

Judith Breitfuß
Thomas Hellmuth
Isabella Svacina-
Schild

Diskurs- analytische Schul- buchforschung

Beiträge zu einer *Kritischen Geschichtsdidaktik*



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Judith Breitfuß, Thomas Hellmuth,
Isabella Svacina-Schild

Diskursanalytische Schulbuchforschung

Beiträge zu einer
Kritischen Geschichtsdidaktik



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



universität
wien

Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät

Publiziert mit Unterstützung der Historisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlagentwurf: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1339-1 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1340-4 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/853>

INHALT

THOMAS HELLMUTH, JUDITH BREITFUSS, ISABELLA SVACINA-SCHILD Schulbuchforschung als Gesellschaftskritik. Eine Einleitung	5
THOMAS HELLMUTH Fröhlicher Eklektizismus. Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik	16
ISABELLA SVACINA-SCHILD „Folter im Mittelalter“ in einer Auswahl österreichischer Schulbücher für die Unter- und Oberstufe. Eine Diskursanalyse	59
JUDITH BREITFUSS „Tollkühne Heldentaten“ und „glanzvolle Siege“. Die Kolonialkriegs- führung in Britisch-Indien im Spiegel englischer Geschichtsschulbücher seit 1900	104
THOMAS HELLMUTH Die „vollendete Nation“. Der „Petit Lavoisier“ und die bürgerliche Verge- sellschaftung Frankreichs im 19. Jahrhundert	173
AUTORINNEN UND AUTOR	207

THOMAS HELLMUTH, JUDITH BREITFUSS,
ISABELLA SVACINA-SCHILD

Schulbuchforschung als Gesellschaftskritik

Eine Einleitung

Die Analyse von Geschichtsschulbüchern ist derzeit „en vogue“, wobei zumeist die in den letzten Jahren in der Geschichtsdidaktik vorherrschenden Modelle historischen Lernens als Grundlage dienen. Wir erfahren zum Beispiel über die (fehlende) Umsetzung der im Trend liegenden Kompetenzorientierung und der Entwicklung eines „reflektierten“ und „(selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“. Zudem werden die in den Schulbüchern sich (nicht) spiegelnden Lernprogressionen, die Realisierung didaktischer Prinzipien oder die Umsetzung diverser inhaltlicher Vorgaben untersucht. Eine Mehrzahl dieser Schulbuchforschungen ist insbesondere Analysemethoden der „empirischen Sozialforschung“ verpflichtet und beansprucht „Objektivität“ im Sinne statistischer Messbarkeit oder – im Falle von qualitativen Inhaltsanalysen – auf Basis der in langen Listen umfassend dokumentierten kategorialen Herangehensweise.¹

1 Zu den verschiedenen Typen von Schulbuchforschung siehe: Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut: Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis, Göttingen 2014. Als Beispiele für die an der empirischen Sozialwissenschaft orientierten Analysen seien hier nur einige genannt: Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (Hg.): Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, Frankfurt/M. 2018; Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, 2. Aufl., Berlin u. a. 2011; Kühberger, Christoph/Mittnik, Philipp (Hg.): Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich, Innsbruck/Wien/Bozen 2015; Mittnik, Philipp: Holocaust-Darstellungen in Schulbüchern. Deutsche, österreichische und englische Lehrwerke im Vergleich, Schwalbach/Ts. 2017; Paireder, Bettina: Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Dissertation, Wien 2017; Schreiber, Waltraud/Bertram, Christiane: Ein multimediales Schulgeschichtsbuch in der Anwendung. Wie empirische Studien helfen können, Geschichtsunterricht besser zu verstehen, in: Sandkühler, Thomas u. a. (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, Göttingen 2018, S. 441–464; Kühberger, Christoph/Bramann, Christoph Bramann/Weiß, Zarah/Meurers, Detmar: Task complexity in history textbooks: A multidisciplinary case study on triangulation in history education research, in: History Education Research Journal, 16/1 (2019), S. 139–157, DOI: <https://>

Allerdings lassen diese ohne Zweifel engagierten Schulbuchanalysen die Leser und Leserinnen bei der Beantwortung mancher durchaus gesellschaftsrelevanter Fragen ratlos zurück: Was sagen diese Analysen etwa über die Gesellschaft aus, in der wir leben? Warum verändern sich Schulbücher inhaltlich? Welche gesellschaftlichen Funktionen erfüllen Schulbücher im Kontext des Erziehungssystems? Welche identitätsstiftenden Funktionen haben Schulbücher bzw. haben diese überhaupt eine solche Funktion? Welcher Normen- und Wertekanon spiegelt sich in Schulbüchern und warum dient gerade dieser als Rahmen und auch als Instrumentarium inhaltlicher Einschränkung? Welche Aufgaben haben in diesem Kontext Schulbuchkommissionen, die nicht selten mit Absolutheitsanspruch gleichsam als Wächter über „heilige Unantastbarkeiten“, wie sie fachdidaktische Vorgaben sein können, wachen?² Wie stehen die unterschiedlichen theoretischen und methodischen Zugänge zur Vergangenheit und Gegenwart, die sich in Schulbüchern finden lassen, mit den vorher genannten Fragen in Verbindung? Sagen Schulbücher überhaupt etwas über den Geschichtsunterricht aus, zumal nicht vorausgesetzt werden kann, dass sich alle Lehrer und Lehrerinnen tatsächlich auf Schulbücher stützen?³ Wie bzw. mit

doi.org/10.18546/HERJ.16.1.12 (abgerufen: 23. August 2019); Buchberger, Wolfgang: Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen. Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe, Innsbruck/Wien 2020; Günther, Katrin: Historisches Vergleichen: Vergleichsaufgaben in Lehrwerken des Gesellschaftslehre- und Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe II, Berlin 2020. Zum Teil finden sich auch Beispiele dafür in: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand, Textbooks under Scrutiny, Bad Heilbrunn 2016.

