

Eckert.Working Beiträge 2014/6

Barbara Christophe

**Kulturwissenschaftliche Schulbuchforschung –
Trends, Ergebnisse und Potentiale**

Christophe, Barbara. „Kulturwissenschaftliche Schulbuchforschung – Trends, Ergebnisse und Potentiale.“ Eckert. Working Papers 2014/6 <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00216>.

edumeres.net

Wenn es in dem folgenden Beitrag um Trends, Ergebnisse und Potentiale in der Schulbuchforschung gehen soll, dann gilt es dabei drei gewichtige Einschränkungen zu machen. Erstens wird der Fokus auf Untersuchungen liegen, die den Blick vornehmlich auf Geschichtsschulbücher richten. Zweitens sollen hier nur kulturwissenschaftlich motivierte Studien vorgestellt und diskutiert werden. Letztere, so die zu Grunde gelegte Leitunterscheidung, sehen in Schulbüchern in erster Linie eine Quelle, die Rückschlüsse auf die Kategorien, die kognitiven Schemata oder Deutungsmuster erlaubt, mit deren Hilfe Menschen zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten die Welt um sich herum wahrnehmen. Sie interessieren sich für Schulbücher und die in ihnen angebotenen Deutungsmuster also nicht aus dem Blickwinkel der Frage danach, wie angemessener Geschichtsunterricht aussehen könnte oder wie sich die pädagogische Praxis verbessern ließe. Drittens werden alle die Forschungen keine Berücksichtigung finden, die sich dem zuordnen lassen, was Stuart Foster (2011) als den konziliatorischen Strang der Schulbuchforschung bezeichnet, dem es ein vordringliches Anliegen ist, durch ihre Arbeit einen Beitrag zur Überwindung von meist nationalen Stereotypisierungen und Verzerrungen in der Schulgeschichtsschreibung zu leisten. Das Augenmerk wird folglich ganz auf das gerichtet, was er als die kritische Tradition bezeichnet, in der das Schulbuch als relativ einfach zugängliches Massenmedium gelesen wird, das einen ersten und – wie wir noch sehen werden – bei sorgfältiger Lektüre auch komplexen Einblick in gesellschaftliche Debatten und Selbstverständigungsprozesse gibt.

Gleichzeitig wird dieser Überblicksartikel mit einer alten Tradition brechen, die nicht nur in der Schulbuchforschung regelmäßig zum Vorschein kommt, wenn der aktuelle Forschungsstand zusammengefasst werden soll. Wer Revue passieren lässt, was in Sachen Schulbuchforschung alles so geleistet wurde, der tut dies oft im Genre einer Geschichte von verpassten Chancen. Dieses Meisternarrativ begegnet uns in verschiedenen Varianten. Die einen zeigen sich entsetzt, wie schlecht Schulbücher immer noch sind. Der an kognitivem Wandel interessierte Psychologe Mario Carretero hat so z.B. festgestellt, dass Geschichtsschulbücher immer noch mehr für die Pflege nationaler Identität als für die Vermittlung handfester Kompetenzen tun (Carretero 2007). Andere klagen nicht über Schulbücher. Sie beklagen vielmehr die fehlende Institutionalisierung der Schulbuchforschung. Dabei gehen sie entweder mit der eigenen Zunft kritisch ins Gericht und konstatieren etwa Versäumnisse bei der Entwicklung eines klar umrissenen methodischen und theoretischen Handwerkszeugs (Fuchs 2011). Oder sie kritisieren umgekehrt die Kultur- und Sozialwissenschaften, denen sie vorwerfen, immer noch Erkenntnischancen zu unterschätzen (Christophe 2012), die die Beschäftigung mit dem Massenmedium Schulbuch all denen bietet, die – mit Nelson Goodman (1984) gesprochen – nach Weisen der Welterzeugung durch Zeichensystem und Diskurse fragen.

Noch einmal, diese Klagelieder werden hier nicht zu hören sein. Bei der Sichtung von Forschungsarbeiten aus den letzten 10 bis 15 Jahren lässt sich nämlich unschwer feststellen, dass mittlerweile spannende Forschungsfragen, innovative methodische Vorgehensweisen und sorgfältige theoretische Reflexionen Eingang in die Schulbuchforschung gefunden haben, die schon seit längerem nicht mehr die fast ausschließliche Domäne derer ist, die vornehmlich Schulbucharbeit betreiben, also etwa zu Korrektur von allzu rigiden Feindbildern in Schulbucherzählungen beitragen wollen.

