

Eckert. Dossiers 14 (2017)

Imke Rath (Hg.)

**Methoden und Theorien der Bildungsmedien- und
Bildungsforschung –
Ein Werkstattbericht von Nachwuchswissenschaftlerinnen
und -wissenschaftlern des Georg-Eckert-Instituts**

**GEORG ECKERT
INSTITUT**
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

EDU | MERES



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:
Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 Unported (CC BY-ND 4.0);
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Eckert. Dossiers

Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung

ISSN 2191-0790

Band 14 (2017)

Redaktion

Tim Hartung

und Frauke Placke

Zitierempfehlung:

Imke Rath (Hg.). *Methoden und Theorien der Bildungsmedien- und Bildungsforschung – Ein Werkstattbericht von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern des Georg-Eckert-Instituts*. Eckert. Dossiers 14 (2017). urn:nbn:de:0220-2017-0193.

Inhalt

Einleitung (Imke Rath).....	1
Schulbuchforschung als Herausforderung für qualitative Methoden (Imke Rath).....	4
Narrativanalyse im historischen Lehrfilm – Am Beispiel des kolonialen Fortschritts- narrativs (Michael Annegarn-Gläß).....	17
Oral History in der zeithistorischen Bildungsmedienforschung – Anwendung, Intersub- jektivität und kommunizierte Erinnerung (Matthias Springborn)	24
Die Fokusgruppe als Methode für die Schulbuchanalyse (Eva Fischer)	35
Wissensgeschichte aus dem Schulbuch – ‚Mixed Analysis‘ oder Diskurs 2.0? (Maik Fiedler).....	44
Einsatz von QDA-Software zur Untersuchung von Schulbuchinhalten – ein Praxisbe- richt (Marret Bischewski)	64
Außenseiter machen Schule – Auswirkungen von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen in migrantischen Selbstorganisationen auf die Entwicklung eigener Bildungsmaterialien (Cornelia Hagemann)	73
Die Macht in der Schule (Engin Deniz Yorulmaz).....	83

Einleitung

Schulbuch- und schulbuchbezogene Bildungsmedienforschung ist ein Forschungsfeld, das in Deutschland maßgeblich im Georg-Eckert-Institut (GEI) und dessen Umfeld entwickelt wird. Es stellt keine eigenständige universitäre Disziplin dar. Die Arbeit der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler¹ am Institut eint vorrangig die Konzentration auf ein Medium und dessen Umgebung (Einsatzgebiete, Produktion, alternative und ergänzende Medien usw.). Theoretisch und methodisch werden die Untersuchungen aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen gespeist. Seit der Entstehung des Institutes wurden verschiedene Ansätze gewählt und im Rahmen von einzelnen Forschungsvorhaben bis hin zu größeren Projekten erprobt, sodass sich besonders für Untersuchungen von Schulbuchinhalten einzelne Verfahren tradiert haben. Dennoch bleibt die Forschung am Institut nicht stehen, sondern orientiert sich an Trends, bindet sich in unterschiedliche Disziplinen ein und beteiligt sich an aktuellen Debatten.

Da es keinen speziellen Studiengang zur Vorbereitung auf die Arbeit mit Schulbüchern und Bildungsmedien gibt, arbeiten sich Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zunächst am Institut in das Feld ein.² Für ihre Qualifikationsarbeiten stehen sie vor der Herausforderung, eigene Instrumentarien zu finden oder zu entwickeln, ihre Vorhaben innovativ zu gestalten und ihren Beitrag zur Arbeit des Instituts zu leisten. Daher setzen sich gerade NachwuchswissenschaftlerInnen intensiv mit Theorien und Methoden der Schulbuch-, Bildungsmedien- und Bildungsforschung auseinander, um ihre eigene Forschung effizient und zeitgemäß umzusetzen.

Im Jahr 2016 befasste sich die jährlich veranstaltete Winterschule der NachwuchswissenschaftlerInnen des GEI mit Methoden und Theorien der jeweiligen Forschungsvorhaben. Neben dem wissenschaftlichen Austausch zur kritischen Beleuchtung der Vorhaben und zur gegenseitigen Unterstützung war von Beginn an geplant, einige der Beiträge in einer gemeinsamen Onlinepublikation zu veröffentlichen. Hierdurch soll einerseits in Form eines Werkstattberichts ein Einblick in die Überlegungen, die sich NachwuchswissenschaftlerInnen am GEI zur Bearbeitung ihrer Vorhaben machen, gegeben werden. Andererseits soll der Band gerade auch EinsteigerInnen als Orientie-

¹ Bezüglich des Genderns wird in diesem Dossier der Institutsstrategie gefolgt, die sowohl das Ausschreiben der weiblichen und männlichen Form als auch die Verwendung eines Binnen-i zulässt.

² Dies gilt in besonderem Maß für DoktorandInnen. Aber auch viele Post-DoktorandInnen und HabilitandInnen befassen sich in ihren Vorhaben zum ersten Mal mit Schulbüchern oder anderen Bildungsmedien und entwickeln eigene Strategien, um in dem Feld Fuß zu fassen.

ungsrahmen zur Verfügung stehen, um die Bandbreite der Herangehensweisen aufzuzeigen und sich ggf. durch bestimmte Grundüberlegungen inspirieren zu lassen.

Zunächst wird in dem Beitrag „Schulbuchforschung als Herausforderung für qualitative Methoden“ (Imke Rath) ein Vergleich qualitativer methodisch-theoretischer Ansätze der Geisteswissenschaften vorgenommen und sie bezüglich ihrer Potenziale und Herausforderungen bei der Anwendung in historisch ausgerichteter Schulbuchforschung diskutiert. Konkret geht es in diesem Beitrag um die Narratologie oder Erzähltheorie, die Diskursanalyse und die Dispositivanalyse.

Michael Annegarn-Gläß zeigt in seinem Beitrag „Narrativanalyse im historischen Lehrfilm – Am Beispiel des kolonialen Fortschrittsnarrativs“ die Möglichkeit auf, eine in der Literaturwissenschaft entwickelte Methode zur Untersuchung des Mediums Lehrfilm zu verwenden. Hierbei spielt besonders der Erzähler eine entscheidende Rolle, der sich in textlichen und audiovisuellen Lehrmedien durchaus ähnelt.

Um empirische Methoden geht es in zwei weiteren Beiträgen. Zunächst setzt sich Matthias Springborn in „Oral History in der zeithistorischen Bildungsmedienforschung – Anwendung, Intersubjektivität und kommunizierte Erinnerung“ mit der Verwendung von Interviews in zeitgeschichtlicher Forschung auseinander und geht dabei vor allem auf die Aspekte der Intersubjektivität und der Erinnerung als zeitliche Differenz ein. Im Anschluss erläutert Eva Fischer in „Die Fokusgruppe als Methode für die Schulbuchanalyse“ Bedingungen, Vorteile und die praktische Umsetzung eines Gruppendiskussionsverfahrens in der Schulbuchforschung.

Die nächsten beiden Beiträge befassen sich mit computergestützten Analyseverfahren bzw. mit den sogenannten *Mixed Methods*, bei denen Untersuchungen sowohl einen konventionellen, geistes- oder sozialwissenschaftlichen Analyseteil haben als auch einen Anteil, der mit Instrumenten der *Digital Humanities* durchgeführt wird. Maik Fiedler stellt in „Wissensgeschichte aus dem Schulbuch – ‚Mixed Analysis‘ oder Diskurs 2.0?“ den Zweig der Wissensgeschichte und die Diskursanalyse vor, um dann auf die Möglichkeiten der Ergänzung dieser geisteswissenschaftlichen Ansätze und Verfahren durch digitale Methoden zu verweisen. Als digitale Methoden stellt er das *Text Mining* und das *Topic Modeling* vor. Marret Bischewski legt in „Einsatz von QDA-Software zur Untersuchung von Schulbuchinhalten – ein Praxisbericht“ dar, wie mit Hilfe einer Software zur qualitativen Datenanalyse qualitative und quantitative Schulbuchforschung miteinander kombiniert werden können. Praxisnah beschreibt sie die einzelnen Kompo-

nennten des Programmes MAXQDA und zeigt mit Hilfe von Beispielen die Vorteile der Nutzung auf.

In das weitere Feld der Bildungsforschung sind die letzten beiden Beiträge einzuordnen. Cornelia Hagemann erläutert in „Außenseiter machen Schule – Auswirkungen von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen in migrantischen Selbstorganisationen auf die Entwicklung eigener Bildungsmaterialien“ wie ein soziologischer theoretischer Ansatz in aktueller bildungsbezogener Migrationsforschung Anwendung finden kann und demonstriert anhand eines empirischen Beispiels, wie sich die Etablierten-Außenseiter-Beziehung ausdrücken kann. Engin Deniz Yorulmaz befasst sich schließlich in „Die Macht in der Schule“ mit der Frage nach Macht und *agency* im Bildungswesen. Hierzu stellt er zwei theoretische Ansätze vor und zeigt anhand eines Beispiels auf, wie von einer Gruppe, der in der Regel eine relativ geringe Möglichkeit zur Einflussnahme auf das Bildungswesen zugesprochen wird, Vorschläge unterbreitet werden, dieses gerechter zu gestalten.

Schulbuchforschung als Herausforderung für qualitative Methoden

Zu Beginn jedes Forschungsvorhabens steht die Frage nach einem angemessenen und zeitgemäßen theoretischen Ansatz und einer Methode zur Qualitätssicherung. Disziplinär gebundene Vorhaben orientieren sich an den Debatten innerhalb der eigenen Forschungsrichtung. Interdisziplinäre Untersuchungen wählen aus einem breiteren Spektrum, müssen ihre Entscheidungen aber gegenüber den jeweiligen Disziplinen, deren Methoden sie übernehmen, vertreten können. Da die Schulbuchforschung keine eigenständige Disziplin ist, sondern sich über einen gemeinsamen Untersuchungsgegenstand definiert, steht zu Beginn eines Forschungsprojektes die Wahl der disziplinären Ausrichtung(en). Je nach Aktualität des Themas lehnen sich die meisten inhaltlich orientierten Untersuchungen an geschichts- oder sozialwissenschaftlichen Ansätzen an, die sie ggf. mit Strömungen aus den Regionalstudien oder anderen Forschungsrichtungen verbinden. Aktuell dominieren zwei Richtungen, die sowohl sozial- als auch geschichtswissenschaftlich eingesetzt werden: Ein Teil der Untersuchungen verstehen sich als narratologisch, andere Schulbuchanalysen zeichnen sich als diskursanalytisch aus. Im Folgenden sollen beide Ansätze hinsichtlich ihrer Anwendung in der Schulbuchforschung diskutiert werden, um anschließend aufzuzeigen, wie die Potenziale weiterentwickelt und in zukünftige Untersuchungen eingebunden und sogar kombiniert werden können. Ergänzend dazu werden Überlegungen angestellt, wie der bislang häufig vernachlässigte Kontext³ umfassender berücksichtigt und stärker in die Schulbuchanalyse integriert werden kann. Die Erwägungen beziehen sich vorrangig auf qualitative, thematisch orientierte, historische Schulbuchforschung.

Theorie und Methode

Eine wissenschaftliche Theorie gilt allgemein als ein System wissenschaftlich begründeter Aussagen zur Erklärung bestimmter Tatsachen und zur Ermittlung von Gesetzmäßigkeiten, die Ereignissen zugrunde liegen.⁴ Die wissenschaftliche Methode ist ein systematisches Verfahren zur Gewinnung von Erkenntnissen. In historischer Forschung

³ Dies bezieht sich auf die Entstehungsbedingungen von Schulbüchern, die verschiedene Interessensvertreterinnen und -vertreter umfassen, die im Rahmen der Planung, Produktion, Zulassung und des Einsatzes an der Schulbuchproduktion beteiligt sind.