- 2 Hier sind auch etwaige „Leitfäden“ zum Verfassen von Schulbüchern kritisch zu hinterfragen, zumal diese auch stark einengend und nicht nur als Rahmen dienen können.
- 3 Die damit verbundene und immer wieder geäußerte, allerdings empirisch nur sehr bedingt nachgewiesene, weil auf zumeist nur geringer repräsentativer Basis beruhenden Behauptung, die Schulbücher seien der „geheime Lehrplan“, ist zu problematisieren. Siehe dazu u. a.: Thünemann, Holger: Historisches Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven, in: Bramann/Kühberger/Bernhardt (Hg.), Historisch Denken Lernen mit Schulbüchern, S. 17. Eine Untersuchung von Roland Bernhardt und Christoph Kühberger lässt allerdings zumindest vermuten, dass Geschichtsschulbücher – zumindest in Wiener Schulen – als „Leitmedium des Geschichtsunterrichts“ betrachtet werden können. (Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph: „Digital history teaching“? Qualitative empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht, in: Sandkühler, Thomas u. a. (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung, Göttingen 2018, S. 425–440.) Eine andere Untersuchung von Katharina Litten, eine qualitative Interviewstudie, betont dagegen, dass eine zentrale Rolle des Geschichtsschulbuchs bei der Vorbereitung von

welchen Materialien arbeiten solche Lehrer und Lehrerinnen, die eben Schulbücher nur sporadisch oder gar nicht verwenden? Und warum arbeiten manche Lehrer und Lehrerinnen nicht oder kaum mit Schulbüchern, sondern stellen sich geradezu gegen etwaige darin enthaltene Vorgaben?

Die Analyse des gesellschaftlichen Kontextes bleibt in den Schulbuchanalysen der letzten Jahre vielfach unberücksichtigt. Sie fragen nicht nach den gesellschaftlichen Ursachen bildungspolitischer und fachdidaktischer Vorgaben, sondern überprüfen vor allem deren Umsetzung. Dies ist freilich nicht grundsätzlich als negativ zu bewerten, zumal Schule und mit ihr auch der Geschichtsunterricht die Heranwachsenden für die Gesellschaft vorzubereiten haben und das Bildungssystem somit auch eine Erziehungsinstanz darstellt.⁴ Allerdings ist damit immer auch die Gefahr verbunden, sich zum Erfüllungsgehilfen einer Geschichtspolitik zu machen, die lediglich ökonomischen und gesellschaftlichen Trends entgegenkommt. Damit könnte die Geschichtsdidaktik und die auf ihr beruhende Schulbuchforschung gar eine indoktrinierende Funktion erhalten und würde damit letztlich ihrem – etwa auch in den Kompetenzmodellen verankerten – Anspruch auf die Heranbildung „mündiger“ Bürger und Bürgerinnen widersprechen.

Das vorliegende Buch versucht daher – ohne freilich alle oben gestellten Fragen vollständig beantworten zu können – eine Alternative zu entwerfen, die nicht als Konkurrenz, sondern vielmehr als eine Ergänzung der im Trend liegenden Schulbuchforschungen zu verstehen ist. In diesem Zusammenhang wendet sie sich von einer „Objektivität“, wie sie die „empirische Sozialforschung“ definiert, zum Teil ab und bringt vermehrt die Subjektivität des Forschers bzw. der Forscherin ins Spiel. Dazu wird die in der Geschichtsdidaktik häufige Gleichsetzung der „empirischen Sozialforschung“ mit den Sozialwissenschaften im Allgemeinen aufgehoben. Tatsächlich sind unter dem Begriff der „Sozialwissenschaften“ unterschiedliche Theorien und Methoden zu reihen. Diese können verschiedene fruchtbare Zugänge (nicht nur) zur Schulbuchforschung bieten und sogar Schulbuchanalysen, die auf der „empirischen Sozialforschung“ beruhen, selbst zu Analyseobjekten machen. Dazu zählen unter anderem die Diskursanalyse, die Phänomenologie und sogar die Hermeneutik im Sinne einer hermeneutischen Wissenssoziologie, die Interaktions- und Kommunikations-

Lehrern und Lehrerinnen (und somit wohl auch im Unterricht selbst) nicht festgestellt werden konnte. (Litten, Katharina: Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen, Göttingen 2017, S. 415)

4 Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2002.

prozesse und deren Ergebnisse bzw. Produkte analysiert.⁵ Um allerdings Missverständnisse zu vermeiden: Nicht die Methoden der „empirischen Sozialforschung“, das genaue Zählen und Messen sowie der Versuch, etwa einen „Text“⁶ möglichst in seiner Gesamtheit zu erfassen, sollen grundsätzlich in Frage gestellt werden. Forschungsmethoden sind aber immer hinsichtlich ihrer Bedeutung für das jeweilige Forschungsziel zu betrachten und somit auch nach ihrer Sinnhaftigkeit zu befragen. Für die Überprüfung fachdidaktischer Vorgaben, die von der Bildungspolitik normativ vorgeschrieben werden, mag die „empirische Sozialforschung“ ein geeignetes Instrumentarium darstellen. Um sich aber mit den oben gestellten Fragen zu beschäftigen bzw. Schulbücher im Kontext ihrer Entstehungszeit bezüglich ihrer gesellschaftlichen Funktion zu analysieren, bedarf es anderer bzw. der Ergänzung weiterer methodischer Herangehensweisen.

Die in diesem Buch versammelten Beiträge referieren daher auf die Diskursanalyse in der Tradition von Michel Foucault und entwickeln diese – zum Teil auf recht unterschiedliche Weise – mit Bezugnahme auf die „Kritische Diskursanalyse“⁷, die „Historische Diskursanalyse“⁸ und die Hermeneutik weiter. Dabei wird zunächst von Foucaults Überlegung ausgegangen, dass der Diskurs mithilfe von Erzählungen, die von bestimmten Diskursregeln gelenkt werden, das Denken und Handeln jedes einzelnen bestimmt.⁹ Um sich diese