Unter der Rubrik, „**Was gibt es Neues?**“ sollen deshalb zunächst eine Reihe von Ansätzen skizziert werden, die innovativ sind; sei es, weil sie eine theoretisch motivierte Fragestellung formulieren, sei es dass sie neue Analysemethoden verwenden. Unter der nicht ausbuchstabilten, aber gewissermaßen laut mitgedachten Überschrift „**Was ist der theoretische Ertrag?**“ soll dabei gleichzeitig immer danach gefragt, welchen Beitrag Schulbuchforschung mittlerweile in erfreulicher Selbstverständlichkeit zu den großen Debatten in den Mutterdisziplinen der Kultur- und Sozialwissenschaften leistet. Erst danach werden unter dem Stichwort „**Was fehlt?**“ Forschungslücken identifiziert und Desiderata formuliert. Unweigerlich wird dieser Überblick dabei den Stempel subjektiver Vorlieben tragen. Aus der Fülle der zugänglichen Arbeiten, werden vornehmlich diejenigen ausgewählt, die in den Augen einer Autorin, die schlichtweg nicht alles sehen kann, Bestand haben. Gleichwohl, um die damit unweigerlich verbundenen Willkür zumindest ein wenig zu bremsen und dem Leser die Chance zu eröffnen, hinter der subjektiven Auswahl anerkennungsfähige Selektionskriterien zu entdecken, sollen v.a. solche Analysen vorgestellt werden, die sich entweder als Antwort auf die von anderen formulierten Dilemmata der Schulbuchforschung lesen lassen oder die in besondere Weise den Spezifika Rechnung tragen, die Schulbücher als eine besondere Textgattung auszeichnen.

Was gibt es Neues?

Wie das aussehen kann, wird hoffentlich am Beispiel von Untersuchungen deutlich, die entweder ausdrücklich, oder aber zwischen den Zeilen und unausgesprochen auf einen recht alten Vorwurf reagieren. Schulbücher, so der hin und wieder formulierte Einwand, HABEN gar nicht so einen prägenden Einfluss auf das Denken und Fühlen junger Menschen, wie das oft unterstellt, aber nur selten empirisch bewiesen wird. Ganz im Gegenteil. Regelmäßig werden sie als langweilig und lebensfremd empfunden, als eine Lektüre zudem, der man sich eigentlich nur unter Zwang zuwendet und deren Inhalte man zwar im formalen Setting des Unterrichts mehr oder weniger brav reproduziert, die man aber eher selten wirklich internalisiert. Um dieser These zunächst ein wenig empirische Substanz zu verleihen, bevor sie dann demontiert werden soll, sei hier kurz auf eine Studie von John Wills verweisen, der recht überzeugend gezeigt hat, dass schon amerikanische Grundschülerinnen die auf Ausgleich und Harmonie bedachte Version der Geschichte von der Bürgerrechtsbewegung, die ihnen in der Schule vorgesetzt wird, nur recht oberflächlich assimilieren (Wills 2005). In der Schule, so der Befund hören junge Menschen zwar immer wieder von den Demütigungen, die die Opfer von Rassendiskriminierung erdulden mussten. Sie werden sogar explizit dazu aufgefordert, sich an Probe halber an deren Stelle zu setzen und den Empfindungen nachzugehen, die eine solche Identifikation in ihnen auslöst. Allerdings geht es so gut wie nie um die Täter, also um diejenigen, die die Segregation aufrechterhalten und davon profitiert haben, um diejenigen also, die mitgemacht haben beim Ausgrenzen und Herabsetzen des vermeintlichen Anderen. Gleichwohl – und das ist der Punkt auf den es hier ankommt – die Geschichten, die dieselben Schülerinnen außerhalb des schulischen Kontextes erzählen, sprechen eine ganz andere Sprache. Auch weil sie stark von filmischen Darstellungen geprägt sind, spielen etwa Gewalt und Gegengewalt hier eine sehr viel prominentere Rolle. Nur am Rande möchte ich

hier anmerken, dass dieses Ergebnis auch die verbreitete Rede manches Geschichtsdidaktikers in Frage stellt, der Schülerinnen nachsagt, dass sie das, was im Schulbuch steht, allzu unkritisch für die Wahrheit und nichts als die reine Wahrheit halten. Vieles spricht dafür, dass Schülerinnen eher dazu neigen, Erwartungen zu entsprechen und Wahrheiten zu inszenieren, als ihnen wirklich aufzusitzen.

Die Kommunikationswissenschaftlerin Veronika Kalmus (2004) argumentiert ganz ähnlich, wenn sie daran erinnert, dass estnische Schülerinnen die Stalinporträts in ihren Geschichtsschulbüchern schon zu Sowjetzeiten regelmäßig mit Leninbärtchen verziert haben. Aus Studien zur Verwendung von Geschichtsschulbüchern in der Ostukraine (Rodgers 2006 und 2007) wissen wir schließlich, dass Lehrerinnen und Schülerinnen oft gemeinsam daran arbeiten, die aus Kiew stammenden und regelmäßig als unzumutbar empfundenen erinnerungskulturellen Deutungsmuster an ihre spezifischen Bedürfnisse anzupassen. Erstaunlich ist all das eigentlich nicht. Seit Umberto Eco wissen wir, dass der Sinn eines Textes erst beim Lesen entsteht und zwischen virtuellem Text auf der einen und dem realisierten Text auf der anderen Seite regelmäßig eine große Lücke klafft.