⁴ Tom Kindt und Tilmann Köppe geben vier elementare Bestandteile einer wissenschaftlichen Theorie an: Sie muss (1) allgemein sein, also über den Einzelfall hinausgehend gelten. Zudem sollte sie (2) widerspruchsfrei sein und (3) fundiert, also empirisch prüfbar und argumentativ begründet werden. Darüber hinaus muss sie (4) systematisch und explizit sein, indem ihre Begriffe klar definiert sind und die Annahmen in einem logisch-argumentativen Zusammenhang stehen. Vgl. Tom Kindt und Tilmann Köppe. *Erzähltheorie: Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam, 2014, 27.

wird vorrangig versucht, auf eine kontrollierte Weise historisches Wissen herzustellen.⁵ Die Anwendung von Methoden verfolgt das Ziel, das eigene Vorgehen transparent und systematisch zu gestalten. In der quantitativen Forschung steht dabei die Absicht im Mittelpunkt, vergleichbare Daten herzustellen oder eine Theorie, die geprüft werden soll, zu veri- oder falsifizieren. In der qualitativen Forschung sollen Besonderheiten herausgefunden werden, daher wäre eine zu starke Systematisierung oder eine Vereinheitlichung der Daten kontraproduktiv. Wichtiger ist es, den Untersuchungsweg nachvollziehbar zu gestalten und sicherzustellen, dass verschiedene Lesarten auf einen Text angewendet werden, um auch ungewohnte Sichtweisen in die Interpretation mit einzubinden und der Forscherin oder dem Forscher die eigene Perspektive zu verdeutlichen. Vereinfacht gesagt ist die qualitative Methode das bewusste, praktische Vorgehen.

Alternativ zum Konzept der Theorie und Methode schlagen Bührmann und Schneider für qualitativ orientierte Forschung die Unterscheidungsheuristik der Begriffe Forschungsperspektive und Forschungsstil vor.⁶ Die Forschungsperspektive umfasst „die erkenntnistheoretischen Grundlagen und begrifflich-theoretischen Bestandteile“, die den Denkstil charakterisieren. Als Forschungsstil verstehen sie die Gesamtheit der aus der „Forschungsperspektive resultierenden methodologischen Vorgaben“ und die damit einhergehenden „methodisch-praktischen Instrumente“⁷. Da sich während des Forschungsprozesses die Fragestellungen weiterentwickeln können, kann der Forschungsstil „in der konkreten Ausgestaltung der empirischen Forschungspraxis angepasst und abgeändert werden“.⁸

Während es in quantitativer Forschung möglich ist, Untersuchungen durch die Anwendung von nur einer Methode durchzuführen, basiert qualitative Forschung auf theoretischen Konstrukten und bindet somit verschiedene Ansätze ein, die sich selten durch die Anwendung einer einzigen Methode umsetzen lassen. Daher erscheint die Idee des flexibleren Forschungsstils, der sich aus einer Art Werkzeugkasten mit unterschiedlichen Instrumenten bedienen kann, in diesem Bereich sinnvoll. Der Werkzeugkasten besteht aus für die jeweilige(n) Forschungsfrage(n) und Untersuchungsgegenstände an-

⁵ Vgl. Stefan Jordan. *Lexikon Geschichtswissenschaft: Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam, 2002, 211.

⁶ Diese Unterscheidung ist in den Sozialwissenschaften durchaus üblich, Bührmann und Schneider haben sich aber eine klare Definition des Forschungsstils und der Forschungspraxis zur Aufgabe gemacht.

⁷ Andrea D. Bührmann und Werner Schneider. *Vom Diskurs zum Dispositiv: Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. 2. Aufl., Bielefeld: Transcript, 2012, 15.

⁸ Ebd., 15.

gemessenen Ansätzen, von denen in diesem Beitrag drei hinsichtlich ihrer Anwendung auf die historisch orientierte Schulbuchforschung betrachtet werden sollen.

Das Schulbuch als Quelle in historischer Forschung

Zunächst sind die Spezifika zu betrachten, die Schulbücher als Quellen in historischer Forschung aufweisen. Die Erwägungen beziehen sich vor allem auf Geschichtsschulbücher und den deutschen Schulbuchmarkt, der im zeitgeschichtlichen Bereich als besonders komplex angesehen werden kann. Aufgrund der föderalen Organisation des deutschen Bildungswesens sind bei der Analyse von deutschen Schulbüchern eine Vielzahl verschiedener Entscheidungsträger zu berücksichtigen, denn die gesamte Durchführung, Aufsicht und Gestaltung der Schulbildung obliegt den Bundesländern. Im Vergleich zu vielen anderen historischen Quellen liegen Schulbüchern sehr komplexe Entstehungssituationen zugrunde, denn viele Interessensvertreterinnen und -vertreter sind aktiv an der Produktion beteiligt oder werden im Verlauf des Prozesses berücksichtigt.

Schulbücher dienen der Wissens- und Kompetenzvermittlung, setzen didaktische Ziele um und unterstützen die Lehrenden mit fachlicher Expertise. Darüber hinaus besteht ein starkes Öffentlichkeitsinteresse an den Schulbuchinhalten, da sie, so Joachim Kahlert, „das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft zum Ausdruck“⁹ bringen.

In der Untersuchung kommen die Besonderheiten vor allem auf der Textebene und hinsichtlich der AutorInnenschaft zum Vorschein. Vor allem in neueren Schulbüchern bestehen die Texte gewöhnlich aus kurzen Abschnitten mit komplexitätsreduzierten Inhalten. Sie sind in häufig wechselnder Form dargeboten. Sie reichen von übergeordneten und das Schulbuch durchlaufenden Erzählungen, über Text- und Bildquellen, Gegenüberstellungen kontroverser Sichtweisen, Fragen und Aufgabestellungen bis hin zu methodischen Erklärungen. Als Massenmedium erscheinen Schulbücher oft in Neu- oder Wiederauflagen, wobei teilweise Versatzstücke von Texten unverändert übernommen und andere verändert werden. Die AutorInnen sind in der Regel Expertinnen und Experten in ihrem Fachbereich. Sie haben aber keine spezielle Ausbildung für die Erstellung von Schulbuchtexten und verfügen nur über einen begrenzten Einblick in die Bereiche, die in der Schulbuchproduktion zu berücksichtigen sind. Eine weitere Heraus-

⁹ Joachim Kahlert. „Das Schulbuch - ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft.“ In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.). *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 41–56, hier 42; vgl. Eckhardt Fuchs, Inga Niehaus und Almut Stoletzki, *Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014, 11–15.

forderung für die Untersuchung ist, dass häufig viele Autorinnen und Autoren an der Herstellung eines Buches beteiligt, die einzelnen Abschnitte jedoch nicht individuell ausgewiesen sind.

Narratologie

Ein klassischer Ansatz, der auch zur Untersuchung von Schulbuchinhalten verwendet werden kann und seit den 1990ern in den Sozial- und Geisteswissenschaften einen neuen Aufschwung erfuhr,¹⁰ ist die Narratologie, die Texte als Erzählungen auffasst. Wie in der deutschen Bezeichnung für dieses wissenschaftliche Modell erkennbar, ist die Erzähltheorie nicht als methodischer Leitfaden zu verstehen, sondern – so Kindt und Köppe – als heuristischer Bezugspunkt der Textdeutung.¹¹ Sie stellt ein Instrumentarium zur Verfügung, an dem sich Textbeobachtungen und Strukturbestimmungen orientieren können, um Interpretationen anzuregen, abzusichern oder in Frage zu stellen. Daher kann sie auch als begrifflicher Werkzeugkasten aufgefasst werden.

In einer Erzählung werden Ereignisse zeitlich organisiert und sinnhaft miteinander verknüpft. Eine Geschichte, die sich aus Ereignissen zusammensetzt, wird in dem Plot, das diese Ereignisse in einer Kausalitätskette verbindet, durch ein Narrativ erzählt, das eine Auswahl darüber trifft, welche Ereignisse wie dargestellt werden.¹² In Anlehnung an Gérard Genette kann auch zwischen den drei Aspekten Zeit (dem Verhältnis zwischen Zeit der Erzählung und des Geschehens), Modus (Mittelbarkeit und Perspektivierung des Erzählten) und Stimme (Akt des Erzählens, Verhältnis von Erzähler, Erzähltem und Leser) unterschieden werden.¹³

Während die klassische Narratologie aus der Literaturwissenschaft entspringt und sich vor allem auf fiktionale Erzählungen konzentrierte, bei denen die AutorInnen eine fiktive Welt entwerfen, steht in historiographischen Erzählungen die sprachliche Niederlegung eines Entwurfs der Geschichte auf der Basis von Quellen im Mittelpunkt.¹⁴ Christian Klein und Matías Martínez sprechen daher auch von Wirklichkeitserzählungen, die den Anspruch erheben, sich auf eine außertextliche Wirklichkeit zu beziehen.¹⁵

¹⁰ Monika Fludernik spricht sogar von einem *narrative turn*. Vgl. Monika Fludernik, *Erzähltheorie: Eine Einführung*. 3. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2010, 21–22.

¹¹ Vgl. Kindt und Köppe, *Erzähltheorie*, 29.

¹² Vgl. Paul Cobley, *Narrative*. 2. Aufl., London und New York: Routledge und Taylor & Francis Group, 2014, 3–5.

¹³ Vgl. Christian Klein und Matías Martínez. „Wirklichkeitserzählungen: Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens.“ In: Dies. (Hg.). *Wirklichkeitserzählungen: Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart: Metzler, 2008, 1–13, hier 13.

¹⁴ Vgl. Fludernik, *Erzähltheorie*, 11–12.

¹⁵ Vgl. Christian Klein und Matías Martínez, „Wirklichkeitserzählungen“, 1–6.

Diesen Geltungsanspruch bezeichnet Stephan Jaeger als Wahrhaftigkeitspakt zwischen AutorIn und LeserIn, denn die LeserInnen gehen davon aus, dass die HistorikerInnen ihre Darstellungen der historischen Wirklichkeit so gut wie möglich absichern.¹⁶ Aufgrund ihrer ursprünglichen disziplinären Verankerung wird in der Erzähltheorie, selbst in der Anwendung auf historische Forschung, der konstruktive Charakter von Texten betont.

Im Hinblick auf die Analyse von Geschichtsschulbüchern können zunächst zwei oder drei Ebenen unterschieden werden: Einerseits kann das Schulbuch in seiner Gesamtkomposition als Erzählung aufgefasst und untersucht werden, andererseits enthält es erzählende Textabschnitte¹⁷ und auch integrierte Quellen können eine narrative Form haben. Daher kann die narratologische Analyse entweder in Kombination mit einem anderen Instrumentarium oder in zwei Stufen eingesetzt werden, die sich mit dem umfassenden Werk und den einzelnen Textelementen befassen.

Da in der Narratologie äußere und innere Textstrukturen ermittelt werden, ist sie in besonderem Maße dazu geeignet Textsorten zu untersuchen, die sich durch verschiedene Erzählformen entfalten. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text selbst kann etwas über den Blickwinkel der Autorin oder des Autors, über die Gesellschaft, in der sie oder er lebt und über das Publikum, auf das der Text zugeschnitten ist, verraten.¹⁸ Unter diesem Gesichtspunkt eignet sich ein narratologischer Ansatz sehr gut für eine Analyse von Geschichtsschulbüchern, die in gewisser Weise als Spiegel ihrer Zeit verstanden werden können.

Praktisch gehen NarratologInnen in zwei Schritten vor: Im ersten Schritt wird der Gegenstand, also das Erzählen oder die Erzählung, deskriptiv erfasst und im zweiten werden die Erzähltexte mit Hilfe des Instrumentariums interpretiert.¹⁹ Hierzu unterteilen sie die Erzählungen in Abschnitte und Strukturelemente, die sie anschließend typologisieren. In Schulbüchern sind die narrativen Textbausteine allerdings oft sehr kurz und eignen sich nicht für eine Unterteilung zur weiteren Analyse. Auch sind die einzelnen

¹⁶ Vgl. Stephan Jaeger, „Erzählen im historiographischen Diskurs.“ In: Christian Klein und Matías Martínez (Hg.), *Wirklichkeitserzählungen: Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart: Metzler, 2008, 110–135, hier 110.