-
- 5 Siehe dazu u.a.: Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 2. Aufl., Wiesbaden 2005; Knoblauch, Hubert: Phänomenologische Soziologie, in: Kneer; Georg/Schroer, Markus (Hg.): Handbuch Soziologische Theorien, Wiesbaden 2009, S. 299–322; Hitzler, Ronald/Honer, Anna: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, Opladen 1997; Ronald Hitzler/Jo Reichertz/Norbert Schröer (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation, Konstanz 2003.
 - 6 Unter „Text“ sind im vorliegenden Buch nicht nur schriftliche Manifestationen gemeint, sondern zum Beispiel auch Bilder, Filme, Kunstwerke und Architektur oder kulturelle Praktiken wie Kleidungs- oder Ernährungsgewohnheiten. Bei Schulbüchern wird auch die Kombination von Bildern, grafischer Gestaltung bzw. Layout und schriftlicher Manifestationen als „Text“ verstanden.
 - 7 Link, Jürgen: Kollektivsymbolik und Mediendiskurse, in: kultuRRevolution, 1 (1982), S. 6–21; Jäger, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einleitung, 7., vollständig überarbeitete Aufl., Münster 2015.
 - 8 Landwehr, Achim: Historische Diskursanalyse, 2., aktualisierte Auflage, Frankfurt/M./New York 2018.
 - 9 Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt/M. 1974; Müller-Funke, Wolfgang: Kulturtheorie. 2. Aufl., Tübingen 2010, S. 209; Schaal, Gary S./Heidenreich, Felix: Einführung in die politischen Theorien der Moderne, Opladen/Farmington Hills 2006, S. 228.

Beeinflussung bewusst zu machen, sind gesellschaftliche Machtstrukturen bzw. die „Ordnung des Diskurses“¹⁰ mithilfe der Diskursanalyse zu dekonstruieren. Wie allerdings mit den Ergebnissen eine solchen Dekonstruktion umgegangen werden soll, lässt Foucault offen, zumal er dem Individuum keinerlei Handlungsfreiheit zugesteht. Thomas Hellmuth bringt hier in seinem Beitrag zum „Fröhlichen Eklektizismus“ die Hermeneutik ins Spiel. In Verbindung mit der Diskursanalyse ermöglicht diese eine Renaissance des Individuums, indem sie dessen Fähigkeit fördert, Gegenerzählungen zu konstruieren sowie neue Perspektiven und Zusammenhänge aufzuzeigen. Selbstverständlich müssen diese Gegenerzählungen immer wieder – wiederum mithilfe der Diskursanalyse und im Sinne eines „selbstreflexiven Ich“¹¹ – kritisch betrachtet und neu geformt werden. Auf Basis dieser Überlegungen trägt der vorliegende Band letztlich zur Entwicklung einer Kritischen Geschichtsdidaktik¹² bei, die in ihrer Zielsetzung die Überprüfung normativer Vorgaben hinter sich lässt und vielmehr gesellschaftskritische Funktion übernimmt. Damit weist sich die Kritische Geschichtsdidaktik auch als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft aus, zumal sie etwa Schulbücher als Quellen betrachtet und diese somit in einem größeren historischen bzw. gesellschaftlichen Kontext verortet. Indem sie (Alternativ-) Erzählungen anbietet, trägt sie im Sinne der Multiperspektivität zur Konstruktion von Geschichte und zugleich zu deren Dekonstruktion¹³ bei.

Thomas Hellmuth untersucht in seinem Beitrag zum „Fröhlichen Eklektizismus“, in dem er auch einen theoretisch-methodischen Zugang zur diskursanalytischen Schulbuchforschung entwirft, österreichische Schulbücher

-
- 10 Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses, in: Ders.: Botschaften der Macht. Reader Diskurs und Medien, Stuttgart 1999, S. 68 f.
 - 11 Hellmuth, Thomas: Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Ders. (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen 2009, S. 11–20.
 - 12 Siehe dazu auch: Thomas Hellmuth: Subjektorientierung und Diskursanalyse. Überlegungen zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik, in: Ders./Christine Ottner-Diesinger/Alexander Preisinger (Hg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik, Frankfurt/M. 2021; S. 27–42.
 - 13 Da das „Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens“ des Forschungsprojekts „Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins“ (FUER Geschichtsbewusstsein) im deutschsprachigen Raum weit verbreitet ist und in Österreich sogar eine hegemoniale Rolle in der Geschichtsdidaktik eingenommen hat, sei explizit darauf verwiesen, dass der hier verwendete Begriff der „Dekonstruktion“ von jenem der „De-Konstruktion“, die sich vor allem auf die Offenlegung von Konstruktionsbausteinen und weniger auf die Analyse gesellschaftlicher Kontexte konzentriert, zu unterscheiden ist.

der Sekundarstufe I. Diese bringt er mit drei bürgerlich-aufgeklärten Diskurssträngen in Verbindung:¹⁴ Der erste Diskursstrang umfasst die Herausbildung des Individualismus, der bis in die Gegenwart ein zentrales gesellschaftliches Moment darstellt. Der zweite Diskursstrang verbindet den Individualismus mit einer utilitaristischen Perspektive, die den Menschen sowohl in sozialer als auch wirtschaftlicher Hinsicht funktionalisiert. Der dritte Diskursstrang ergänzt die anderen beiden Diskursstränge, indem er sich – zumindest vordergründig – der Funktionalität und partiell auch der „reinen“ Rationalität entzieht. „Mündigkeit“ umfasst hier auch kontrollierte Emotion, d.h. den Gebrauch von Gefühlen unter der Voraussetzung rationaler Kontrolle.

Die von Hellmuth untersuchten Schulbücher fokussieren in erste Linie auf die beiden ersten Diskursstränge und stellen die soziale bzw. gesellschaftliche „Zweckrationalität“ in den Vordergrund, um den sozialen Diskurs und die politische Partizipation zu fördern. Das ist per se nicht als negativ zu betrachten, weil – wie bereits erwähnt – das Bildungssystem auch als Erziehungssystem fungiert und somit für die demokratische Gesellschaft vorzubereiten hat. Dennoch basiert eine solche Funktionalisierung von Schulbüchern auf einer verengten Definition von „Mündigkeit“, zumal sie lediglich auf einer „Verwertungs-“ und „Leistungslogik“ beruht. Bestimmte spezifische Bedürfnisse, die aus den Lebenswelten der Schüler und Schülerinnen resultieren, bleiben damit unberücksichtigt. Dazu gehören etwa das Ausleben und der Umgang mit Emotionen sowie das Bedürfnis des individuellen Rückzugs in einen von „Zweckrationalität“ befreiten Raum. Die Kritische Geschichtsdidaktik hat darauf zu reagieren und Überlegungen anzustellen, wie diese verengte Perspektive auf „Mündigkeit“ erweitert werden kann. Hellmuth empfiehlt daher, neben der gesellschaftlichen Funktionalisierung auch das „Abhängen“ bzw. „Chillen“ mit Geschichte, sozusagen einen „Geschichtsunterricht für Müßiggang“, zu fördern.¹⁵

14 Dazu werden historische Quellen und Darstellungen bzw. Primär- und Sekundärliteratur seit der Aufklärung herangezogen, womit im Übrigen wiederum die Verbindung der Kritischen Diskursanalyse bzw. der damit verbundenen diskursanalytischen Schulbuchforschung zur Geschichtswissenschaft deutlich wird.