Dieser Beobachtung, so meine Einschätzung, tragen Forschungen Rechnung, die sich nicht so sehr für die manifesten, sondern eher für die latenten Deutungsmuster in Schulbüchern interessieren. Dahinter steht die Vermutung, dass Schülerinnen immer dann, wenn ihnen etwas ausdrücklich und weithin erkennbar als Deutungsangebot unterbreitet wird, zwischen verschiedenen Optionen wählen können. Sie können das Angebot annehmen, sie können es ablehnen oder – und das dürfte die am häufigsten zu beobachtende Variante sein – sie können es sich kreativ aneignen, es unter Umständen also mit eigenem, von den Intentionen des Autors mitunter abweichendem Sinn aufladen. Anders sieht dies aber vielleicht mit Sinnzuschreibungen aus, die gewissermaßen unbemerkt verabreicht werden, z.B. weil sie sich nicht in der Auseinandersetzung mit einem konkreten Thema entfalten, sondern wie etwa Genderkonstruktionen immer im Hintergrund mitlaufen und deshalb gewissermaßen unter dem Radar unserer kognitiven Kontrolle hindurch schlüpfen, um direkt ins Unbewusste eindringen. Sichtbar gemacht wurde so etwas in einer Reihe von brillanten Studien zu den Bildern, die Schulbucherzählungen im Nebenher von Männern oder Frauen vermitteln. Methodisch ausgefeilte Untersuchungen (Brugeilles/Cromer 2009) fragen dabei mittlerweile nicht nur danach, wie häufig Männer und Frauen jeweils erwähnt werden. Sie nehmen vielmehr auch die Typen von verbalen Prozessen unter die Lupe, die Männern und Frauen jeweils zugeschrieben werden, um dann u.a. darauf zu achten, wer mehr als in der öffentlichen Sphäre Handelnder dargestellt wird und wer in seinen Aktivitäten mehr auf die private Sphäre festgelegt wird.

Es gibt aber noch eine zweite Strategie, um an das Latente heranzukommen. Einige Autoren richten ihr Augenmerk eher auf das, was man im Rekurs auf unterschiedliche theoretische Traditionen wahlweise als Narrativ, als Plot oder als Rahmen bezeichnen kann. Regelmäßig geht es in solchen Analysen darum, das dramaturgische Prinzip hinter den Selektionskriterien zu identifizieren, die darüber entscheiden, was jeweils in eine Erzählung aufgenommen und was ausgelassen wird. Stellvertretend für viele sollen an dieser Stelle zwei Studien erwähnt werden, die dieses Prinzip mit ganz besonders interessanten Ergebnissen umgesetzt haben.

Bereits vor fast 10 Jahren hat der Erziehungswissenschaftler Derrick Alridge (2006) bei seiner Analyse amerikanischer Schulbücher, drei Meisternarrative identifiziert, die die Darstellung von Martin Luther King und der Bürgerrechtsbewegung strukturieren. Den Finger hat er dabei, wie beschrieben, immer wieder auf das gelegt, was in einem bestimmten Typus von Geschichten nicht erzählbar ist. Wird King in deutlicher Analogie zu Jesus und zu Moses als Messias dargestellt, so Alridge, kann man ihn kaum als reale und deshalb fehlbare Person greifen, der manch eine, um nur ein Beispiel zu nennen, ein gerüttelt Maß an männlichen Chauvinismus vorgeworfen hat. In der Erzählung von seinem ebenso wundersamen wie unaufhaltsamen Aufstieg zu einer Erlösergestalt ist zudem auch kaum Raum für Rückschläge und Zweifel. Wird King hingegen zum personifizierten Inbegriff der Bürgerbewegung schlechthin, sind es Spannungen zwischen verschiedenen Personen und Fraktionen, die unter den Tisch fallen. Am auffälligsten sind die Auslassungen jedoch in den Geschichten, die King in der Retrospektive zu einem in den Augen Aller anerkennungsfähigen Moderaten stilisieren. Verschwiegen werden muss dann etwa, dass Robert Kennedy in seiner Funktion als Generalstaatsanwalt noch Ende der 50er Jahre den Befehl gab, Kings Telefongespräche im Namen der nationalen Sicherheit abzuhören. Nicht thematisierbar ist auch die scharfe Kritik, die King am Vietnamkrieg oder an der unbeschreiblichen Armut im reichen Amerika geübt hat. Undenkbar ist der Abdruck des Fotos, das King und Malcolm X 1964 beim Händedruck auf dem Kapitol zeigt. Methodisch ganz ähnlich angelegt ist eine spannende Studie von Saskia Handro (2011). Sie hat untersucht, wie die DDR-Vergangenheit in deutschen Geschichtsschulbüchern gedeutet und in die mit dem Jahr 1989 beginnende Geschichte der Gegenwart integriert wird. Bei der Rekonstruktion von narrativen Mustern hat sie aber nicht nur nach Leerstellen und Lücken, sondern auch nach typischen Akteurskonstellationen und die Gesamterzählung strukturierenden Zäsuren gefragt. Im Ergebnis unterscheidet sie zwischen zwei statistisch dominanten Narrativen. Wird die Geschichte der DDR in eine Erfüllungsgeschichte deutsche Einheit eingebettet, so ihre Beobachtung, liegt der Fokus auf Massenflucht und Mauerfall. Zu der Bürgerbewegung, aber auch zu der Reformpolitik der SED wird hingegen kaum etwas gesagt. Die Szenerie wird durch den binären Gegensatz zwischen SED-Staat und Volk dominiert, dem jedoch eine weitgehend passive Rolle zugeschrieben wird. Ganz anders sieht dies hingegen in Erzählungen aus, die sich auf die Formel von der **Demokratie als Wert** bringen lassen. Hier geht es ganz zentral um die Ziele, Inhalte und Formen des politischen Protests. Interessanterweise wirkt sich diese Schwerpunktsetzung auch auf Darstellung der westdeutschen Geschichte aus, die dann nicht mehr als eine einzige Erfolgsgeschichte erzählt wird. Mit 1968 oder dem deutschen Herbst von 1977 werden ihr vielmehr auch Brüche eingeschrieben.