¹⁷ Um den Zugang zu den Schulbuchinhalten zu vermitteln und einen roten Faden herzustellen enthalten Schulbücher in der Regel narrative Anteile, die in ihrer Ausdehnung variieren. Sean Lang verweist auf das Risiko, dass AutorInnen sich in Schulbüchern als uneingeschränkte WahrheitsbekunderInnen präsentieren und damit eine stark autoritäre Stimme haben können. Er empfiehlt daher, dass narrative Texte in Schulbüchern klar als Interpretationen erkennbar sein und die SchülerInnen dazu ermutigen sollten, sie zu hinterfragen. Vgl. Sean Lang, „Narrative in History Textbooks.“ In: *Internationale Schulbuchforschung* 18, 4 (1996), 552–556, hier 553–554.

¹⁸ Vgl. Fludernik, *Erzähltheorie*, 12.

¹⁹ Vgl. Kindt und Köppe, *Erzähltheorie*, 27–29.

Elemente in der Regel aus ihrem Kontext herausgenommen und entfalten nur gemeinsam mit dem erklärenden und/oder einleitenden Kurztext sowie innerhalb der Gesamtkonstellation den beabsichtigten Sinn.

Die begrifflichen Werkzeuge aus der Literaturwissenschaft, die laut Jaeger als Analyseinstrumentarium für Erzählungen im historiographischen Diskurs ausreichen,²⁰ können nur teilweise in der Schulbuchforschung übernommen und müssen mindestens um eine didaktische Komponente erweitert werden. Zu Problemen kann auch die intransparente AutorInnenschaft der Texte führen, da der Forscherin oder dem Forscher dadurch wichtige Informationen über die Rahmenbedingung der Entstehung vorenthalten bleiben. Während die Anonymität der Autorin oder des Autors in der literaturwissenschaftlichen Erzählforschung aufgrund des von der Schulbuchforschung abweichenden Forschungsinteresses kein Problem darstellt, ist sie für SchulbuchforscherInnen eine Hürde. Der entscheidende Unterschied besteht darin, dass literarische Texte homogenere Erzählsituationen schaffen und daher als eigenständiges (Kunst-)Werk losgelöst von der Schöpferin oder dem Schöpfer interpretiert werden können. Wenn das Schulbuch als Gesamtwerk untersucht wird, dann ist der Wandel der Inhalte durch das Weglassen, Ersetzen oder Hinzufügen einzelner Textbausteine wichtig. Diese Veränderungen stehen mit Entscheidungen zusammen, die von den InteressensvertreterInnen getroffen und durch die Autorin oder den Autor umgesetzt wurden. Aus diesem Grund sind die Entstehungsbedingungen des Schulbuchtectes, die auch die Autorin oder den Autor einschließen, deutlich wichtiger als in literaturwissenschaftlichen Untersuchungen.²¹

Diskursanalyse

Genau wie die Erzähltheorie basiert auch die *Diskursanalyse* auf dem grundsätzlichen Verständnis der Konstruiertheit von Texten und der Wirklichkeit. Im Gegensatz zur Narratologie wird ihr aber weniger der Vorwurf angelastet den Kontext des Untersuchungsgegenstandes zu vernachlässigen.²² Allgemein befasst sich die Diskursanalyse mit Sprache als sozialer Praxis und Machtverhältnissen bezüglich der Sag- und Machbarkeit sowie des Gehörtwerdens. Bezugnehmend auf Michel Foucault sagt z. B. Stephen Ball:

²⁰ Vgl. Jaeger, „Erzählen im historiographischen Diskurs“, 132–133.

²¹ Zwar verweisen Kindt und Köppe darauf, dass die Möglichkeit besteht, offenzulassen, ob der Text überhaupt als Erzählung gemeint ist indem man ihn als solche interpretiert. Vgl. Kindt und Köppe, *Erzähltheorie*, 56. Dies ist aber nicht vorbehaltlos auf Schulbuchinhalte zu übertragen.

²² So betonen Ruth Wodak und Michael Meyer beispielsweise, dass die Critical Discourse Analysis Sprache als soziale Praxis versteht und den Kontext des Sprachgebrauchs als entscheidend ansieht. Vgl. Ruth Wodak und Michael Meyer. *Methods of Critical Discourse Analysis*. 2. Aufl., Los Angeles und London: SAGE, 2009, 5.

„Discourses are about what can be said and thought, but also who can speak, when, and with what authority“ und „discourses embody meaning and social relationships that constitute both subjectivity and power relationships.“²³ Sara Mills betont die gesellschaftliche Gebundenheit, indem sie Diskurse als „groupings of utterances or sentences, statements which are enacted within a social context, which are determined by that social context and which contribute to the way that social context continues to exist“²⁴ bezeichnet. Ähnliche Komponenten enthält auch Achim Landwehrs Diskursbegriff. Dieser betont, dass Diskurse nicht einfach existieren, sondern Analyseinstrumente sind, die dazu dienen, bestimmte Phänomene zu erfassen.²⁵

Wie die Narratologie gilt auch die Diskursanalyse meistens nicht als eine spezifische Theorie oder Methodologie, sondern kann Untersuchungen in vielfältiger Weise leiten.²⁶ In der deutschsprachigen Forschung prägte Landwehr den Begriff der *Historischen Diskursanalyse* in besonderem Maße. Da er den Ansatz nicht nur für die historische Forschung aufbereitet, sondern ein konkretes Vorgehen vorschlägt,²⁷ kommt seine Interpretation einer Methode nahe. Fairclough verweist auf die Kritik an der *Critical Discourse Analysis*, sie würde häufig darin versagen, ihre Daten angemessen zu historisieren.²⁸ Die Historische Diskursanalyse macht es sich hingegen zur Aufgabe, den Wandel und die Kontinuität von Diskursen zu untersuchen, berücksichtigt dabei die formende Wirkung der Sprache und konzentriert sich besonders auf die Herausbildung von Wissen und Konstruktion der historischen Wirklichkeit. Sie fragt, was in einer bestimmten Situation als gegebene Wirklichkeit hingenommen wird, wie diese Wirklichkeit mit welchen Kategorien organisiert wird und wie das Wissen beschaffen ist, das die Wirklichkeit handhabbar machen soll.²⁹

Neben der Sprache als prägendem Element in der Schaffung der sozialen Wirklichkeit spielt in den verschiedenen Formen der Diskursanalyse, die in den meisten Fällen auf die Werke von Michel Foucault zurückgehen, die Ordnung und das regelhafte, sich

²³ Stephen J. Ball. *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. London und New York: Routledge, 1990, 2.

²⁴ Sara Mills. *Discourse*. London und New York: Routledge, 1997, 11.

²⁵ Vgl. Achim Landwehr. *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag, 2008, 20.

²⁶ Wodak und Meyer verstehen die Critical Discourse Analysis eher als eine Schule oder ein Programm. Vgl. Wodak und Meyer, *Methods of Critical Discourse Analysis*, 4. Spezifizierungen bestimmter Arten von Diskursanalysen führten kaum zur Vereinheitlichung des Verständnisses oder praktischen Vorgehens.

²⁷ Dieses Vorgehen umfasst die Themenfindung, Korpusbildung, Kontextanalyse, Analyse der Aussagen sowie der Makro- und Mikrostruktur der Texte. Vgl. Landwehr, *Historische Diskursanalyse*, 100–117.

²⁸ Vgl. Norman Fairclough. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London und New York: Longman, 1995, 19.

²⁹ Vgl. Achim Landwehr. *Geschichte des Sagbaren: Einführung in die Historische Diskursanalyse*. Tübingen: Edition Diskord, 2001, 13; Landwehr, *Historische Diskursanalyse*, 10, 22, 91.

aber wandelnde Auftreten von Aussagen eine Rolle. Bestimmend, analytisch aber häufig nicht klar abgrenzbar, ist dafür die Unterscheidung zwischen einmaligen Äußerungen und Aussagen, die immer in bestimmte Zusammenhänge eingebettet sind und regelmäßig wiederholt auftreten.³⁰

In der praktischen Umsetzung kann die Diskursanalyse auf unterschiedlichen Ebenen in die Forschung einfließen. Quantitativ orientierte Untersuchungen können einzelne Diskurse in unterschiedlichen Medien fokussieren. Dies würde bezogen auf die Schulbuchforschung die Berücksichtigung von mindestens einem Parallelkorpus erfordern. Das Diskurskonzept kann aber auch vorrangig in die Forschungsperspektive einfließen und somit den Inhalt von Schulbüchern als diskursiv geprägt wahrnehmen. Dadurch werden Aussagen im Text als Erzeugnisse von Diskursen verstanden und als Impuls für mögliche darauf bezugnehmende diskursive Formationen.³¹ Für eine rein qualitative Schulbuchforschung empfiehlt sich die zweite Ebene, also ein diskurstheoretischer Ansatz, der ggf. durch bereits durchgeführte Untersuchungen zu bestimmten Diskursen ergänzt werden kann.

Insgesamt zeichnet sich die Diskursanalyse in der Schulbuchforschung dadurch aus, dass sie den Kontext stärker als die Narratologie einbezieht und so nicht ausschließlich auf den Inhalt von Schulbüchern angewiesen ist, der unter Umständen nicht als Gesamtwerk entstand. Da Diskurse als überindividuelle Wirklichkeit konzipiert sind und das einzelne Subjekt so in den Hintergrund rückt,³² kommt die Diskursanalyse gut mit der intransparenten AutorInnenschaft zurecht. Zudem können Machtverhältnisse berücksichtigt werden, denn einerseits setzen sich nur die Aussagen durch, die sich an die Diskursregeln halten. Andererseits können die Diskurse verändert werden, sofern die Sprechenden über ausreichend Einfluss verfügen, um die Änderungen zu etablieren. In diesem Bereich liegt aber auch eine der Schwächen der Diskursanalyse, denn sie zeigt zwar, dass Machtverhältnisse den Diskursverlauf beeinflussen,³³ untersucht die damit zusammenhängenden Faktoren aber nicht zwangsläufig gesondert. Dies ist vor allem

³⁰ Vgl. ebd., 71.

³¹ Der Ausdruck diskursive Formation verweist auf ein Neuerscheinen von Begriffen, die teilweise aus anderen Begriffen hervorgehen. Foucault hält zur Berücksichtigung dieses Neuerscheinens an und rät davon ab, sich auf die Kohärenz von Begriffen zu konzentrieren. Vgl. Michel Foucault. *Archäologie des Wissens*. 8. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997, 53–54.

³² Vgl. ebd., 70, 93.

³³ Landwehr verdeutlicht, dass der Zusammenhang zwischen Diskursen und Macht in Foucaults *Die Ordnung der Dinge* vor allem durch die Diskursregeln ausgedrückt wird. Es werde nur das als Wahrheit befunden, was den Regeln des jeweiligen Diskurses gehorche. Vgl. Landwehr, *Historische Diskursanalyse*, 73.

dort entscheidend, wo der diskurstheoretische Ansatz verfolgt und auf Parallelkorpora verzichtet wird.

Dispositivanalyse

Die Untersuchung von Machtverhältnissen steht im Kern der *Dispositivanalyse*, die ebenfalls durch Foucault geprägt wurde. Dieser versteht den Begriff des Dispositivs als ein Netz, das zwischen sogenannten dispositiven Elementen geknüpft werden kann, zu denen er Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, wissenschaftliche Aussagen, Lehrsätze usw. zählt.³⁴ Dieses Netz entspannt sich als Antwort oder Reaktion auf einen Notstand (*urgence*) durch den bestehende Machtbeziehungen auf die Probe gestellt werden. Diesem Notstand verschafft das Dispositiv Abhilfe, indem es Machtbeziehungen koordiniert.³⁵ Über die Diskursforschung hinausgehend untersucht die Dispositivforschung die Bedingungen, die diskursiv vermittelten Macht- oder Wissensordnungen zugrunde liegen, die Praktiken, die sie (re-)produzieren und verändern sowie ihre (Aus-)Wirkungen und Folgen.³⁶ Auf einer analytischen Ebene kann zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken unterschieden werden, wobei nicht-diskursive Praktiken jene Äußerungen umfasst, die im diskurstheoretischen Verständnis nicht als Aussagen gelten. Dabei handelt es sich um Artikulationen und Handlungen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht als Bestandteil einer geregelten, institutionalisierten Redeweise gelten, also noch keinem Diskurs zugehörig sind, nicht mehr diskursiv vermittelt werden oder sich von Diskursen unabhängig entwickeln.³⁷

Wie die Diskursanalyse gilt auch die Dispositivanalyse nicht als eigenständige Methode, sondern ist eher als Forschungsstil zu verstehen, der auf dem Dispositivkonzept basiert.³⁸ Zur praktischen Umsetzung schlagen Bührmann und Schneider die Orientierung an einem Kanon von Leitfragen vor, die sich auf „eine umfassende Rekonstruktion der *dispositiven Konstruktion der Wirklichkeit*, also der Konstruktion von Wirklichkeit über diskursive und nicht-diskursive Praktiken in ihren sowohl symbolischen wie mate-

³⁴ Vgl. Bührmann und Schneider, *Vom Diskurs zum Dispositiv*, 52; Matthias Eckoldt, *Medien der Macht, Macht der Medien*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 2007, 165.