15 Siehe dazu auch: Hellmuth, Thomas: National Integration and the Idea of „Zweckrationalität“. „Public History“ and History Teaching in the second Republic of Austria, in: Dematowsky, Marko (Hg.): Public History and School. International Perspectives, Berlin/Boston 2018, S. 159; Ders.: Public History und Geschichtsunterricht, in: Großmann, Marion u.a. (Hg.): Go Public! Beiträge zur Public History, Wiesbaden 2021 (im Druck).

Isabella Svacina-Schild untersucht in ihrem Beitrag die Darstellung von Folter im Mittelalter in österreichischen Schulbüchern der Sekundarstufe I und II. Dabei stellt sie eine starke Vernetzung der bildungspolitischen Diskursebene mit der erziehungswissenschaftlichen bzw. (fach-)didaktischen, der medialen bzw. populärkulturellen sowie der demokratiepolitischen Diskursebene fest. Dagegen spielt die geschichtswissenschaftliche Diskursebene in den untersuchten Schulbüchern eine vergleichsweise geringe Rolle. Auch bei Svacina-Schild zeigt sich, ähnlich wie bei Hellmuths Ergebnissen, die gesellschaftliche Funktionalisierung des Geschichtsunterrichts: Die demokratische Gesellschaft wird mithilfe von Geschichte vom „finsternen“ Mittelalter abgegrenzt, womit die „Erziehung“ zur Demokratie verfolgt sowie ein Fortschrittnarrativ vermittelt wird. Dabei werden zum Teil problematische, weil nicht wirklich triftige historische Schlussfolgerungen gezogen. So wird etwa auf das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens referiert und dabei eine Verbindung zur erziehungswissenschaftlichen bzw. zur fachdidaktischen Diskursebene hergestellt, die aber zum Teil die fachwissenschaftliche Triftigkeit missen lässt. Zugleich verliert die Geschichtswissenschaft durch die starke Verbindung mit der populärwissenschaftlichen Diskursebene, auf der sich das Mittelalter als „finster“ und unzivilisiert spiegelt, ihre Deutungshoheit. Eine differenzierte Sicht auf die Vergangenheit wird damit erschwert.

Svacina-Schild, die sich an die oben erwähnte Diskursanalyse von Jürgen Link und Siegfried Jäger orientiert, nähert sich dem Forschungsgegenstand in einer anderen Form als Hellmuth an. Zunächst orientiert sie sich nicht an bestimmte gesellschaftliche Diskursstränge, sondern entwirft ein Analyseraster, in dem sie die gleichsam „technische“ Voraussetzung für die Analyse und zwei inhaltlich nicht definierte Diskursstränge – die „Definition des Mittelalters“ sowie die Darstellung der „Probleme der Kirche“, d.h. die Inquisition, Ketzerei und Hexerei, in den Schulbüchern – als Analysekategorien festgelegt. Ferner sucht sie im Text der jeweiligen Schulbücher selbst Diskursverschränkungen und Diskursfragmente. Erst nach der – gleichsam „traditionellen“, der empirischen Sozialwissenschaft entsprechenden – Erfassung des gesamten Textes mithilfe des Analyserasters wird die gesellschaftliche Kontextualisierung vorgenommen und mit den geschichtswissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen bzw. (fach-)didaktischen, der medialen bzw. populärkulturellen sowie der demokratiepolitischen Diskursebenen in Verbindung gesetzt. Auch wenn Svacina-Schild die von Hellmuth vorgeschlagene Synthese mit der Hermeneutik nicht explizit in die Analyse einbringt, konstruiert sie am Ende dennoch eine Art „Gegenerzählung“, indem sie für eine Kooperation von Schule, Fachdidaktik, Fachwis-

senschaft und Populärkultur plädiert. Dabei nimmt sie Bezug auf die Public History, die sich in den letzten Jahren als historische Disziplin entwickelt hat und eine solche Zusammenarbeit unterstützen könnte.¹⁶

Im Gegensatz zu Svacina-Schild widmen sich die zwei weiteren Beiträge von Judith Breitfuß und Thomas Hellmuth gleich zu Beginn der gesellschaftlichen Kontexte, aus denen sie Analysekatégorien herausfiltern. Judith Breitfuß wählt dabei allerdings einen partiell anderen Zugang als Hellmuth, indem sie sich in ihrem Beitrag über die „Kolonialkriegsführung in Britisch-Indien im Spiegel englischer Geschichtsschulbücher seit 1900“ auf die Historische Diskursanalyse, die ebenfalls Anleihen bei Foucault nimmt,¹⁷ bezieht. Folglich versucht sie, den „situativen Kontext“, d.h. die Autoren und Autorinnen, die Verlage und die Zielgruppen näher zu beleuchten. Ferner werden mit dem „medialen“ Kontext die spezifischen Charakteristika der britischen Schulbücher, mit dem „institutionellen Kontext“ die Situation des Erziehungswesens zur jeweiligen Entstehungszeit der Schulbücher sowie mit dem „historischen Kontext“ die ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen untersucht. Zugleich bezieht sie sich aber bei ihrer Analyse auch auf den Diskursstrang „Militarismus“ und schlägt damit eine Brücke zur Kritischen Diskursanalyse.