Auffällig im Sinne eines vorläufigen Fazits ist vielleicht auch dies: Die beiden bislang besprochenen Autoren warnen auf der normativen Ebene einhellig vor allzu eindimensionalen Schulbucherzählungen, die, so der Tenor, nur dazu beitragen, dass Schülerinnen Geschichte von vorneherein als etwas ihrer eigenen Lebenswelt Fremdes betrachteten, dem sie selber herzlich indifferent begegnen.

Hinter dieser Warnung wird eine zweite Herausforderung sichtbar, der sich die Schulbuchforschung stellen muss. Wieder geht es um Langeweile, diesmal allerdings auf einer grundsätzlicheren Ebene. Auf den Punkt gebracht hat dieses Problem John

Issitt (2004) als er einmal lapidar feststellte, dass es Wissenschaftlern in vielen Gesellschaften nicht unbedingt zum Ruhm gereicht, sich als Schulbuchautor zu outen. Er führte das darauf zurück, dass dem Genre der Ruf anhaftet, zwar recht zuverlässig kanonisiertes Wissen widerzugeben, das aber gerade deshalb, weil es von allen geteilt wird, dem kritischen Geist leicht als konventionalisiert gilt. Im Ergebnis haftet Schulbüchern tendenziell immer etwas leicht Fades an. Das ist, so denke ich, eine folgenreiche Beobachtung. Wer sich für gesellschaftliche Diskurse und Debatten interessiert, der wird in Feuilletons oder in Politikerreden sicherlich elaborierte Auseinandersetzungen und Argumentationsmuster finden als in dem vergleichsweise trägen und zudem an den gesellschaftlichen Nachwuchs gerichteten Medium Schulbuch. Wer diese Texte zum Sprechen bringen will, wer in ihnen etwas entdecken will, was nicht nur für Schülerinnen in ihrer Rolle als Novizen neu und aufregend ist, der muss, so meine Schlussfolgerung, entweder eine besondere methodische Raffinesse an den Tag legen oder ein auf das Genre abgestimmtes Erkenntnisinteresse formulieren.

Die Untersuchungen, denen das gelingt, haben in der Regel eins gemeinsam. Sie richten ihren Suchscheinwerfer nicht nur darauf, WAS in Schulbüchern erzählt wird. In Anlehnung an die diskursanalytische Binsenweisheit, dass alles, was gesagt wird, immer auch anders gesagt werden könnte, fragen sie vielmehr auch danach, WIE eine Aussage, ein Argument sprachlich realisiert wird. Über den Tellerrand der reinen Inhaltsanalyse hinaus blickend interessieren sie sich also auch für die syntaktischen und semantischen Auswahlentscheidungen, die jeder Erzählung zu Grunde liegen und dabei ebenso unmerklich wie effizient Bedeutung schaffen.

Inspirativ sind in dieser Hinsicht etwa die Arbeiten der chilenischen Soziologin Teresa Oteiza (2003 und 2008), die im Rückgriff auf das methodische Instrumentarium der systemisch funktionalen Linguistik von Fred Halliday untersucht hat, wie in chilenischen Geschichtsschulbüchern die Regierung Allende und der Putsch von 1973 dargestellt wird. Erwähnenswert finde ich diese Studien v.a. deshalb, weil es der Autorin mit Hilfe ihres stark auf Formalisierung drängenden methodischen Werkzeugs gelingt, einen zunächst diffusen Eindruck an klar benennbaren sprachlichen Strukturen festzumachen. Im Rahmen eines Untersuchungsdesigns, das den Blick systematisch auf die zentralen Akteure und die ihnen zugeschriebenen verbalen Prozesse lenkt, kann sie nämlich zeigen, dass die Schulbücher ungeachtet ihres Bemühens um Neutralität und Objektivität eine klare ideologische Position vertreten. Die, so Oteiza komme u.a. dadurch zum Ausdruck, dass die Verantwortung des Pinochet-Regimes für Menschenrechtsverletzungen durch die diskursive Strategie der Nominalisierung permanent unsichtbar gemacht werden, während gleichzeitig die Schuld an der dem Putsch vorausgehenden innenpolitischen Krise dezidiert der als untätig und chaotisch porträtierten Regierung Allende zugeschrieben wird.