³⁵ Vgl. ebd., 166.

³⁶ Vgl. Bührmann und Schneider, *Vom Diskurs zum Dispositiv*, 38–39.

³⁷ Rainer Keller unterscheidet diesbezüglich auch folgende analytische Dimensionen: Diskursive und nicht-diskursive Praktiken, die aktiv am Diskursgeschehen teilnehmen und dadurch Diskurse (re-)produzieren; Diskurseffekte, die den Diskurs nicht aktiv adressieren oder fortführen und so auch keine Wissensordnungen reproduzieren; diskurs-externe Praktiken, als diskursunabhängige Alltagspraxis und tradierte, routinierte Handlungen. Vgl. ebd., 50–51.

³⁸ Vgl. ebd., *Vom Diskurs zum Dispositiv*, 16.

rialen Ausformungen³⁹ richten. Die Leitfragen dienen der Verhältnisbestimmung der vier Dimensionen des Dispositivkonzeptes: Praktiken, Subjektivationen,⁴⁰ Objektivationen⁴¹ und die gesellschaftliche Kontextualisierung. Im ersten Bereich wird das Verhältnis zwischen diskursiven Praktiken wie Spezial-, Inter-, Elementar- oder Alltagsdiskurse und nicht-diskursiven Praktiken bestimmt. Hierzu wird die Differenz zwischen Gesagtem, Sagbarem und dem zu Sagenden zum Ungesagten, Unsagbaren und dem nicht zu Sagenden untersucht. Auf der zweiten Ebene wird nach dem Verhältnis von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken zu Subjektkonstitutionen gefragt. Bezüglich der dritten Ebene, den symbolischen Objektivierungen und materialen Vergegenständlichungen, geht es um ihr Verhältnis zum Diskurs und nicht-diskursiven Praktiken insbesondere hinsichtlich ihrer (Macht-)Wirkungen auf Subjekte. Dabei ist es besonders wichtig, das Bedeutungsfeld der Vergegenständlichungen sowie das darin verborgene Wissen zu erfassen und zu fragen, welche Funktion sie im Dispositiv haben. In der vierten Dimension werden die drei anderen Ebenen hinsichtlich ihres Verhältnisses zu sozialem Wandel hin untersucht. Im Zentrum stehen historisch spezifische Voraussetzungen für Dispositive und die Folgen für soziale Beziehungen und das Selbstverhältnis von Menschen.⁴²

Eine derart umfassende Untersuchung, die nicht nur Diskurse, sondern auch das mögliche ‚Andere‘, also ihre Umwelt oder die nicht-diskursive Realität untersucht, ist sehr aufwändig und würde zudem eine Erforschung des jeweiligen Diskurses erfordern. Genau wie die Diskursforschung kann auch die Dispositivforschung als Ansatz in die Forschungsperspektive einfließen und den Blick auf den Kontext weiten. Da das Dispositiv bislang als eine Reaktion auf einen Notstand verstanden wird, kommen diese Implikationen in thematisch orientierten Analysen von Geschichtsschulbüchern besonders dort zum Tragen, wo es sich um Inhalte handelt, die sich mit sogenannten *troubled pasts* befassen. Diese bilden einen Kernbereich der thematischen Schulbuchforschung, denn ihre Darstellung stellt die Autorinnen und Autoren vor eine große Herausforderung in der Wahl aus dem zu Sagenden, Unsagbaren, Ungesagtem usw. Durch die Berücksichtigung des Dispositivkonzeptes wird der Forscherin oder dem Forscher vor Augen geführt, welche Bereiche einerseits in den Diskurs einfließen, der das vermittelte Schul-

³⁹ Ebd., 85. Die kursiven Hervorhebungen sind aus dem Originalzitat übernommen.

⁴⁰ Subjektivationen zielen auf die Formierungsweise des Individuums als Subjekt ab. Dabei geht es um die sozialen Beziehungen zwischen Menschen und ihren Umgang mit den sie umgebenden ‚Dingen‘ sowie die damit verbundene Selbsterfahrung als Subjekt. Vgl. ebd., 30–31.

⁴¹ Unter Objektivationen und materialen Vergegenständlichungen verstehen Bührmann und Schneider beispielsweise festgefügte und objektivierte Regelwerke, Rituale, Artefakte und Gebäude. Vgl. ebd., 54.

⁴² Vgl. ebd., 103–107.

buchwissen beeinflusst. Andererseits wird darauf verwiesen, dass Bereiche außerhalb des Diskurses existieren, die mittelbar und unmittelbar damit zu tun haben und auf die sich der Schulbuchinhalt in Form von Texten oder Bildern beziehen kann.

Innovation und neue Ansätze in der qualitativen Schulbuchforschung

Zur Durchführung einer qualitativen thematischen Schulbuchanalyse, die sich nicht nur inhaltlich, sondern auch hinsichtlich ihres methodisch-theoretischen Ansatzes an aktuellen Forschungstrends orientiert, ist es nicht zwangsläufig erforderlich nach einer ausgefallenen neuartigen Methode zu suchen. Die Erwägungen zu Forschungsperspektive und Forschungsstil verdeutlichen, dass wichtige Implikationen aus verschiedenen aktuellen Ansätzen in die Forschung einfließen können, wobei der Forschungsstil als praktische Umsetzung der Untersuchung des Schulbuchinhaltes sich klassischer text- oder inhaltsanalytischer Instrumente bedient. Diese scheinen nach wie vor zu überzeugenden Ergebnissen zu führen.⁴³ So könnte beispielsweise ein weiterentwickeltes, auf die Bedürfnisse der Schulbuchforschung zugeschnittenes narratologisches Instrumentarium eingesetzt werden. In vielen Analysen wird ein Bezug zur Diskursanalyse hergestellt. Während umfassende Untersuchungen, die das Schulbuch als eine von mehreren Quellenarten heranziehen, diskursanalytisch arbeiten können, empfiehlt es sich für qualitative thematische Schulbuchforschung eher diskurstheoretische Erwägungen in die Forschungsperspektive einzubinden.

Ein wichtiger Beitrag zur Erweiterung der Analyse kann zudem in der stärkeren Berücksichtigung von Bezügen der verschiedenen Elemente, die gemeinsam den Schulbuchinhalt darstellen, geleistet werden. Besonders wichtig ist die Frage nach dem dialogischen Bild-Text-Verhältnis. Zur Stärkung und Absicherung der Schlussfolgerungen, die aus den Analysen der Inhalte gezogen werden, sollte der Kontext genauer und umfassender betrachtet werden. Dies bezieht sich einerseits auf die Ebene der Schulbuchproduktion, die zwar in bestimmten Bereichen bereits beforscht wird, aber besonders im internationalen Vergleich noch lange nicht übergreifend erschlossen ist. Andererseits sollten auch die Möglichkeitsräume des Sag- oder Darstellbaren systematischer erfasst werden, wozu die Dispositivanalyse erste Anregungen liefern kann.

⁴³ Selbst Thomas Höhnes Thematische Diskursanalyse unterscheidet sich von einer klassischen Textanalyse nur dadurch, dass sie den Inhalt der Schulbücher oder das untersuchte Thema als Diskurse versteht. Vgl. Thomas Höhne. „Die Thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern.“ In: Reiner Keller (Hg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Theorien und Methoden*. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, 423–453.

Literatur

- Ball, Stephen J. *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. London, New York: Routledge, 1990.
- Bühmann, Andrea D. und Werner Schneider. *Vom Diskurs zum Dispositiv: Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. 2. Aufl., Bielefeld: Transcript, 2012.
- Cobley, Paul. *Narrative*. 2. Aufl., London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014.
- Eckoldt, Matthias. *Medien der Macht, Macht der Medien*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 2007.
- Fairclough, Norman. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London, New York: Longman, 1995.
- Fludernik, Monika. *Erzähltheorie: Eine Einführung*. 3. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft, 2010.
- Foucault, Michel. *Archäologie des Wissens*. 8. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997.
- Fuchs, Eckhardt, Inga Niehaus und Almut Stoletzki. *Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014.
- Ders., Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.). *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010.
- Höhne, Thomas. „Die Thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern.“ In: Reiner Keller (Hg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Theorien und Methoden*. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, 423–453.
- Jaeger, Stephan. „Erzählen im historiographischen Diskurs.“ In: Christian Klein und Matías Martínez (Hg.). *Wirklichkeitserzählungen: Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart: Metzler, 2008, 110–135.
- Jordan, Stefan. *Lexikon Geschichtswissenschaft: Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam, 2002.
- Kahlert, Joachim. „Das Schulbuch - ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft.“ In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.). *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 41–56.
- Keller, Reiner (Hg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Theorien und Methoden*. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

- Kindt, Tom und Tilmann Köppe. *Erzähltheorie: Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam, 2014.
- Klein, Christian und Matías Martínez. „Wirklichkeitserzählungen: Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens.“ In: Dies. (Hg.). *Wirklichkeitserzählungen: Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart: Metzler, 2008, 1–13.
- Dies. (Hg.). *Wirklichkeitserzählungen: Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart: Metzler, 2008.
- Landwehr, Achim. *Geschichte des Sagbaren: Einführung in die Historische Diskursanalyse*. Tübingen: Edition Diskord, 2001.
- Landwehr, Achim. *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag, 2008.
- Lang, Sean. „Narrative in History Textbooks.“ In: *Internationale Schulbuchforschung* 18 (4), 1996, 552–556.
- Mills, Sara. *Discourse*. London und New York: Routledge, 1997.
- Wodak, Ruth und Michael Meyer. *Methods of Critical Discourse Analysis*. 2. Aufl., Los Angeles, und London: SAGE, 2009.

Narrativanalyse im historischen Lehrfilm – Am Beispiel des kolonialen Fortschrittsnarrativs

Problemschilderung

Der Vergleich unterschiedlicher Bildungsmedien kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Bisher bestand die klassische Schulbuchanalyse beispielsweise vor allem aus einem Vergleich von Inhalten verschiedener Schulbücher miteinander und damit verbunden häufig eine Überprüfung der Richtigkeit der Angaben. Im Zuge des *Visual Turn* wurde seit Mitte der 1990er Jahre eine solche Inhaltsanalyse durch eine Bildanalyse ergänzt. Dies war notwendig, weil die Schulbücher seit dem Zweiten Weltkrieg immer stärker illustriert wurden und weitere didaktische Überlegungen wie das Text-Bild-Verhältnis und die Aufgabenstellungen in den Fokus der Untersuchenden gerieten. Etwa zur selben Zeit etablierte sich der *Narrative Turn*, der eine stärkere Beachtung der Narration⁴⁴ forcierte.

Bei einem Vergleich unterschiedlicher Bildungsmedien, wie Lehrfilm und Schulbuch, werden schnell die Grenzen der einzelnen Methoden erreicht. Vordergründig kann der Inhalt eines Schulbuchs mit dem eines Films verglichen werden. Allerdings stellt sich bei audio-visuellen Medien die Frage, ob damit nicht wichtige Kanäle, auf denen beispielsweise ein Film ebenfalls wirkt, außer Acht gelassen werden. Um diese Kanäle einzufangen, bietet sich eine Herausarbeitung der einzelnen Narrative in den jeweiligen Medien an, die dann auf einer gemeinsamen Ebene verglichen werden können. Die Analyse verlässt also das rein Inhaltliche und findet auf der Metaebene der Narration statt.