Die Untersuchung von Breitfuß zeigt deutlich, wie stark sich die britischen Schulbuchnarrationen seit Anfang des 20. Jahrhunderts infolge sozialer und politischer Wandlungsprozesse, die auch Veränderungen im „Militarismus“-Diskurs bewirkt haben, verändert haben. Tatsächlich tendieren gegenwärtige Schulbücher dazu, die koloniale Kriegsführung kritischer als jene des vergangenen Jahrhunderts zu bewerten. Auffällig ist zudem, dass sich der bildungspolitische Diskurs durchaus mit dem erziehungswissenschaftlichen bzw. (fach-)didaktischen Diskurs überschneidet. So wird im Gegensatz zu früheren Geschichtsbüchern zunehmend die Subjektivität der Lernenden berücksichtigt, vor allem indem in Arbeitsaufgaben dazu angeregt wird, eigene Urteile über historische Ereignisse zu fällen. Dennoch gelingt eine Vergangenheitsbewältigung nur partiell. So werden etwa manche traditionelle Deutungsmuster der imperialen Rolle, die Großbritanniens gespielt hat, auch weiterhin tradiert. Dies korreliert mit

16 Siehe dazu u.a.: Martin, Daisy: Public History at School. How and Why?, in: Public History Weekly, 6/19 (2018), DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2018-12061](https://doi.org/10.1515/phw-2018-12061); Cajani, Luigi: Schulunterricht angesichts der Public History, in: Public History Weekly, 6/16 (2018), DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2018-11922](https://doi.org/10.1515/phw-2018-11922); Hellmuth, Public History und Geschichtsunterricht (im Druck).

17 Landwehr, Historische Diskursanalyse, S. 89–96; Landwehr, Achim: Geschichte des Sagbaren. Einführung in die Historische Diskursanalyse, Tübingen 2004.

Umfragen, die bei Teilen der britischen Bevölkerung eine mangelnde kritische Reflexion der kolonialen Vergangenheit konstatieren. Vielleicht spiegelt sich in diesem Befund aber auch die Schwierigkeit, die kolonialen Vergangenheit Großbritanniens differenziert zu beurteilen bzw. ihre unterschiedlichen Deutungen zu erfassen. „Die Geister des Empire hängen schwer über der britischen politischen Kultur“, schreibt Robert Saunders. Damit weist er auch darauf hin, dass die koloniale Vergangenheit unterschiedlich interpretierbar ist. Sie wird etwa nicht nur – wie unter anderem in den Diskussionen über den Brexit vermittelt wurde – von den Brexiteers positiv erinnert, sondern – freilich unter anderen Vorzeichen – zum Teil auch von britischen Pro-Europäern und Pro-Europäerinnen sowie von Nachfahren der kolonialisierten indigenen Bevölkerung.¹⁸

Der zweite Beitrag von Thomas Hellmuth, der sich der Analyse des französischen Schulbuchs „Histoire de France. Cours élémentaire“ von Ernest Lavisse widmet, illustriert schließlich neuerlich die theoretisch-methodischen Überlegungen, die er in seinem ersten Beitrag zum „Fröhlichen Eklektizismus“ vorstellt. Hellmuth betrachtet das historische Schulbuch, das in Anspielung an die ebenfalls von Lavisse herausgegebene 27-bändige „Histoire de France“ auch als „Petit Lavisse“ bezeichnet wird, im Kontext dreier Diskursstränge: Erstens wird der geschichtswissenschaftliche Diskurs des „langen“ 19. Jahrhunderts beleuchtet, der die französische Nation in der Vergangenheit verankerte und somit politische bzw. indoktrinierende Funktion besaß. Zweitens wird der ethnopluralistische Diskurs vorgestellt, der regionale Besonderheiten als Teil der „Grande Nation“ und des nationalen Gedächtnisses im Denken der Bevölkerung verankern sollte. Drittens schließlich kommt der Bildungs- und Erziehungsdiskurs zur Sprache, der einen Widerspruch der bürgerlich-aufgeklärten Gesellschaft verdeutlicht. So strebt diese zum einen die „Erziehung“ zur „Mündigkeit“ an, zugleich bedeutet aber diese „Erziehung“ auch die indoktrinierende „Zurichtung“ zum Bürger bzw. zur Bürgerin. Die Lehrperson optiert demnach für den eigenständigen Vernunftgebrauch in Abgrenzung zur Autorität, tritt aber gleichzeitig als Autorität auf, indem sie dem Lernenden „Werkzeuge“ und Werte vermittelt, mit denen „Mündigkeit“ erlangt werden könne. Aus diesen drei Diskurssträngen filtert Hellmuth schließlich sechs Analysekatoren – „Einheit der Nation“, „Vielfalt in der Einheit“, „Nation und Vergangenheit“, „Bürgertum und Bürgerlichkeit“, „Referenzen an die Popularkultur“ sowie „didakti-

18 Saunders, Robert: Brexit and Empire: „Global Britain“ and the Myth of Imperial Nostalgia, in: *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, 48/6 (2020), S. 1140–1174, DOI: 10.1080/03086534.2020.1848403 (abgerufen am: 8. Januar 2021).

ches Programm“ – heraus, die er gleichsam als Folie über das Schulbuch legt. Im „Petit Lavissee“, so zeigt die Analyse des Schulbuchs, spiegeln sich vor allem der geschichtswissenschaftliche sowie der Bildungs- und Erziehungsdiskurs des „langen“ 19. Jahrhunderts. Der ethnopluralistische Diskurs ist nur selten und wenn, dann vor allem implizit zu finden bzw. „zwischen den Zeilen“ herauszulesen. Hellmuth referiert bei der Analyse immer wieder auf andere gesellschaftliche, insbesondere kulturelle Diskursfragmenten wie Kunstwerke, Zeitschriften oder literarische Werke, womit er den „Petit Lavissee“ als ein Diskursfragment unter vielen in einen gesellschaftlichen Kontext stellt.