Ganz ähnlich verfährt der Narrationspsychologe Laszlo (2010), der gemeinsam mit einem Team von Forschern ein Modell zur Analyse nationaler Identitätskonstruktionen entwickelt und in der Auseinandersetzung mit Schulbucherzählungen über 10 Schlüsselereignisse der ungarischen Geschichte erprobt hat. Das Augenmerk lag dabei auf der Frage, wie viel Agentivität und Intentionalität ungarischen Akteuren zugeschrieben wird. In drei Punkten gehen diese Arbeiten über den bereits skizzierten Ansatz von Oteiza hinaus. **Erstens**

gelingt hier im Rückgriff auf ein noch stärker formalisiertes Vorgehen eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden. Indem die Autoren vier linguistische Marker von Agentivität definieren und allen in den Schulbuchtexten vorkommenden Verben der ungarischen Sprache zudem einen bestimmten Wert auf einer Intentionalitäts- und Agentivitätsskala zuschreiben, können sie im Ergebnis eine bestimmte Punktzahl für beide analytischen Codes ermitteln. Ein in diesem Sinne standardisiertes Verfahren erlaubt **zweitens** die vergleichende Betrachtung eines größeren Samples von Texten. Das ungarische Team hat dabei in diachron vergleichender Perspektive nicht nur Identitätskonstruktionen in Schulbüchern aus verschiedenen Zeiten unter die Lupe genommen, etwas, das in Ungarn mit Blick auf die turbulente Geschichte des 20. Jahrhunderts zweifelsohne ein besonders lohnendes Unterfangen ist. Es hat vielmehr auch synchron angelegte Vergleiche zwischen Schulbucherzählungen, Romanen und Laienerzählungen organisiert. **Drittens** schließlich orientiert sich die Interpretation der Ergebnisse viel stärker an theoretisch plausiblen Annahmen. Den Befund, dass ungarische Akteure in einem breiten Spektrum von Texten regelmäßig ein viel niedrigeres Agentivitätsniveau aufweisen als signifikante Andere wie die Deutschen oder die Mongolen, wird im Rückgriff auf Überlegungen aus der Individualpsychologie als Indiz für ein wenig bearbeitetes kollektives Trauma gewertet.

Was ist der theoretische Beitrag?

Nachdem das Augenmerk bislang auf den schwierigen Herausforderungen lag, die das Geschäft der Schulbuchanalyse tendenziell zu einer schwierigen Angelegenheit machen, soll nun auch von den besonderen Chancen die Rede sein, die das Medium Schulbuch demjenigen bietet, der sich an seine Analyse macht. Wieder sollen dabei im Anschluss einige Arbeiten vorgestellt werden, die das Potential, das in dem spezifischen Profil dieser Textgattung liegt, besonders effizient genutzt haben. Anknüpfungspunkte bietet hier zunächst eine eindrückliche Beobachtung des Historikers Habbo Knoch (2001). Er hat Schulbücher einmal in – wie ich finde – recht treffender Weise als Palimpsest beschrieben, als eines dieser mehrfach beschriebenen Pergamente also, die man im Mittelalter oftmals verwendet hat, weil die Papierherstellung aufwendig war und es daher nahelag, alte Texte zu überschreiben. Was Knoch auch in Anlehnung an den Erinnerungstheoretiker Ricoeur mit dieser Metapher zum Ausdruck bringen will, ist wohl dieses: Schulbücher mögen zwar wie jeder andere Erinnerungstext auch unübersehbar die Signatur der Gegenwart tragen, in der sie entstanden sind. Gleichzeitig leben in ihnen zumindest rudimentär immer auch die Deutungsschichten früherer Zeiten fort.

