplexen und heiklen schulischen Unterfangen. Eine Folge davon ist, dass der Geschichtsunterricht stark gelenkt und folglich lehrerzentriert gesteuert wird. Die beiden Autoren machen Vorschläge, wie in Japan ein kritischerer und ausgeweiteter Umgang mit Identität im Unterricht umgesetzt werden könnte, der insbesondere auch schülerzentrierter angegangen werden kann. Dem steht weiterhin das Konzept einer umfassenden Identifizierung mit einer gemeinsamen Nation und einem gemeinsamen Volk gegenüber, das als historisch aufeinanderfolgende, untrennbare und nicht wählbare Einheit dargestellt wird. Ob diese Engführung überwunden werden kann, da bleiben die beiden Autoren kritisch.

Debatten über Ausrichtung und Zweck der Geschichte sind in demokratischen Gesellschaften unvermeidlich und bedeutend, wie Sun Joo Kang am Beispiel *Südkoreas* zeigt. Solche Debatten sind stets mit Identitätspolitik verknüpft. So stehen auch in Südkorea Befürworter einer koreanisch orientierten Geschichte jenen mit einem interkulturell ausgerichteten Geschichtsverständnis gegenüber. Wie der Beitrag zeigt, bedingen jüngste Veränderungen, die durch Globalisierung wie auch globale Migration gekennzeichnet sind, die Entwicklung vielschichtiger Identitäten, einschliesslich solcher, die über nationale Selbstvorstellungen hinausgehen und eine nationale Identität umfassen, die integrativ, differenztolerant und flexibel ist. Dabei werden vorherrschende Perspektiven von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern und ihre Praxis diskutiert, die auf empirischen Studien und Analysen basieren. Anstatt eine feste Identität bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, sollte die Schulgeschichte den Schülern helfen, über ihre historischen Identitäten im Lichte des sozialen Wandels nachzudenken und ihnen die Möglichkeit geben, die komplexen kulturellen und ethnischen Elemente zu erforschen, die den Prozess der Identitätsbildung und -reform beeinflusst haben.

Bob Mark stellt in seinem Beitrag zu *Israel* ein Projekt vor, das aufzeigt, wie in einem Bildungssystem, das „alternativen“ Narrativen gegenüber ablehnend eingestellt ist, es dennoch möglich ist, durch die Arbeit im Klassenzimmer mit

Familiengeschichten aus verschiedenen Teilen des Spektrums, Material zu produzieren, das für die Kinder relevant ist und ausserhalb der Reichweite der „Torwächter“ des israelischen Geschichtsunterrichts zu liegen kommt. Die Narrative beziehungsweise Geschichten sind eigentliche Schnappschüsse aus der Vergangenheit der Familien und ermöglichen Fragen: Mit welchen Problemen hatten diese Menschen zu tun, welche Möglichkeiten hatten die Familien, welche Entscheidungen haben sie getroffen und was sind die Folgen dieser Entscheidungen? So treffen nicht in erster Linie widersprüchliche historische Narrative aufeinander, sondern diese wirken vielmehr als Bestandteile eines zwar nach wie vor unvollständigen Puzzles, an dem nun aber gemeinsam weitergearbeitet wird, um zu sehen, wie die Teile zueinander passen, was noch fehlt, wie sie uns selbst positionieren und wie sie uns im gemeinsamen Klassenzimmer zusammenbringen. Die Arbeit lädt so zur weiteren Diskussion darüber ein, welche Art von Gesellschaft aufzubauen ist.

Michael Harcourt geht in *Neuseeland* dem Siedler-Kolonialismus und der „weissen Ignoranz“ im neuseeländischen Geschichtslehrplan nach. Er zeigt dabei auf, dass ein Curriculum mit hoher Autonomie in einer Siedlergesellschaft wie Neuseeland problematisch ist, weil es zu einem weitgehend eurozentrischen, nach aussen gerichteten Geschichtslehrplan führt. Damit wird vielen Jugendlichen keine Möglichkeit gegeben, sich mit der umstrittenen Geschichte der Kolonisation und ihren nachhaltigen Erscheinungsformen von heute auseinanderzusetzen. Einfache Antworten darauf gebe es nicht, denn das Problem gehe tiefer und lasse sich nicht auf einen Mangel an Informationen zurückführen. Die Schulen müssten sich nämlich als aktive Störer einer solchen „Unwissenheit“ positionieren und unbequeme Sichtweisen einbringen. Gerade hierbei sind jedoch gesellschaftliche Spannungen zu überwinden. Auch könne die Vermittlung der neuseeländischen Kolonisationsgeschichte nicht dem Ermessen einzelner Lehrer überlassen werden. Der Autor macht Zeichen des Wandels aus, ist sich aber keineswegs sicher, ob dieser auch zu einem breiteren kritischen Engagement mit der Geschichte der Kolonisation Neuseelands führen wird.