Die Beiträge in diesem Buch zeigen, dass die Kritische Geschichtsdidaktik und mit ihr die diskursanalytische Schulbuchforschung als Teile der Geschichtswissenschaft zu verstehen sind und als solche – freilich im Sinne der Multiperspektivität – auch der Wiederbelebung der Erzählung dienen. Die Autorinnen und der Autor begnügen sich nicht mit der Analyse eines Textes und einer oft sehr fragmentarischen Präsentation von Ergebnissen in Form von Statistiken und Tabellen. Vielmehr bekennen sie sich zur subjektiven Textinterpretation, welche die Konstruktion von Erzählungen zwingend erforderlich macht. Dabei ist ihnen aber bewusst, dass Erzählungen, die einander oftmals widersprechen, auch immer wieder hinterfragt werden müssen. Auf diese Weise werden Machtstrukturen offenbart, die sich über Diskurse manifestieren, und neue Erzählungen immer wieder in verschiedene Diskurse eingebracht. Der Begriff der „Objektivität“ ist somit als Plausibilität zu definieren, d. h. im Sinne einer Nachvollziehbarkeit von Interpretationen, denen andere plausible Interpretationen gegenüberstehen können. Letztlich wird damit – ganz im Sinne der „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Jürgen Habermas¹⁹ – eine herrschaftsfreie Kommunikation zumindest angestrebt, bei welcher der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“²⁰ als Grundlage von Entscheidungen gilt. Bei der Kritischen Geschichtsdidaktik findet sich dieses „kommunikative Handeln“ in der rationalen und damit nachvollziehbaren Konstruktion von unterschiedlichen Erzählungen, die sich gegenüberstehen und gegeneinander abgewogen werden. Gegebenenfalls sind einzelne Erzählungen auch zu verwerfen, weil sie das „bessere Argument“ obsolet macht. Kritische Geschichtsdidaktik und diskursanalytische Schulbuchforschung tragen somit zur Herausbildung des „mündigen“ Bürgers bzw. der „mündigen“ Bürgerin sowie zur Fortentwicklung der demokratischen Gesellschaft bei.

19 Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände, Frankfurt/M. 1988.

20 Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt/M. 1990 [Erstausgabe: 1962], S. 152f.

THOMAS HELLMUTH

Fröhlicher Eklektizismus

Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik

Wäre ich nicht in die Bücher getaucht, in Geschichten und Legenden, in die Zeitungen, die Nachrichten, wäre nicht alles Mittelbare aufgewachsen in mir, wäre ich ein Nichts, eine Versammlung unverständener Vorkommnisse. (Und das wäre vielleicht gut, dann fiele mir etwas Neues ein!)“

Ingeborg Bachmann: Das dreißigste Jahr, in: Dies.: Das dreißigste Jahr. Erzählungen, 10. Aufl., München 2003, S. 26.

Die an der „empirischen Sozialforschung“ orientierten Schulbuchanalysen sind – wie bereits in der Einleitung zu diesem Buch erwähnt – primär daran orientiert, die Umsetzung von bildungspolitischen und fachdidaktischen Vorgaben zu untersuchen. Im Detail handelt es sich dabei etwa um die Umsetzung von Kompetenzmodellen, die Darstellung von daran orientierten Lernprogressionen, um das Erreichen eines „reflektierten“ und „(selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“ oder um die Realisierung didaktischer Prinzipien. Damit bleibt aber die Frage, warum zu einer bestimmten Zeit spezifische fachdidaktische Vorgaben und historische Inhalte den Eingang in ein Geschichteschulbuch finden, unbeantwortet. Gerade diese Frage muss die Geschichtsdidaktik aber in demokratisch verfassten Gesellschaften stellen, zumal sie ansonsten Gefahr läuft, lediglich bildungspolitischen Trends zu folgen, ohne ihre Verantwortung als kritisches Korrektiv wahrzunehmen. Der Einwand, dass sich Lehrpläne und daran orientierte Schulbücher, die in vielen Ländern auch von Schulbuchkommissionen überprüft werden, ohnehin an das Regulativ einer höheren Instanz, nämlich der Geschichtsdidaktik, orientieren und somit wissenschaftlich fundiert seien, mag zwar auf dem ersten Blick richtig sein. Gleichzeitig ist ein solcher Einwand aber als geradezu naiv zu bezeichnen, zumal auch diese höhere Instanz nicht unabhängig von ökonomischen und gesellschaftlichen Kontexten agiert. Der vorliegende Beitrag entwirft daher ein theoretisch-methodisches Instrumentarium, das die gesellschaftliche Kontextualisierung von Schulbüchern und damit auch geschichtsdidaktischer Paradigmen erlaubt und damit gleichzeitig Gesellschaftskritik ermöglicht.

1. Verzweifelt gesucht: ökonomische und gesellschaftliche Kontexte

Schulbuchanalysen, die einer Gesellschaftskritik verpflichtet sind, bedürfen einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive. Es reicht nicht aus, wie etwa bei der sogenannten „kategorialen Schulbuchanalyse“ ein Kategoriensystem zu entwickeln, das im Sinne einer „De-Konstruktion“ die „Tiefenstruktur einer historischen Narration“ bzw. eine „historische Narration [...] in ihrer Struktur“ erschließt.¹ Eine solche Vorgangsweise ist letztlich auf die Offenlegung von Konstruktionsbausteinen zentriert und geradezu „technisch“ geprägt. Zwar spricht die „kategoriale Schulbuchanalyse“ auch von „Kontextualisierung“,² letztlich wird aber die Einbettung in gesamtgesellschaftliche Perspektiven, wie sie etwa die – bindestrichlose³ – „Dekonstruktion“ im Sinne von Jacques Derrida⁴ verlangt, zugunsten einer geradezu analytischen Skelettierung des Schulbuches vernachlässigt. Bei einer gesamtgesellschaftlichen Kontextsetzung bzw. Dekonstruktion müssen hingegen unterschiedliche Ebenen berücksichtigt werden: miteinander in Verbindung stehende wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen, die wiederum mit dem Bildungsbereich sowie dem Geschichtsunterricht in multifunktionaler Beziehung stehen. Es ist somit notwendig, gesamtgesellschaftliche Entwicklungen in ihren Auswirkungen auf das Handeln und Denken von Individuen, die letztlich sowohl die Produktion als auch die Rezeption von Schulbüchern beeinflussen können, in die Analyse mit einzubeziehen.