Wie so etwas aussehen kann, kann man z.B. von Rosalie Metro (2011) lernen, die sich in ihrer Dissertation u.a. mit der Repräsentation eines mittelalterlichen Herrschers in myanmarischen Schulbüchern des 20. Jahrhunderts beschäftigt hat. Angesichts der dramatischen Entwicklung des kleinen Landes, das nicht nur mehrere Militärputsche, Kolonialismus und Sozialismus erlebt hat, sondern mit dem Namenswechsel von Burma zu Myanmar auch äußerlich einen tiefgreifenden Identitätswandel angezeigt hat, kann es nicht wundern, dass sie dabei v.a. Brüche und Neuzuschreibungen rekonstruiert. Sie kann z.B. zeigen, dass der König, um den es ihr in erster Linie geht, mal zum Inbegriff des universalen, weil wahrhaft buddhistischen Monarchen stilisiert wird, mal als Vertreter einer GRUPPE von

indigenen Völkern, mal als Repräsentant einer ganz spezifischen ethnischen Gruppe porträtiert wird. Noch einmal, in Anbetracht dessen, dass es immer wieder auch gewaltsame ausgetragene ethnische Rivalitäten waren, die zum Motor des Wandels in Burma wurden, ist der hier nur kurz skizzierte Akzentwechsel mehr als erwartbar. Fast schon irritierend ist hingegen die Beobachtung, dass es inmitten von all dem Wandel auch Kontinuitäten zu entdecken gibt. Die beziehen sich einerseits auf das Repertoire an Geschichten, die zwar unterschiedlich gedeutet werden, aber gleichwohl recht stringent die Ereignisse vorgeben, auf die immer wieder Bezug genommen wird. So werden jedem Herrscher immer wieder drei Typen von Aktivitäten zugeschrieben: sie einen das Land, stoßen ökonomische Entwicklungen an und treten als Stifter buddhistischer Klöster in Erscheinung. Andererseits zeigt sich ein gewisses Maß an Beständigkeit auch in dem, was man als das gesammelte Schweigen burmesischer Schulgeschichtsschreibung bezeichnen kann. Seit sich die Geschichtsschreibung der britischen Kolonialherren im 19. Jahrhundert anschickte, das moderne Konzept der Ethnizität auch in Burma weit zurück in die Geschichte zu projizieren, fehlt jeder Hinweis auf fluide und leicht zu wechselnde Gruppenzugehörigkeit auch in lokalen Versionen der Vergangenheit; ein Phänomen, das auch darauf hinweist, welche tiefen Spuren der ursprünglich in Europa beheimatete rassistische Diskurs in anderen Weltregionen hinterlassen hat.

Aktuell beobachten wir mit der Entstehung von global als verbindlich gesetzten Standards vielleicht etwas Ähnliches. Darauf deuten zumindest die Forschungen einer Gruppe von Soziologen und Erziehungswissenschaftlern um John Meyer und Francisco Ramirez an der Universität Stanford hin, die untersucht haben, wie sich Schulbucherzählungen etwa mit Blick auf die Erinnerung an den Holocaust aneinander angleichen. Erklärt wird diese Entwicklung dabei im Rekurs auf Konzept des Isomorphismus, das aus der Institutionentheorie stammt und davon ausgeht, dass sich Organisationen wie Schulbuchverlage oder Ministerien durch den bei nicht Anpassung drohenden Untergang oder, was fast auf dasselbe hinausläuft, der Missachtung an die in ihrer institutionellen Umwelt zirkulierenden Legitimationsformeln anpassen müssen.

Spannend werden diese Untersuchungen oft aber erst da, wo sie nicht nur global wirksame Zwänge rekonstruieren, sondern auch die Spannungen kartieren, die durch den Spagat zwischen globalen und lokalen Normen entstehen können. Getan hat dies etwa Janmaat (2006 und 2007) mit zwei höchst instruktiven Studien zu Konstruktionen nationaler Identität in ukrainischen Geschichtsschulbüchern. Er hat festgestellt, dass das Bemühen es internationalen UND lokalen Interessensgruppen Recht zu machen, ein gehöriges Maß an Widersprüchen in Schulbucherzählungen hineingetragen hat.

Ambivalenz und Inkohärenz, stellt auch Elefterios Klerides (2010) mit seiner Formel vom Schulbuch als hybridem Medium in den Vordergrund. Zumindest in den ausdifferenzierten Gesellschaften unserer Gegenwart, so seine Annahme, funktionieren Schulbücher nicht nur als short cut zu hegemonialen Diskursen. Sie sind vielmehr immer auch ein Spiegel gesellschaftlicher Kontroversen. Nur am Rande sei hier bemerkt, dass dieser Bestimmungsversuch sicherlich nicht zufällig mit analogen Tendenzen in anderen theoretischen Feldern synchronisiert zu sein scheint (Baier/Christophe/Zehr 2014). In der Diskurstheorie interessiert man sich mittlerweile nicht mehr nur für die Regeln des Sagbaren, sondern sucht auch nach den Rissen

und Lücken, die jedes diskursive Regime in dem niemals ganz gelingenden Versuch Bedeutungszuweisungen zu stabilisieren, unweigerlich produzieren muss. In der Erinnerungstheorie rücken allmählich wieder Konflikte und Kontroversen ins Blickfeld, wo man lange Zeit nur die Überwältigung des individuellen Gedächtnisses durch sozial vorgegebene Regeln des Erinnerns sehen wollte.