Methode

Die Narrativanalyse entstammt der Erzähltheorie und ist demnach eine originär literaturwissenschaftliche Methode, um Erzählungen, wie beispielsweise Dramen und Romane, zu analysieren. Hierfür wird der Fokus auf die Frage gelegt, welche Inhalte wie vermittelt werden. Eine besondere Rolle nimmt hier der Erzähler⁴⁵ ein, ohne den literarische Erzählungen in der Regel nicht auskommen können. Dabei kann nach dem fran-

⁴⁴ Unter Narration versteht man eine Erzählung, die durch einen Erzähler präsentiert wird. Dabei kann dieser sowohl sichtbar, als auch unsichtbar sein. Eine Narration kann aus verschiedenen Narrativen bestehen, dabei handelt es sich um Bausteine, die sehr stark auf einen intertextuellen Kontext setzen.

⁴⁵ Der Begriff Erzähler wird in diesem Beitrag im Sinne eines feststehenden Elements der Erzähltheorie und als Neutrum verstanden. Er wird daher nicht gegendert.

zösischen Literaturwissenschaftler Gérard Genette⁴⁶ auf einer ersten Ebene zwischen einem internen und externen Erzähler unterschieden werden, die auf einer weiteren Ebene entweder die Geschehnisse von innen analysieren oder von außen berichten.⁴⁷ Im Zuge des *Narrative Turn* fand die Erzähltheorie Eingang in die verschiedensten Disziplinen, was zu einer Pluralisierung der verschiedenen erzähltheoretischen Ansätze führte.⁴⁸

Große Narrative⁴⁹ bestehen aus wiederkehrenden Inhalten, Motiven und Bildern, die in unterschiedlichen Erzählungen vorkommen können. Mit diesen wiederkehrenden Elementen sind Konnotationen verbunden, die in jeder Erzählung mitschwingen. Häufig sind sie verbunden mit Vorurteilen, die bestimmten Protagonisten anhängen können. Ein Beispiel hierfür aus der Kolonialgeschichte wäre das Narrativ vom ‚faulen Neger‘, welches häufig dem ‚produktiven Deutschen‘ gegenübergestellt wurde. Das Bild des produktiven oder fleißigen Deutschen wirkt bis in unsere Zeit fort. Ein relativ aktuelles Beispiel zu diesem Thema ist der Wahlkampf des deutschstämmigen rumänischen Präsidenten Klaus Johannis, der im Wahlkampf 2014 damit warb, dass Deutsche „effektive Verwalter“ seien.⁵⁰ Da sich Narrative im Laufe der Zeit sehr langsam ändern und nur marginal beeinflusst werden können, sind sie so erfolgreich und eine Beschäftigung mit ihnen so wichtig. Wenn man sich daher mit Narrativen befasst, werden zuerst die Erzählung mit ihren Motiven und Handlungssträngen analysiert. Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, welchen Bezug diese zur außertextlichen Realität haben, also in welchem (historischen) Kontext die Erzählung verstanden werden muss.

Narrative in Bildungsmedien

Alle erzählenden Medien, die uns im täglichen Leben begegnen, sind voll von Narrativen. Bildungsmedien, vor allem im Geschichtsunterricht, stellen diesbezüglich keine

⁴⁶ Gérard Genette ist seit den 1970er Jahren einer der bedeutendsten französischen Literaturwissenschaftler, der sich mit der Erzähltheorie beschäftigt. Er veröffentlichte zahlreiche Beiträge zur Definition der Erzählposition und damit verbunden der inneren und äußeren Struktur von Texten.

⁴⁷ Vgl. Gérard Genette. *Die Erzählung*. Stuttgart: UTB, 1998, 132–133.

⁴⁸ Vgl. Thomas Köppe und Tom Kindt. *Erzähltheorie: Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam, 2014, 20–21.

⁴⁹ Dieser Begriff bezieht sich nicht auf ‚große Erzählung‘, wie er in der Geschichtswissenschaft aufgefasst wird. Vielmehr sind große Narrative zusammenhängende Erzählungen, die aus verschiedenen Strängen oder Facetten bestehen können und die sich wiederum in kleinere Narrative einteilen lassen. Ein Beispiel für ein großes Narrativ wäre die mit einem nostalgisch verklärten Blick häufig anzutreffende Aussage, dass in der Deutschen Demokratischen Republik nicht alles schlecht gewesen sei. Dieses Statement wird im Folgenden häufig mit weiteren kleineren Anekdoten und Erzählungen ausgeschmückt. Vergleiche hierzu beispielsweise die ZDF Dokumentation *Nicht alles war schlecht DDR - Liebe, Frust und Freiheit* (Constantin von Jascheroff, 2015).

⁵⁰ Vgl. Thomas Roser. „Präsidentenwahl in Rumänien: Johannis in der Schlangengrube.“ In: *Zeit Online*, 31. Oktober 2014, 1–2, hier 2, <http://www.zeit.de/politik/ausland/2014-10/rumaenien-praesidentenwahl-deutschstaemmiger-kandidat-johannis/seite-2>, zuletzt geprüft am 10 September 2016.

Ausnahme dar. Hans-Jürgen Pandel bezeichnet insbesondere Schulbücher als „Musterbeispiele von Intertextualität“⁵¹, gerade weil moderne Schulbücher aus den unterschiedlichsten Elementen bestehen und keine reinen Historiographien sind. Neben dem Text bestehen sie aus Bildern und Grafiken, Karten, Quellentexten und Aufgabenstellungen. Trotzdem haben sie häufig den Anspruch, als eine kanonisierte Kernnarration den Verlauf der Geschichte wiederzugeben.⁵² Im Verlauf dieser erzählten Zeit kommt es durch die Schwerpunktsetzung des Schulbuchtexes zu Streckungen, Auslassungen und Raffungen, da nur einzelne Schlaglichter auf besondere Ereignisse und Personen geworfen werden können. Je nach Land unterscheiden sich diese Schlaglichter, da verschiedene Ereignisse in verschiedenen Ländern anders interpretiert werden können.

Innerhalb des Schulbuchs und prinzipiell in jedem Bildungsmedium kommt dem Erzähler eine wichtige Rolle zu, obwohl sie oder er nie sichtlich in den Vordergrund tritt. Die Unsichtbarkeit des Erzählers führt dazu, dass dem vermittelten Wissen eine Objektivität und Richtigkeit zugesprochen wird. Dies wird noch durch den Ort der Vermittlung, dem schulischen Kontext, unterstrichen, weil hier die Wissensvermittlung im Zentrum steht. Anders verhält es sich in der Literaturwissenschaft. Hier wird der Erzähler explizit angezweifelt, da er sich sichtbar exponiert und eine Geschichte erzählen will.⁵³ Dieser Zweifel am Erzähler muss auf Bildungsmedien übertragen werden, um die Narration zu dekonstruieren und einzelne Narrative sichtbar zu machen, weil jeder Erzähler mit der Wahl der Narrative Ziele verfolgt. Sean Lang stellt in seinem Beitrag *Narrative in history textbooks* fest, dass eine Erzählung innerhalb der Schulbücher wichtig sei, weil Lernende durch die Dekonstruktion einer Narration ein besseres Verständnis der Geschichte erlangen würden.⁵⁴ Darüber hinaus betont er aber die Rolle des Erzählers und damit einhergehend die Notwendigkeit den Schülerinnen und Schülern die Autorin oder den Autor der Narration vorzustellen um den Wahrheitsanspruch des Schulbuchs abzuschwächen.

⁵¹ Hans-Jürgen Pandel. „Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität.“ In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Münster: LIT, 2006, 16.

⁵² Lucas Frederik Garske. „Geschichtsbilder sehen. Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten.“ In: *Bildungsforschung*, 12, 1 (2015), 17–18, <http://www.bildungsforschung.org/>, zuletzt geprüft am 08. Juni 2016.

⁵³ Dominik Orth. *Narrative Wirklichkeiten: Eine Typologie pluraler Realitäten in Literatur und Film*. Marburg: Schüren, 2013, 31–32.

⁵⁴ Sean Lang. „Narrative in History Textbooks.“ In: *Internationale Schulbuchforschung*, 18, 4 (1996), 552–556.

Die Rolle des Erzählers im Film

Anders als in der Literaturwissenschaft, ist die Rolle des Erzählers im Film, ebenso wie im Schulbuch, häufig nicht direkt offensichtlich. Dies trifft vor allem für Spielfilme zu, die auf einen expliziten Erzähler verzichten. In heutigen Dokumentarfilmen ist diese Rolle dagegen in der Regel besetzt und wichtiges Instrument für den Fortgang der Filmhandlung und Wissensvermittlung. Hier treten häufig Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als Experten in Erscheinung und sollen der Dokumentation dadurch ein wissenschaftliches Gewicht verleihen. In Filmen, in denen auf eine Erzählung im wörtlichen Sinne verzichtet wird, fungiert die Kamera als visueller Fokalisationspunkt.⁵⁵ Sie nimmt die Rolle des Erzählers ein und durch die Auswahl der Kameraeinstellung und das Arrangement der einzelnen Szenen wird die Erzählung vorangetrieben. Diese kann sowohl chronologisch erfolgen, als auch aus einem Durcheinander von Erzählsträngen oder wie zum Beispiel in Filmen wie *Lola Rennt* (1998)⁵⁶ oder *8 Blickwinkel* (2008)⁵⁷ aus einer Wiederholung derselben Sequenz aus verschiedenen Blickwinkeln bestehen, bei denen einzelne Elemente geändert werden. Dadurch kann das Ergebnis der Handlung immer wieder variieren. Das Repertoire an möglichen Kameraeinstellungen ist dabei häufig mit verschiedenen festen Aussagen verknüpft, wie zum Beispiel der Low-Angle-Shot (Untersicht), um beim Betrachter Ehrfurcht zu erzeugen oder die Größe eines Objektes zu verstärken. Gegenteiliges wird mit dem High-Angle-Shot (Aufsicht) erreicht, der die Unterlegenheit eines Akteurs unterstreichen soll.⁵⁸ In Dokumentationen wird diese Aufsicht in der Regel dazu genutzt, um dem Publikum die Umgebung der Aktion oder des Akteurs vertraut zu machen. Neben der Stellung der Kamera ist die Wahl der Blenden, zum Beispiel im Gespräch eine Blende-Gegenblende-Situation, in der die Wortanteile des jeweils Sprechenden unterstützt werden, wichtig für die Rolle des Erzählers.

Fallbeispiel (Lehr)film

Filme sind voll von Narrativen, die sowohl offensichtlich als auch versteckt Teil der Narration sein können. In der Filmwissenschaft spricht man in diesem Zusammenhang auch von Tropen oder Stereotypen. Diese Elemente können, je nach Anordnung und

⁵⁵ Johann N. Schmidt. „Narration in Film.“ In: Peter Hühn (Hg.). *Handbook on Narratology*. Berlin: De Gruyter, 2009, 212–226, hier 212.

⁵⁶ Tom Tykwer. *Lola Rennt*. Berlin: X-Film Creative Pool GmbH, 1998.

⁵⁷ Pete Travis. *8 Blickwinkel* (orig. *Vantage Point*). Sony Pictures, 2008.

⁵⁸ Vgl. Werner Faulstich. *Grundkurs Filmanalyse*. 2. Aufl., Paderborn: UTB, 2008, 151–152.

Kombination, verschiedenste Narrative ausdrücken und sind teils offensichtlich, teils versteckt im Film platziert.