In diesem Zusammenhang sei auf Niklas Luhmann und Eberhard Schorr verwiesen, die darauf hingewiesen haben, dass infolge der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft sich das Erziehungssystem als gesellschaftliches

-
- 1 Schreiber, Waltraud: Basisbeitrag: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenzen aufbauen, in: Dies. (Hg.): Durchblicken – Dekonstruktion von Schulbüchern. 2., überarbeitete Aufl., Neuried 2006, S. 16.
 - 2 Ebenda, S. 26.
 - 3 Der Begriff der „De-Konstruktion“, also mit Bindestrich, findet sich im „Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens“ des Forschungsprojekts „Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins“ (FUER Geschichtsbewusstsein) und darf nicht mit dem philosophischen Begriff der „Dekonstruktion“ verwechselt werden.
 - 4 Derrida, Jacques: Die Schrift und die Differenz, Frankfurt/M. 1976; Schaal, Gary S./Heidenreich, Felix: Einführung in die politischen Theorien der Moderne, Opladen/Farmington Hills 2006, S. 236 f.

Teilsystem, als ein eigenes soziales System, herausgebildet hat.⁵ Als kleinere Einheit, so lässt sich schlussfolgern, ist auch der Geschichtsunterricht in diesem sozialen System inkludiert oder selbst ein soziales System. Solche Teilsysteme weisen einen Bezug zu anderen Teilsystemen sowie zur Gesamtgesellschaft auf, indem sie spezifische Funktionen erfüllen. Das Bildungssystem trägt etwa zum Erhalt und im Idealfall auch zur Fortentwicklung der Gesellschaft bei, indem es letztlich die geltenden Normen und Werte sozialisiert und reproduziert.⁶ Um daher den Erfolg oder Nicht-Erfolg des Bildungssystems zu messen, werden die Erziehungsaufgaben operationalisiert und auf diese Weise als „Leistung“ – oder mit heutigem Terminus als „Kompetenzen“ – nachvollziehbar gemacht. Damit können sie auch in anderen Teilsystemen – etwa in der Wirtschaft, die sich in Bildungsfragen durchaus einmischt, oder in der Bildungspolitik – genutzt werden.⁷ Letztlich sind also viele Schulbuchanalysen, die sich der „empirischen Sozialforschung“ verpflichtet fühlen, Instrumentarien zur Operationalisierung und Leistungsmessung.

Ohne Zweifel ist es in demokratischen Gesellschaften nicht verwerflich, wenn Schulbuchforschungen vor allem die gelungene oder nicht gelungene Umsetzung von normativen Vorgaben analysieren bzw. sogar als Ergebnis der empirischen Forschung einfordern. Immerhin soll oder muss das Bildungssystem, das immer auch Erziehung miteinschließt, den Lernenden letztlich immer – auch wenn der emanzipatorische Anspruch noch so groß ist – dazu vorbereiten, in der jeweiligen Gesellschaft zu bestehen. Somit sind auch Geschichtsschulbücher dafür vorgesehen, Lernende an die herrschenden gesellschaftlichen Paradigmen heranzuführen. Damit stellt sich aber auch die Frage, ob sich Geschichtsdidaktiker und -didaktikerinnen damit nicht auch zum Teil (unbewusst) zu Erfüllungsgehilfen einer spezifischen Geschichtspolitik machen, die ökonomischen und gesellschaftlichen Trends folgt und daher ideologisch indoktrinierend sein kann.

-
- 5 Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt/M. 1988, S. 8.
 - 6 Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2002.
 - 7 Luhmann/Schorr, Reflexionsprobleme, S. 177 f.

In diesem Beitrag wird daher eine Kritische Geschichtsdidaktik⁸ entwickelt, die sowohl über sich selbst reflektiert als auch den Geschichtsunterricht und die Geschichtsschulbücher als Teil gesellschaftlicher Reproduktion und Sozialisation betrachtet und dies im Unterricht bewusst macht. Damit dringt sie auch in das Territorium der politischen Bildung ein⁹ und besitzt als solche zwei Aufgaben: Erstens muss sie die Verbindung der Teilsysteme, etwa der Wirtschaft und der Politik sowie der Bildung und der Wissenschaft, und deren Funktionen aufdecken und zweitens didaktische Überlegungen anstellen, wie Lernende diesen Funktionen selbst auf die Spur kommen können – wohl wissend, dass sie keine völlig autonomen Wesen sind und sie sich der Sozialisation nicht völlig entziehen, sondern sich diese nur bewusst machen und die gesellschaftlichen Diskurse nur partiell beeinflussen können¹⁰.

Für eine gesamtgesellschaftliche Kontextualisierung bzw. zur Analyse der Beziehungen zwischen den Teilsystemen bieten die gleichsam „klassischen“, an der empirischen Sozialwissenschaft orientierten Schulbuchanalysen meist keine theoretischen und methodischen Zugänge an. Der vorliegende Band entwirft daher – unter dem Label der Kritischen Geschichtsdidaktik – das Konzept einer diskursanalytischen Schulbuchforschung, die danach fragt, wie sich Machtstrukturen über Normen- und Wertevorgaben im Schulbuch widerspiegeln, wie und warum gesellschaftliche Diskurse über Geschichte in Schulbüchern veran-

-
- 8 Die Kritische Geschichtsdidaktik weist Überschneidungen mit der „Kritischen politische Bildung“ auf, die sich auf „die Auseinandersetzung mit alltäglichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ konzentriert, wobei etwa „die Thematisierung von Rassismus, Geschlechterverhältnissen, sozialen Klassenverhältnissen und der Ausbeutung von Natur“ gemeint ist. (Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas: Einleitung, in: Dies. (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010, S. 8) Allerdings unterscheidet sie sich von der „Kritischen politischen Bildung“, weil bei pragmatischen, d.h. praxisorientierten Überlegungen explizit die Subjektorientierung miteinbezogen wird. (Hellmuth, Thomas: Subjektorientierung und Diskursanalyse. Überlegungen zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik, in: Ders./Ottner-Diesenberger, Christine/Preisinger, Alexander: Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik, Frankfurt/M. 2021, S. 27-42)
- 9 Gerade in Deutschland werden Geschichtsdidaktik und politische Bildung als jeweils eigene Professionen gerne streng getrennt. In der Schweiz und Österreich, wo Kombinationsfächer in den Schulen existieren, müssen dagegen notgedrungen auch Überschneidungen und Gemeinsamkeiten gesucht werden.
- 10 Hellmuth, Thomas: Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Ders. (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen 2009, S. 11–20.

kert und wie nicht nur Geschichte, sondern auch Geschichtsdidaktik im Sinne geschichtspolitischer Tendenzen gesellschaftlich bzw. bildungspolitisch funktionalisiert wird. Dieser Zugang ist in der Schulbuchforschung freilich nicht ganz neu,¹¹ wird aber hier weiterentwickelt, indem er auf ein partiell neues theoretisch-methodisches Fundament gestellt wird.