In eigenen Studien zu Repräsentationen des Sozialismus in Litauen (Christophe 2010, 2010 a, 2012, 2013) konnte ich in Anlehnung an diesen Paradigmenwandel nicht nur herausarbeiten, dass Schulbuchtexte mit dem Totalitarismuskonzept und dem Narrativ von der gespaltenen Gesellschaft Geschichten anbieten, die extrem gegensätzliche Antworten auf die Frage anbieten, wo genau in der Sowjetzeit die Grenze zwischen Opfern und Tätern verlief. Ich konnte auch zeigen, dass an neuralgischen Schlüsselstellen immer wieder vieldeutige Sätze auftauchen, in die Angehörige unterschiedlicher Erinnerungsgemeinschaften durchaus Gegensätzliches hineinlesen können und auch tatsächlich hineinlesen. Ambivalenz, so meine Schlussfolgerung, passiert hier nicht nur, sie wird vielmehr auch als Ressource zur Vermeidung von erinnerungskulturellen Konflikten genutzt.

Was fehlt?

Damit soll diese notwendig fragmentarische Bestandsaufnahme erst einmal beendet werden, um jetzt im Anschluss und im Rekurs auf die bislang diskutierten Trends und auffälligen Verdichtungen ein paar Defizite identifizieren.

Auffällig ist z.B., dass methodische Verfahren, die innovativ sind, weil sie qualitative und quantitative Ansätze produktiv miteinander verbinden, bislang vornehmlich auf die Analyse von Genderkonstruktionen und nationalen Selbstbildern angewandt worden sind. Hier kann man sich leicht thematische Erweiterungen vorstellen. Grundsätzlich gilt dabei, dass quantifizierende Ansätze immer da spannend sind, wo man mit Fug und Recht so etwas wie einen diskursiven Wandel annehmen kann und sich dann dafür interessiert, wie ausgeprägt die Spuren sind, die er in Schulbucherzählungen hinterlässt. Ich selber untersuche so z.B. gemeinsam mit einer Forschergruppe Repräsentationen des Kalten Krieges u.a. in Schulbüchern und richte den Fokus dabei auch im Rahmen eines Quantifizierens erlaubenden Ansatzes darauf, was jeweils im Modus der common sense Annahme, der Ambivalenz oder der Rechtfertigung gesagt wird (Baier/Christophe/Zehr 2014).

Defizite gibt es aber nicht nur in thematischer, sondern auch und v.a. in geographischer Hinsicht zu entdecken. Grundsätzlich stößt man in der Schulbuchforschung immer noch auf eine bedenkliche, weil zu verzerrten Gesamteindrücken führende Arbeitsteilung. Während Forschungen zur entwickelten OECD Welt den Fokus meist auf Gender und Rasse lenken, geht es in Studien zu Osteuropa oder zu Entwicklungsländern oft auch um als problematisch wahrgenommene Konstruktionen nationaler Identität. Im Ergebnis kann man leicht zu einer Topographie von Defiziten kommen, die weniger die Wirklichkeit als vielmehr Forschungsinteressen widerspiegelt.

Interessanter Weise wiederholt sich etwas ganz ähnliches in Studien, die mit den Mitteln der sozialwissenschaftlichen Rezeptionsforschung nach der sozialen Wirksamkeit der in Schulbüchern transportierten Deutungsmustern fragen. Bislang gibt es solche Untersuchungen mit wenigen Ausnahmen eigentlich vornehmlich für Staaten, die als schwach wahrgenommen werden, weil sie derzeit keine etablierten

oder funktionierenden Nationalstaaten sind wie die Ukraine (Rodgers 2006 und 2007, Richardson 2008, Polese 2010), Sri Lanka (Meertens 2013) oder Indonesien (Arena 1998). Aus mindestens zwei Gründen wären solche Studien aber auch für stabile Nationalstaaten wie Deutschland oder Frankreich mehr als wünschenswert. Zum einen, das pfeifen die Spatzen in der Erinnerungsforschung mittlerweile von allen Dächern, haben Globalisierung und Individualisierung, aber auch die Vervielfältigung von Zentren der Wissensproduktion überall zu einer Verflüssigung von Geschichtsbildern geführt. Zum anderen hat die dadurch entstehende innere Brüchigkeit von Vergangenheitsbildern die kreativen Spielräume, über die Individuen bei der Aneignung von kulturellen Vorgaben immer verfügen, enorm erweitert. Ich würde mir wünschen, dass die Schulbuchforschung die in dieser Erkenntnis liegenden Chancen noch viel systematischer als bisher geschehen für eine Erforschung schulischer Praktiken des Erinnerns nutzt. Im Ergebnis könnten wir dann auch genauer in den Blick nehmen, wovon die Effizienz staatlich gesetzter Deutungsmuster eigentlich abhängt.

Literatur

Aldige, Derrick P. (2006): The limits of a master narrative in history textbooks. An analysis of representations of Martin Luther King, Jr.: Teachers College Record 108:4, 662-686.