Ein Beispiel hierfür ist das Fortschrittsnarrativ, welches bei der Analyse kolonialer Lehrfilme aus der Zwischenkriegszeit isoliert werden kann. Im Kern wollen die Filmemacher erreichen, dass ein positives Bild des deutschen Kolonialismus in Afrika in den Köpfen der Lernenden entsteht, um so für eine mögliche zukünftige Koloniarbeit den Grundstein zu legen. Um dieses Ziel zu erreichen, verwenden sie die verschiedensten Elemente. Paul Lieberenz arbeitet in seinem stummen Lehrfilm *Deutsche Kulturarbeit in Kamerun* (1935)⁵⁹ mit dem Fortschrittsnarrativ. Zum einen wird in einem Landschaftsschwenk ein undurchdringlicher Urwald zum Einstieg gezeigt, der im Laufe des Films abgeholzt und zu ‚Pflanzungsgebiet‘ transformiert wird. Zum anderen werden verschiedene Transportmittel, zu Beginn eine Gruppe von Lastenträgern und im Verlauf eine Pflanzungsbahn gezeigt, die den Fortschritt im Bereich der Infrastruktur symbolisieren. Unterstützt wird dies durch verschiedene Maschinen, in denen Rohprodukte, wie Palmölkerne, industriell verarbeitet werden. Im letzten Teil des Films wird der westliche Technologie- und Kulturtransfer thematisiert: ein Kraftwerk dient der Stromerzeugung und in einem Sägewerk wird Bauholz produziert. Den Abschluss bildet ein weiterer Landschaftsschwenk, der, anders als zu Beginn, keine undurchdringlichen Wälder, sondern europäisch anmutende Gebäude zeigt. All dies geschieht rein auf der visuellen Ebene, da im Film selbst nur ein einziger Zwischentitel vorkommt, der „Der Urwald - Das spätere Pflanzungs- und Siedlungsgebiet“ lautet. Dieser Zwischentitel fasst allerdings das Narrativ des Fortschritts und den Film in seiner Gänze zusammen.

Obwohl der Film vordergründig über die verschiedenen angebauten Produkte in Kamerun informieren soll, zeigt er vor allem den wirtschaftlichen und technologischen Fortschritt durch die deutsche Koloniarbeit. Einen Erzähler, der in den Vordergrund tritt und durch die einzelnen Szenen führt, gibt es nicht; einzig die Komposition der Filmszenen und die Kameraführung erzeugen eine Erzählung. Im Hinblick auf die Kameraführung in *Deutsche Kulturarbeit in Kamerun* wird ein Großteil der Aufnahmen in der Normalsicht mit Schwenks realisiert. Die Aufnahmen der Trägergruppe sind allerdings ebenso wie die der Arbeiter in den Fabriken als Aufsicht ausgeführt, was die Machtsitu-

⁵⁹ Paul Lieberenz produzierte in der Zwischenkriegszeit mehrere Lehr- und Kulturfilme mit dem Schwerpunkt Afrika. Er unternahm 1933/34 eine Afrikaexpedition während der er einen Großteil des Filmmaterials aufnahm, aus dem er in den nachfolgenden Jahren viele Filme produzierte. Dabei handelt es sich um Kompilationsfilme in denen verschiedene Szenen wiederverwertet wurden. Vgl. Paul Lieberenz. *Deutsche Kulturarbeit in Kamerun*. Berlin: Paul Lieberenz Film-Produktion, 1935.

ation gegenüber den afrikanischen Arbeitern unterstreicht. Die Fällung der Baumriesen wird ebenso wie die Plantagenbahn als Low-Angle-Shot umgesetzt, um die Größe und Bedeutung herauszustellen.

Zusammenfassung

Filme interagieren mit dem Publikum auf den unterschiedlichsten Ebenen und durch die Kamera als verstecktem Erzähler wird die Narration vorangetrieben. Die Kamera wiederum ist nie nur neutraler Beobachter. Je nachdem wie sie eingesetzt wird, schwingen Konnotationen mit, die bewusst und unbewusst ihren Einfluss entfalten und zur Konstruktion von Narrativen beitragen. Dabei ähneln sich der Erzähler im Film und im Schulbuch sehr stark, weil, wie bereits gezeigt wurde, beide stärker im Hintergrund agieren und die ZuschauerInnen, bzw. LeserInnen sich bewusst machen müssen, dass sowohl Kamera als auch AutorInnen Intentionen verfolgen. Daher greift eine reine Inhaltsanalyse von audiovisuellen Bildungsmedien zu kurz und eine Narrativanalyse bietet sich an. Insbesondere wenn diese im Anschluss mit weiteren Bildungsmedien, wie dem Schulbuch verglichen werden sollen.

Literatur

- Faulstich, Werner. *Grundkurs Filmanalyse*. 2. Aufl., Paderborn: UTB, 2008.
- Garske, Lucas Frederik. „Geschichtsbilder sehen. Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten.“ In: *Bildungsforschung*, 12 (1), 2015.
<http://www.bildungsforschung.org/>, zuletzt geprüft am 08. Juni 2016.
- Genette, Gérard. *Die Erzählung*. Stuttgart: UTB, 1998.
- Handro, Saskia und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Münster: LIT, 2006.
- Hühn, Peter (Hg.). *Handbook on Narratology*. Berlin: De Gruyter, 2009.
- Köppe, Thomas und Tom Kindt. *Erzähltheorie: Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam, 2014.
- Lang, Sean. „Narrative in History Textbooks.“ In: *Internationale Schulbuchforschung*, 18 (4), 1996, 552–556.
- Pandel, Hans-Jürgen. „Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität.“ In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Münster: LIT, 2006, 15–37.

Roser, Thomas. „Präsidentenwahl in Rumänien: Johannis in der Schlangengrube.“ In: *Zeit Online*, 31. Oktober 2014, 1–2.

<http://www.zeit.de/politik/ausland/2014-10/rumaenien-praesidentenwahl-deutschstaemmiger-kandidat-johannis/seite-2>, zuletzt geprüft am 10 September 2016.

Schmidt, Johann N. „Narration in Film.“ In: Peter Hühn (Hg.). *Handbook on Narratology*. Berlin: De Gruyter, 2009, 212–226.

Filmverzeichnis

Jascheroff, Constantin von. *Nicht alles war schlecht DDR - Liebe, Frust und Freiheit*. Berlin: Cinecentrum, 2015.

Lieberenz, Paul. *Deutsche Kulturarbeit in Kamerun*. Berlin: Paul Lieberenz Film-Produktion, 1935.

Travis, Pete. *8 Blickwinkel* (orig. *Vantage Point*). Culver City, CA: Sony Pictures, 2008.

Tykwer, Tom. *Lola Rennt*. Berlin: X-Film Creative Pool GmbH, 1998.

Oral History in der zeithistorischen Bildungsmedienforschung – Anwendung, Intersubjektivität und kommunizierte Erinnerung

Oral History, also die gesprochene Geschichte oder kommunizierte Erinnerung über historische Ereignisse, eröffnet der Bildungsmedienforschung eine zusätzliche Perspektive. Interviews bieten sich dabei als Quellen an, um eine Vielzahl von Fragen zu untersuchen, die den Entstehungsprozess und die Nutzung des Bildungsmediums betreffen. Allerdings müssen bei der Durchführung und Interpretation dieser Interviews verschiedene Aspekte beachtet werden, die deren Informationsgehalt einschränken: *Intersubjektivität, Erinnerung, Narrativität und Performanz*. In diesem Essay geht es vor allem um die ersten beiden Charakteristika, da sie die Forscherin oder den Forscher, anders etwa als die offensichtlicher wirkende Performanz, vor besondere Herausforderungen in der Analyse stellen und zudem in der Vergangenheit von einer auf Inhalte und Verständlichkeit fokussierten Bildungsmedienforschung vernachlässigt wurden, was sich im Zuge einer empirisch ausgerichteten Bildungsmedienforschung allmählich ändert und zu ändern ist.⁶⁰

Generell kann das Durchführen von Interviews eine wertvolle Bereicherung für die zeithistorische Bildungsmedienforschung sein. Eine Reihe von Fragen des Kontextes eines Bildungsmediums lassen sich so vielschichtiger beantworten. Autorinnen und Autoren eines Mediums können Auskunft über ihre Quellen, Methoden und Prioritäten geben. Verlage können darüber berichten, warum eine Autorin oder ein Autor mit einem bestimmten Auftrag betraut und die Herausgabe eines bestimmten Mediums beschlossen und durchgeführt wurde. Auch lässt sich dabei leichter in Erfahrung bringen, wie stark finanzielle mit ideologischen Faktoren konkurrierten, ob also etwa das Fehlen eines bestimmten Inhaltes eher technische und rechtliche als pädagogische Gründe hat.

Interviews mit den Anwenderinnen und Anwendern eines Mediums können zunächst die Frage beantworten helfen, ob, wie häufig und in welchen Situationen ein bestimmtes Medium genutzt wurde. Des Weiteren kann erfragt werden, wie Lernende auf das Medium reagierten, ob es damit Schwierigkeiten gab und es zu Missinterpretationen oder Kontroversen von Inhalten kam. Dies sollen nur einige Beispiele dafür sein, welche

⁶⁰ Vgl. z. B. Jörg Doll und Anna Rehfinger. „Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung.“ In: Jörg Doll, Keno Frank, Detlef Fickermann und Knut Schwippert (Hg.). *Schulbücher im Fokus: Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann, 2012, 25.

Fragen in Interviews der zeithistorischen Bildungsmedienforschung Anwendung finden können.

Das Führen von Interviews ist zudem für kulturgeschichtlich-analytische Verfahren wie die *Historische Diskursanalyse* zu empfehlen, da sich dabei konkrete Fragestellungen erst aus dem breit angelegten Quellenkorpus ergeben: „Nicht die vergangene Wirklichkeit, die uns nur zeichenförmig vermittelt ist, markiert den Beginn historischer Fragen“, so Kulturhistoriker Achim Landwehr zur Historischen Diskursanalyse, „sondern die Medien, die diese Vermittlungsleistung erbringen.“⁶¹ Dabei auf Interviews zu verzichten, hieße demnach sich eines Mediums nicht zu bedienen, aus welchem sich potentiell andere Forschungsfragen oder Denkrichtungen ergeben würden.

Zweifelsohne sind Interviews, so wie andere Quellengattungen auch, niemals objektiv. In dieser Hinsicht bieten Interviews keine andersartige Quellengrundlage. Doch ist Oral History-basierte Forschung über die reine Subjektivität hinaus mit den besonderen Charakteristika konfrontiert, die Interviews ausmachen und uns in der Analyse vor besondere Herausforderungen stellen. Diese Charakteristika werden daher im Folgenden maßgeblich unter Bezug auf die britische Historikerin Lynn Abrams⁶² dargestellt und anschließend im Kontext der Bildungsmedienforschung diskutiert.

Als erstes Charakteristikum sei das der *Intersubjektivität* genannt.⁶³ In der Erzählung über das Geschehnis oder wie in unserem Anwendungsfall über die Produktion, Anwendung und Inhalte von Bildungsmedien, werden uns subjektive Sichtweisen und Deutungen der Erzählerin oder des Erzählers vermittelt. Nur durch diese Schablone werden uns vermeintliche Tatsachen nahe gebracht und es ist diese Schablone selbst, welche die Forschenden mit zu analysieren haben. Im Interview, und nicht nur dem Oral History-Interview, kommt allerdings mehr noch als bei anderen Quellengattungen das Moment der Intersubjektivität zum Tragen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Forscherin oder der Forscher selbst in Kooperation mit der oder dem Interviewten massiv an der Herstellung der historischen Quelle beteiligt ist.⁶⁴ Folglich fließt die eigene subjektive Weltansicht in den Herstellungsprozess mit ein, manipuliert meist unbewusst die Denkweisen des Gegenübers und führt dazu, dass sowohl vor, während und nach dem Interview die oder der Forschende zur permanenten Selbstanalyse angehalten sein muss, um

⁶¹ Achim Landwehr. *Historische Diskursanalyse: Historische Einführungen*. Bd. 4, 2. Aufl., Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 2009, 106.

⁶² Vgl. Lynn Abrams. *Oral History Theory*. 2. Aufl., London und New York: Routledge, 2016.

⁶³ Vgl. Abrams, *Oral History Theory*, 54.