In den folgenden Forschungsberichten zu Aspekten der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes in Bosnien und in Serbien sowie zu Erzählungen zur Türkei ergeben sich weitere Beispiele:

Ljiljana Milinković untersucht in ihrer Masterarbeit die Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes in *Serbien*. Sie kombiniert dazu Methoden und Zugänge, um das Fallbeispiel möglichst in seiner Ganzheit zu erfassen. Den Schwerpunkt der Untersuchungen stellen die Fokusgruppendifkussionen dar, die das Geschichtsbewusstsein der teilnehmenden Jugendlichen erfragen. Bis

heute, so die Erkenntnis, sei keine gemeinsame Erinnerungskultur zwischen den postjugoslawischen Staaten aufgebaut worden. Die konträren Erinnerungsnarrative, die kontradiktorisch zueinanderstehen, dominieren und manifestieren sich jährlich an den verschiedenen Gedenktagen. Die vorherrschenden Mythen und negativen Stereotypisierungen, die auch die Jugendlichen reproduzieren, erschweren eine Normalisierung der Beziehungen zwischen den ehemaligen jugoslawischen Staaten. Die Dämonisierung der anderen und die Selbstverherrlichung der eigenen Nation kommt in dieser Untersuchung zum Ausdruck, lässt sich aber auch an weiteren postjugoslawischen Staaten aufzeigen.

Wie Ivan Maros für *Bosnien-Herzegowina* aufzeigen kann, versuchen hier die drei grössten Ethnien (Bosniaken, Kroaten und Serben) ihre eigene Nationalidentität durchzusetzen. Die kroatische und serbische Bevölkerung konstruiert parallel ihre Institutionen, um möglichst unabhängig von multiethnischen Regierungsorganen zu sein. Seit Ende des Krieges gibt es immer noch kein gesamtstaatliches Bildungsministerium. Die Schlussfolgerung ist, dass das Bildungssystem stark davon geprägt ist. Die Schülerinnen und Schüler werden in den „nationalen Fächern“ weiterhin zu einem angeblich „positiven Nationalismus“ erzogen. Die politischen Folgen des Kriegs sind aber auch heute noch deutlich zu erkennen und ebenso im Klassenzimmer spürbar.

Martin Basmaci befragt Personen aus der Schweiz mit türkischer und kurdischer Herkunft, die alle in der Schweiz aufgewachsen sind. Er stellt gemeinsame wie auch differierende Vorstellungen über die Entstehungsgeschichte der *Türkei* fest. Alle Teilnehmer haben der Person Mustafa Kemal Atatürk und der Gruppe der Osmanen einen massgebenden Einfluss auf die „Geschichte der Türkei“ zugeschrieben. Die Interview-Teilnehmenden mit kurdischem Bezug heben das Narrativ der Assimilierungspolitik hervor. Ihre Erzählung betont die Geschichte der Türkei, im Gegensatz zu den beiden Interviewteilnehmern mit türkischem Bezug, vor allem als eine Geschichte der Unterdrückung und des Assimilierungsdrucks. Die türkischen Interviewteilnehmenden erwähnen demgegenüber die Kurden nur am Rande. Offensichtlich wirkt, dass sich die kurdischstämmigen Interviewteilnehmenden weniger dem türkischen Staat zugehörig fühlen. Ihnen fehlen Identifikationsangebote. Dass aus den unterschiedlichen Interpretationsmustern ethnopolitische Spannungen auftreten können, über-rascht nicht, wie der Autor feststellt.

Anhand der Beispiele in diesem Band werden verschiedene Akzente besonders deutlich: Mit der Begrifflichkeit der „Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes“ sind inhaltliche Erweiterungen verbunden. Der Zugang führt in die Vormoderne und in der Folge in die Zeit vor der klassischen Nationalstaatenbil-

derung. Damit werden Kontinuitäten und die Multikulturalität der Gesellschaften sichtbar gemacht. Verschiedene Länderbeispiele gehen denn auch der Frage nach, wie unterschiedliche Entitäten und Gruppen im Land den Bezug zu einer gemeinsamen Geschichte herstellen. Neben den klassischen Schulbuchanalysen, der Unterrichtsbeobachtung und der Analyse von Narrativen von Studierenden, erhalten Lehrerüberzeugungen (Teachers' Beliefs) ein weiteres Gewicht in einigen Beiträgen. Dieser Ansatz ist wichtig geworden und zukunftsweisend für einige Studien, die hier erstmals vorgestellt werden.

Die Erkenntnisse und Analysen aus den Beiträgen zeigen, wie komplex und unterschiedlich die Geschichte des eigenen Landes vermittelt wird. In ihrer Mehrzahl befassen sich die Autorinnen und Autoren mit aktuellen Fragen der Vermittlung in der Schule. Dabei werden positive Entwicklungen deutlich und Trends werden sichtbar: Offene Gesellschaften und verantwortungsvolle Geschichtsvermittlung zeichnen sich dadurch aus, dass mehrere Deutungen ermöglicht werden. Nicht „ein affirmatives Bild“ wird vermittelt, sondern es werden plausible Bilder angeboten, die die Nutzerinnen und Nutzer abwägen, vergleichen und aus denen sie ihre Schlüsse ziehen. Dazu ist kritisches Denken notwendig.³⁹ Verantwortungsvolle Vermittlerinnen und Vermittler von Landesgeschichte gehen davon aus, dass die Nutzerinnen und Nutzer willens und in der Lage sind, eigenständig und kritisch zu denken, und sie fördern dieses kritische Denken in ihren Beiträgen als Autorinnen und Autoren von Geschichtslehrmitteln und als Lehrpersonen.

39 Marc-André Ethier/David Lefrançois/François Audigier (Hg.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Bruxelles 2018.