2. Diskursanalyse: Begriffsbestimmungen

Diskurstheoretische Ansätze gibt es allerdings ihrer viele¹², nicht zuletzt weil Michel Foucault, der mit seinen Schriften die Diskursanalyse maßgeblich beeinflusst hat, sein „Diskurs“-Verständnis nicht wirklich präzisiert¹³. Wer sich folglich mit der Diskursanalyse beschäftigt, gerät schnell in Gefahr, sich in Ratlosigkeit zu verlieren bzw. nach dem Studium der maßgeblichen Literatur mehr oder weniger verwirrt zurückzubleiben. Daher wird im Folgenden versucht, zunächst die Auffassung von Diskurs im Foucault'schen Sinn zu interpretieren und erst im Anschluss daran eine geeignete Methodik vorzustellen.

Foucault versteht unter Diskurs ein Regelwerk, das Sprache in einen Rahmen zwingt und diszipliniert. Sprache ist somit für ihn weniger ein Mittel zur Kommunikation und der freien Meinungsäußerung, sondern vor allem ein Machtinstrument, das Verhalten und Handeln determiniert bzw. einschränkt und dem sich niemand entziehen kann.¹⁴ „[...] im Wahren ist man nur“, meinte Foucault in seiner Antrittsvorlesung im Collège de France mit dem Titel

-
- 11 Siehe dazu u.a.: Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzk, Almut: Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis, Göttingen 2014, S. 25; Höhne, Thomas: Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern, in: Keller, Reiner u.a. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 2. Forschungspraxis, Opladen 2008, S. 423–453; Klerides, Eleftherios: Imagining the Textbook. Textbooks as Discourse and Genre, in: Journal of Educational Media, Memory, and Society, 2/1 (2010), S. 31–54; Christophe, Barbara: Litauen. Erinnerung an Helden und Tränen. Sozialismus und Gegenwart im Schulbuch, in: Osteuropa, 60/8 (2010), S. 71–90.
 - 12 Siehe als Überblick: Winko, Simone: Diskursanalyse, Diskursgeschichte, in: Arnold, Heinz-Ludwig/Detering, Heinrich (Hg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft, München 1996, S. 464f.; Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms, 2. Aufl., Wiesbaden 2008; Jäger, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einleitung, 7., vollständig überarbeitete Aufl., Münster 2015, S. 17–25.
 - 13 Siehe dazu u.a.: Landwehr, Achim: Historische Diskursanalyse. 2., aktualisierte Aufl., Frankfurt/M./New York 2018, S. 65.
 - 14 Müller-Funke, Wolfgang: Kulturtheorie. 2. Aufl., Tübingen 2010, S. 197.

„L'ordre du discours“, „wenn man den Regeln einer diskursiven ‚Polizei‘ gehorcht, die man in jedem seiner Diskurse reaktivieren muß. [...] Niemand kann in die Ordnung des Diskurses eintreten, wenn er nicht gewissen Erfordernissen genügt, wenn er nicht von vornherein dazu qualifiziert ist.“¹⁵ Dabei ist zu berücksichtigen, dass „ordre“ in der französischen Sprache nicht nur „Ordnung“, sondern auch „Befehl“ bedeutet. Laut Foucault ordne der Diskurs das Denken und schreibe zugleich vor, wie individuell entschieden und gehandelt werden soll. Somit sei das Subjekt daher in seinen Entscheidungen keineswegs frei, so wie es die Aufklärung postuliert hat, sondern „nur das Integral von Einflüssen, die den Diskurs weitertragen“.¹⁶ Letztlich können wir uns die Macht des Diskurses nur bewusst machen und bestenfalls lernen, mit ihr umzugehen. Foucaults Definition von Diskurs ist radikal und stellt letztlich die Vorstellung des freien Individuums in Frage,¹⁷ den Menschen, „der [...] verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“¹⁸.

Bei der Beschäftigung mit der Foucault'schen Diskurstheorie fällt auf, dass diese über ein sehr uneinheitliches Begriffsinventarium verfügt. Um einer diskursanalytischen Schulbuchanalyse eine brauchbare Methodik zugrunde zu legen, müssen daher verschiedene Begriffe definiert und in ihren gegenseitigen Beziehungen dargestellt werden. Dafür kann auf die „Kritische Diskursanalyse“, wie sie Siegfried Jäger¹⁹ – zum Teil in Anlehnung an Jürgen Link²⁰ – entwickelt hat, zurückgegriffen werden.

Jäger unterscheidet grundsätzlich zwischen Diskurssträngen und Diskursebenen. *Diskursstränge* zeigen, was in der Gegenwart und zu einem früheren Zeitpunkt gesagt wurde. Unterschiedliche Diskursstränge sind miteinander verschränkt, d.h. dass sie sich gegenseitig beeinflussen und stützen. Ein Diskursstrang ist etwa – um im Bereich des Erziehungssystems bzw. im Bildungsbereich zu bleiben – die Entwicklung des Verständnisses über die Beziehung von „Wissen“ und „Kompetenzen“, die wiederum von anderen Diskurssträngen abhängt, etwa vom jeweiligen Menschenbild, das in Gesellschaften herrscht, sowie von damit ebenfalls zusammenhängenden Demokratie-Auffassungen und Wirtschafts-

15 Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses, in: Ders.: Botschaften der Macht. Reader Diskurs und Medien, Stuttgart 1999, S. 68f. Siehe dazu auch: Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt/M. 1974.

16 Schaal/Heidenreich, Einführung in die politischen Theorien der Moderne, S. 228.

17 Müller-Funke, Kulturtheorie, S. 209.

18 Foucault, Die Ordnung der Dinge, S. 462.

19 Jäger, Kritische Diskursanalyse, S. 76–89.

20 Link, Jürgen: Kollektivsymbolik und Mediendiskurse, in: kultuRRRevolution, 1 (1982), S. 6–21.