⁶⁴ Vgl. ebd.

den eigenen Einfluss ermessen und steuern zu können. Soziologische Biographieforschung hat auf diese Problematik methodische Antworten gefunden, worauf an späterer Stelle eingegangen wird.⁶⁵

Ein zweites Charakteristikum ist das der *Erinnerung*, welche die zeitliche Differenz zu überbrücken sucht.⁶⁶ Dies trifft zwar generell auf Interviews zu, ist jedoch, so kann argumentiert werden, bei Oral History besonders ausgeprägt. Denn anders als etwa ein Live-Interview oder Protokoll, entsteht das Oral History-Interview mit größerem bis erheblichem zeitlichem Abstand zum beschriebenen Geschehen. Weder ist die oder der Interviewte dann noch emotional in der gleichen Verfassung wie damals, noch befindet sie oder er sich auf dem gleichen Bildungs- und Wissensstand. Die berichtende Person ist gealtert und in aktualisierten Diskursen verwoben. Sie ist keine historische, sondern eine gegenwärtige Person. Damit befindet sich diese Quellengattung offenbar in der Kategorie der Memoiren. Anders als bei einer autobiographischen Erinnerungsschrift jedoch, bleibt der interviewten Person häufig keine Zeit, Erinnerungshilfen zur Hand zu nehmen, bevor ihre Aussage erfolgt. Dies bringt zusätzliche Unsicherheiten mit sich. Diese Unsicherheiten diskreditieren das Interview als historische Quelle jedoch nicht, sondern sind ein mit zu reflektierender Umstand bei der Nutzung dieser Quellengattung. So interessiert die Forschende oder den Forschenden nicht nur das, was offenbar ‚korrekt‘ in Erinnerung gerufen, sondern auch, warum etwas ‚falsch‘ erinnert, mit anderen Erinnerungen vermischt, vergessen oder verwechselt wird.⁶⁷

Lynn Abrams folgend, wäre *Narrativität* als ein drittes Charakteristikum zu nennen.⁶⁸ In Kooperation mit der Interviewerin oder dem Interviewer wird die eigene Erzählung insbesondere immer dann im Rahmen einer narrativen Struktur geäußert, wenn das Interview nicht als reines Frage-Antwort-Format konzipiert ist. Narrativität trifft also auf die meisten Oral History-Interviews zu bei denen Geschichte erzählt wird und weist dann eine größere Bandbreite an narrativen Elementen auf, wie indirekte Rede, Abschweifungen, Kommentierungen, Reflexionen etc.⁶⁹

Und schließlich sei als viertes unter den Charakteristika von Oral History-Interviews das der *Performanz* hervorgehoben.⁷⁰ Diese verweist auf den physischen Aspekt des

⁶⁵ Vgl. Julia Obertreis. „Oral History – Geschichte und Konzeptionen.“ In: Julia Obertreis (Hg.). *Oral History: Basistexte Geschichte*. Bd. 8, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012, 7–28, hier 20–21.

⁶⁶ Vgl. Abrams, *Oral History Theory*, 78.

⁶⁷ Vgl. Obertreis, „Oral History“, 23.

⁶⁸ Vgl. Abrams, *Oral History Theory*, 106.

⁶⁹ Vgl. Obertreis, „Oral History“, 21.

⁷⁰ Vgl. Abrams, *Oral History Theory*, 130.

Interviews, abseits von dem was gesagt wird, hin zu dem wie etwas gesagt wird. Die Erzählerin oder der Erzähler wendet stets einen performativen Stil an, um die eigene Erzählung mit Bedeutungen anreichernd zu vermitteln, worunter performative d.h. äußerliche Aspekte wie Mimik, Gestik, Stimmenvariierung, Kleidung oder Interaktion mit der Umgebung fallen.⁷¹ Ist auch dieses Charakteristikum generell bei Interviews vorhanden, begleiten die performativen Elemente in Oral History-Interviews in besonderem Ausmaß eine (historische) Narration, sind äußerlich kommunizierte Formen einer Erzählung über die Vergangenheit.

Dabei ist nun aber die Intersubjektivität nicht als ein Charakteristikum neben den anderen zu sehen, so soll hier argumentiert werden, sondern als eines, das auf alle anderen übergreift und diese durchdringt. Bei jeder Kommunikation, jeder Narration und jeder Performanz ist sie zugegen und gerade durch diese unscheinbare Allgegenwärtigkeit bei der Interaktion mehrerer Individuen, zeigt sich ihre besondere Bedeutung für eine (Bildungsmedien-)Analyse.

Intersubjektivität als Herausforderung

Oben wurde bereits festgestellt, dass beide Interviewpartnerinnen oder -partner ihre eigenen subjektiven Sichtweisen in die kooperative Produktion der Quelle einbringen und dass sich diese Sichtweisen gegenseitig beeinflussen. Beide Akteure haben vergangene und gegenwärtige Diskurse verinnerlicht, die Foucault zufolge einen Denkraum vorgeben, in welchem sie ihre Welt mit Bedeutung versehen.⁷² Das bedeutet, dass nicht nur die oder der Interviewte eine bestimmte kulturell vorgegebene Vorstellung davon hat, wie ein Interview zu führen ist, was ein Bildungsmedium und wie damit umzugehen ist, welche Aspekte daran relevant und wie bestimmte Inhalte daraus zu interpretieren sind, was im Gespräch erwähnenswert ist, welche Erwartungshaltung das Gegenüber haben mag usw. Auch die oder der Forschende bringt eigene Vorstellungen in diesen Fragen mit und sollte daher darauf achten, die eigenen Sinnraster nicht zu sehr auf das Gegenüber übertragen zu wollen, um den eigenen Einfluss in Grenzen zu halten. Kontraproduktiv wäre es also, wenn die oder der Forschende frühzeitig mit spezifischen Fragen in das Gespräch ginge, die auf eine eng zugeschnittene Thematik abzielten: „Erzählen Sie bitte, wie Sie damals mit dem tendenziell antisemitischen Text von Autor X

⁷¹ Vgl. Obertreis, „Oral History“, 22.

⁷² Vgl. Abrams, *Oral History Theory*, 57.

im Unterricht umgegangen sind!“ – In diesem zugespitzten Beispiel werden mehrere Annahmen auf das Gegenüber projiziert: Dass der Text tatsächlich im Unterricht verwendet wurde, dass er auch vom Lehrer als tendenziell antisemitisch aufgefasst worden und als solches im Unterricht thematisiert worden ist. Eventuell jedoch hat die interviewte Person den Text ganz anders in Erinnerung. Vielleicht erinnert sich die Person an gänzlich andere Aspekte des Textes, die im Vordergrund gestanden hätten, und so wurde ein antisemitischer Unterton womöglich gar nicht wahrgenommen. Die Erwartungshaltung der oder des Forschenden geht jedoch davon aus und kann das Gegenüber dazu verleiten, diese Sichtweise zu übernehmen, um entweder am Ende nicht als ignorant oder gar antisemitisch dazustehen. Die Übernahme wird in den meisten Fällen vermutlich auch unbewusst geschehen und so das Gedächtnis in eine bestimmte Richtung hin manipulieren. Für die Forschung zu bestimmten Bildungsmedien wäre das in jedem Fall fatal, da es ja die Sichtweise der Interviewten ist, welche interessiert und nicht die Sichtweise der oder des Forschenden.

Julia Obertreis folgend, wurde daher ausgehend von der soziologischen Biographieforschung für Oral History-Interviews ein allgemeines Verfahren entwickelt, das diesem Problem Rechnung trägt.⁷³ Demnach lässt sich ein solches Interview in drei Phasen einteilen: In der ersten Phase bewirkt eine einleitende Fragestellung die selbst strukturierte Erzählung der oder des Interviewten. Die einzigen Signale, welche die oder der Interviewende währenddessen gibt, sind möglichst nonverbale Signale, die Aufmerksamkeit versichern. Erst in der zweiten Phase kommen Nachfragen ins Spiel, die einen direkten Bezug zu der bisherigen Erzählung haben. In der dritten Phase folgen schließlich Fragen, die über das bereits Erzählte hinausgehen. Die Fragen, die im Vorfeld vorbereitet wurden, kommen erst in dieser dritten Phase zum Zug. Das Führen von Oral History-Interviews nach diesen drei Phasen sei, so Obertreis, heute sehr üblich.⁷⁴

Im Bewusstsein der oder des Forschenden über die eigene Verwobenheit in Diskurse ist es also besser, diese zumindest am Beginn des Interviews nicht zu sichtbar werden zu lassen. Das heißt, die eigene Sinn- und Bedeutungsgebung so weit wie möglich nicht zu kommunizieren. Zwar lässt sich nicht verhindern, dass schon im Vorfeld des Interviews im Zuge der Absprache das grundsätzliche Forschungsinteresse deutlich gemacht wird. Es könnte sich jedoch wie oben beschrieben als kontraproduktiv erweisen, allzu detail-

⁷³ Vgl. Obertreis, „Oral History“, 20–21.

⁷⁴ Vgl. ebd., 20–21.

lierte Informationen über die eigenen Forschungsfragen im Vorfeld zu übermitteln, auf die sich dann die oder der zu Interviewende gezielt vorbereiten würde. Die eigene Erfahrung mit Oral History-Interviews zeigt, dass Interviewpartnerinnen und -partner im Vorfeld bisweilen Notizen vorbereiten und eigene kleine Recherchen tätigen. Dies kann in solch einem Fall sehr aufschlussreich in Bezug auf ihre eigenen Schwerpunktsetzungen, Wertungen, Narrative etc. sein und falls eine Einsicht in jene Notizen ermöglicht wird, eröffnet sich eine weitere Quelle. Den Interviewten jedoch durch detaillierte Informationen eine Art Anleitung für das Narrativ zu geben, würde das Erkenntnisinteresse der oder des Forschenden konterkarieren. Das soll nicht heißen, dass keine spezifischen Fragen gestellt werden dürfen. Jedoch ist der Zeitpunkt, wann diese Fragen in das Interview einfließen, der entscheidende. Darum die genannten drei Phasen: Der Zeitpunkt sollte erst dann erfolgen, wenn die oder der Interviewte die eigenen Sinn- und Bedeutungsgebungen im Rahmen eigener Narrative hinreichend entfaltet hat. Das bedeutet bisweilen auch einem eventuellen Bestreben, das jeweilige Gegenüber möglichst auf Daten und Details festzupinnen, zunächst zu widerstehen:

[...] in adopting this frame for an interview (even unconsciously) we may push a respondent into a form of narration that fits our own agenda or, conversely, [...] force memory to its limits, destroying its very narrative capacity.⁷⁵

Es ist dieser bewusste Umgang mit dem Umstand der Intersubjektivität, der auch in Interviews für Bildungsmedienforschung notwendig ist. Denn die Forscherin oder der Forscher ist in weit mehr Diskurse verwoben, als ihr oder ihm zumeist bewusst ist, was die eigene Arbeitsweise und das Erkenntnisinteresse massiv prägt.

Grundsätzlich gilt es, die Aussagen der interviewten Person so weit wie möglich mit Hilfe weiterer Quellen zu verifizieren. So können für die Bildungsmedienforschung Rechnungen und Beschaffungslisten in Akten einer Bildungsinstitution bestätigen oder widerlegen, dass bestimmte Bildungsmedien zu bestimmten Zeiten angeschafft wurden. Aktennotizen und Briefkorrespondenz können dabei helfen, die Intentionen hinter einer Anschaffung genauer zu bestimmen. Diese können im Widerspruch mit Aussagen im Interview stehen. Dass die Anschaffung eines Mediums nicht auch automatisch die Nutzung desselben mit sich bringt, gilt es ebenso zu beachten wie den Umstand, dass eine dominante Erinnerung an ein bestimmtes Medium nicht auch dessen tatsächlich exzes-

⁷⁵ Abrams, *Oral History Theory*, 29.

sive Verwendung mit sich gebracht haben muss. Das Einbeziehen von Interviews in die Bandbreite des Quellenkorpus hilft, Wahrscheinlichkeiten genauer zu bestimmen.