Arenas, Alberto (1998): Education and Nationalism in East Timor, in: Social Justice 25:2, 131-148

Baier, Katharina/Christophe, Barbara/Zehr, Kathrin (2014): Schulbücher als Seismographen diskursiver Brüche. Ein neuer Ansatz in der kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung dargestellt am Beispiel der Analyse von Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg, Eckert. Working Papers 2014/4.

Brugeilles, Carole/Cromer, Sylvie (2009): Analysing Gender Representations in School Textbooks, Paris.

Carretero, Mario, ed. (2007): Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds, London.

Christophe, Barbara (2010): Erinnerung an Helden und Feiglinge. Vergangenheit und Gegenwart im litauischen Schulbuch, in: Osteuropa 8, 71-90.

Christophe, Barbara (2010a): Ambivalenz als Ressource in erinnerungskulturellen Aushandlungsprozessen, in: Eckert. Das Bulletin 7.

Christophe, Barbara (2010b): Remembering Communism and Making Sense of Post-Communism. Discursive Strategies in Lithuanian Textbooks, Eckert. Beiträge 2010/10.

Christophe, Barbara (2012): Verhandlungen über den Sozialismus. Geschichtslehrer als Schnittstelle zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis, Eckert. Beiträge 2012/1.

Eco, Umberto (1979): The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts, Bloomington.

Foster, Stuart (2011): Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision, in: Education Inquiry 2:1, 5-20.

Fuchs, Eckhardt (2011): Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschungen in Europa, in: Bildung und Erziehung 64:1, 7-22.

Goodman, Nelson (1984): Weisen der Welterzeugung, Frankfurt/Main.

- Handro, Saskia (2011):** Arbeit am kollektiven Gedächtnis 1989 in Schulgeschichtsbüchern, in: Handro, Saskia/Schaarschmidt, Thomas, Hg.: Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs, Schwalbach/Ts., 84-107.
- Issitt, John (2004):** Reflections on the Study of Textbooks, in: *History of Education* 33:6, 683-696.
- Janmaat, Jan Germen (2006):** History and National Identity Construction: The Great Famine in Irish and Ukrainian History Textbooks, in: *History of Education* 35, 345-324.
- Janmaat, Jan Germen (2007):** The Ethnic Other in Ukrainian History Textbooks: The Case of Russia and the Russians, in: *Compare. A Journal of Comparative Education* 23, 13-26.
- Janmaat, Jan Germen (2004):** Nation Building, Democratization and Globalization as Competing Priorities in Ukraine's Education System, in: *Nationalities Papers* 36:1, 1-23.
- Kalmus, Veronika (2004):** What do Pupils and Textbooks do with Each Other? Methodological Problems of Research on Socialization through Educational Media, in: *Journal of Curriculum Studies* 36:4, 469-485.
- Klerides, Eleftherios (2010):** Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre, in: *JEMMS* 2:1, 31-54.
- Knoch, Habbo (2001):** Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur, Hamburg.
- Laszlo, Janos/Ferenczhalmy, Reka/Szalai, Katalin (2010):** Role of Agency in Social Representations of History, in: *Societal and Political Psychology International Review* 1:1, 31-44.
- Meertens, Ariel Sanchez (2013):** Courses of Conflict: Transmission of Knowledge and War's History in Eastern Sri Lanka, in: *History and Anthropology* 24:2.
- Metro, Rosalie (2011):** Myanmar identity and the Shifting value of the Classical Past: a Case Study of King Kyansittha in Burmese History Textbooks 1829-2010, in: *dies: History Curricula and the Reconciliation of Ethnic Conflict. A Collaborative Project with Burmese Migrants and Refugees in Thailand*, Cornell.
- Oteiza, Teresa (2003):** How Contemporary History is Presented in Chilean Middle School Textbooks, in: *Discourse and Society* 14:5, 639-660.
- Oteiza, Teresa/Pinto, Derrin (2008):** Agency, Responsibility and Silence in the Construction of Contemporary History in Chile and Spain, in: *Discourse and Society* 19: 3, 333-358.
- Polese, Abel (2010):** The Formal and Informal: Exploring Ukrainian Education in Ukraine, Scenes from Odessa, in: *Nationalities Papers* 29:2, 325-350.
- Richardson, Tanya (2008):** Kaleidoscopic Odessa: History and Place in Contemporary Ukraine, Toronto.
- Rodgers, Peter W. (2006):** Contestation and Negotiation: Regionalism and the Politics of School Textbooks in Ukraine's Eastern Borderlands, in: *Nations and Nationalism* 12:4, 681-697.
- Rodgers, Peter W. (2007):** Compliance or Contradiction? Teaching History in the New Ukraine. A view from Ukraine's Eastern Borderlands, in: *Europe-Asia Studies* 59:3, 503-519.

Wills, John S. (2005): Some People Even Died: Martin Luther King, Jr., the Civil Rights Movement and the Politics of Remembrance in Elementary Classrooms, in: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18:1, 109-131.