Erinnern und zeitliche Differenz

Kommen wir damit zum zweiten Charakteristikum von Oral History, dem der *Erinnerung und zeitlichen Differenz*. Interviews finden meist nicht unmittelbar nach dem Geschehen statt, welches Gegenstand des Gesprächs ist. Sie werden vielmehr geführt, wenn bereits einige oder viel Zeit verstrichen ist. Das Geschehen wird somit von der interviewten Person aus ihrer selektiv-manipulativen Langzeiterinnerung rekapituliert. Die Interviewerin oder der Interviewer wiederum bekommt diese Erinnerung nicht unmittelbar vermittelt, sondern erhält erst durch intersubjektive Kommunikation einen Zugang dazu, wobei abermals Selektion und Manipulation Seitens der Erzählerin oder des Erzählers, wie auch der Interviewerin oder des Interviewers stattfinden:

Das Gedächtnis kann demnach nicht als ein ‚innerer Sinn‘ angesehen werden oder als ein gigantischer Speicher, in den [...] Wissen einfach nur eingelagert würde. Vielmehr muss man der Erkenntnis Raum geben, dass sich das Gedächtnis vornehmlich in einem kommunikativen und konstruktiven Prozess manifestiert.⁷⁶

Für die Analyse der Interviews ist die Überzeugung der interviewten Personen vordergründig, dass ein bestimmter Sachverhalt so gewesen sei, unabhängig davon ob dies nun nachweisbar falsch wäre oder nicht. Alessandro Portelli hat diesen kommunikativen Erinnerungsprozess an seinem realen Paradebeispiel zum Tod des italienischen Arbeiters Trastulli nachgezeichnet. Darin begegnet er dem Phänomen, dass mehrere ehemalige Arbeiter-Kollegen Trastullis Todesfall in ihrer kommunizierten Erinnerung aus dem tatsächlichen zeitlichen Kontext herausnehmen und um einige Jahre verschieben. Dadurch werden in ihrer Erzählung eine andere kontextuelle Einbettung des Falls und eine andere Bewertung des Handelns damaliger Akteure ermöglicht.⁷⁷ Als Erklärung für diese eher unbewusste Manipulation der Erinnerung bietet Portelli drei Funktionen einer solchen an. Erstens eine symbolische Funktion: Ein kommunizierter Sachverhalt kann symbolisch für etwas stehen, wie etwa jener tote Arbeiter für die Arbeiterklasse insgesamt. Zweitens eine psychologische. In Portellis Beispiel wird durch die Manipulation die Kompensierung verlorenen Selbstbewusstseins und die Verarbeitung von Erniedrigung offenbar. Und drittens eine formelle. Demnach erfolgt eine Manipulation der zeit-

⁷⁶ Achim Landwehr, *Kulturgeschichte*. Stuttgart: Ulmer, 2009, 56.

⁷⁷ Vgl. Alessandro Portelli. *The Death of Luigi Trastulli: Memory and the Event*. In: Obertreis (Hg.). *Oral History*, 155–173.

lichen Verortung und der Reihenfolge von Ereignissen, um diese an kollektiv empfundene Markierungs- und Wendepunkte in der imaginierten Zeitleiste anzupassen.⁷⁸

Zurück zu dem zuvor genannten fiktiven Beispiel einer – aus Sicht der Interviewerin oder des Interviewers – antisemitischen Tendenz eines bestimmten Textes, um die drei Interview-Phasen zu illustrieren. Angenommen der Text wurde tatsächlich im Unterricht behandelt. Die Interviewerin oder der Interviewer möchte herausfinden, weshalb und auf welche Weise das Medium verwendet wurde. Sie beginnt gemäß den drei genannten Phasen ein offenes Interview, fragt zunächst nur allgemein danach, woran sich die Lehrerin in Bezug auf den Umgang mit dem Text erinnert (1. Phase). Zur Überraschung der Interviewerin beginnt die Lehrerin kein Narrativ über den antisemitischen Charakter des Textes zu entfalten. Die Interviewerin unterbricht das Narrativ aber nicht und bekundet meist nonverbal ihre Aufmerksamkeit. So fährt die Lehrerin fort zu erzählen, dass sie den Text ausgewählt habe, da er viele typische kapitalismuskritische Stellen enthielt, die sie mit den Schülern vor dem Hintergrund des bisher Gelernten diskutieren wollte. Die Diskussion sei lebhaft verlaufen und insbesondere eine Schülerin habe sich besonders an dem Text gestört. Auf Nachfrage der Interviewerin oder des Interviewers, warum dem so gewesen sei (2. Phase), bekundet die Lehrerin eine Erinnerungslücke. Als die Interviewerin oder der Interviewer merkt, dass die freie Erzählung der Lehrerin zu dieser Episode endet, beginnen nun erst ihre konkreten Nachfragen. Ob ihr die antisemitischen Tendenzen des Textes aufgefallen seien, möchte die Interviewerin erst zu diesem Zeitpunkt wissen (3. Phase). Ja, Antisemitismus sei ebenfalls thematisiert und von ihr damals problematisiert worden, wenn auch andere Aspekte des Textes im Vordergrund gestanden hätten, meint darauf die Lehrerin. Später wird die Interviewerin oder der Interviewer in der Analyse des Interviews u.a. notieren, dass die kommunizierte Erinnerung der Lehrerin zunächst selektiv auf das eigentliche Unterrichtsthema verengt gewesen sei. Als die Forscherin oder der Forscher einige Zeit darauf auch die von der Lehrerin erwähnte damalige Schülerin interviewt, begegnet ihr dabei das Gegenteil: Diese erinnert sich fast ausschließlich an den antisemitischen Charakter des Textes. Dieser Unterschied in der Erinnerung wäre eventuell nicht aufgefallen, wenn die Interviewerin ihr Interview nicht in die genannten Phasen aufgeteilt und so ihre eigene Weltsicht unabsichtlich auf die Lehrerin übertragen hätte.

⁷⁸ Vgl. ebd., 173.

Dieses fiktive Beispiel einer Lehrerin und ehemaligen Schülerin steht dafür, wie verschiedene Personen gänzlich andere Erinnerungen an dasselbe (Bildungs-)Medium und dieselbe Situation selektieren können. Dies ist dem Umstand der *Signifikanz* zu verdanken: Wir erinnern uns nicht an alle Einzelheiten einer Situation, sondern an das, was wir in der jeweiligen Situation subjektiv als wichtig bzw. signifikant gehalten haben.⁷⁹ Ein Kriegsveteran wird sich i.d.R. nicht an die Augenfarbe eines im Nahkampf unterlegenen Gegners erinnern, sondern an das, was damals für ihn zählte: den Verlauf der Schlacht, die Art seiner Bewaffnung, Verwundungen. Im obigen Beispiel erweisen sich nicht die antisemitischen, sondern die kapitalismuskritischen Inhalte des besprochenen Mediums als signifikant für die Lehrerin. Bei ihrer ehemaligen Schülerin ist es umgekehrt. Dabei ist nebensächlich, ob jene Inhalte auch tatsächlich im Medium vorhanden sind. Der Erinnerungsprozess verläuft grundsätzlich manipulativ. Für die Analyse der Interviews zählt vielmehr die Überzeugung der interviewten Personen, dass ein bestimmter Sachverhalt so gewesen sei, unabhängig ob dies nun nachweisbar falsch wäre oder nicht.

Ein großer Vorteil von Interviews im Zusammenhang von Bildungsmedienforschung ist der, dass i.d.R. eine Ausgabe des besprochenen Bildungsmediums noch vorhanden ist. So lassen sich die erinnerte Wahrnehmung der Interviewten direkt mit den Inhalten des Mediums vergleichen. Das Medium lässt sich sogar direkt in das Interview einbinden, was einen neuen Modus eröffnet, den des anschaulichen Kommentars. Ähnliche Situationen ergeben sich in Interviews, bei denen Fotos oder Familiendokumente hervorgeholt werden. Ein solcher Kommentar kann weitere interessante Aspekte des Interviews eröffnen und sei es auch nur die Aussage, dass die interviewte Person sich auch bei direkter Anschauung an keinerlei Inhalte des Mediums erinnert. Auch dies lässt Rückschlüsse im Hinblick auf die Wahrnehmung des Mediums zu. Ergiebiger sind solche Fälle, bei denen die tatsächlich vorhandenen Inhalte des Mediums durch Einbindung desselben offenkundig in Widerspruch mit dem zuvor Erzählten geraten. Dann ist der Erzählmodus erreicht, den Alexander von Plato vorgeschlagen hat: der des Gegenargumentierens.⁸⁰ Von Plato schlug als vierte Phase, nach den oben beschriebenen üblichen drei Phasen, ein provokatives Streitgespräch vor. Dabei sollen mögliche Diskrepanzen in der Weltanschauung zwischen Interviewer und Interviewtem thematisiert werden. Das (Bildungs-)Medium wäre in unserem Anwendungsbeispiel der Mittelpunkt

⁷⁹ Vgl. Abrams, *Oral History Theory*, 81.

⁸⁰ Vgl. Obertreis, „Oral History“, 21.

eines solchen provokativen Gesprächs, bei welchem die Interviewerin oder der Interviewer mit Hilfe des Mediums konfrontieren würde. Die Angemessenheit eines solchen Modus müsste aber je nach Interview-Situation und -Partner oder Partnerin, sowie nach dem Gegenstand abgewogen werden.

Oral History in der Bildungsmedienforschung – ein Fazit zur Anwendung

Zusammenführend lässt sich feststellen, dass das Anwenden von Oral History in der Bildungsmedienforschung es v.a. ermöglicht, mehr über die jeweilige Medienwahrnehmung und darüber mehr über die individuellen Selbstsichten und Weltdeutungen der (Bildungs-)Akteure zu erfahren. Die Charakteristika von Interviews erfordern dafür ein permanent selbstreflexives Vorgehen in der Durchführung und Analyse. Besonders der intersubjektive Charakter und die während des Interviews ablaufenden Erinnerungsprozesse führen zu dieser Notwendigkeit. Selbstreflexiv heißt, sich der eigenen subjektiven Weltsicht und Wahrnehmung bewusst zu sein und diese bei der Durchführung so weitgehend wie möglich unvermittelt zu belassen. Die eigene Sichtweise auf ein Medium sollte schon bei der Absprache zum Interview nicht zu sehr erkennbar sein, genauso wie zu Beginn des Interviews. Es gilt durch die Einteilung des Interviews in die oben beschriebenen drei Hauptphasen zunächst Freiräume für die eigenen Narrative der interviewten Person zu schaffen, diese möglichst nicht zu steuern. Dies ist dann den späteren Interview-Phasen vorbehalten, in welchen vermehrt Nachfragen angewendet werden können. Die Erinnerungen der interviewten Personen arbeiten stets manipulativ und selektiv. Erinnert wird nur das, was in dem erinnerten Geschehen als signifikant wahrgenommen wurde. An den Inhalt, das Verfassen oder die Anwendung eines bestimmten Bildungsmediums können sich Menschen unterschiedlich erinnern, weil sie einst beim erinnerten Umgang mit diesen andere Aspekte als signifikant und damit erinnerungswürdig wahrnahmen. Interviews helfen, dieser Signifikanz nachzuspüren, um so erinnerte Medienwahrnehmung analysieren zu können. Treten dabei offensichtliche Manipulationen des Gedächtnisses zu Tage, können diese im Hinblick auf ihre Funktionen analysiert werden, welche u.a. symbolische, psychologische oder formelle sein können. Die gewonnenen Informationen aus dem Interview sollten anschließend im Vergleich mit anderen Quellen verifiziert werden, im Falle von Bildungsmedienforschung z. B. Beschaffungslisten, Rechnungen, Aktennotizen, Korrespondenz. Die optionale anschauliche Einbindung der besprochenen Medien in das Interview kann neue Modi der Erzäh-

lung bis hin zur Gegen-Argumentation bewirken und so weitere Aspekte für die Analyse eröffnen. Insgesamt lässt sich so begründen, dass Oral History-Methoden für zeithistorische Bildungsmedienforschung nicht nur von Nutzen sein können, sondern für sie im Grunde unverzichtbar sind, um die Wirkmächtigkeit von Bildungsmedien auf Selbst- und Weltansichten, sowie damit die Macht auf und durch Diskurse hinreichend zu untersuchen.

Literatur

- Abrams, Lynn. *Oral History Theory*. 2. Aufl. London und New York: Routledge, 2016.
- Doll, Jörg und Anna Rehfinger. „Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung.“ In: Ders., Keno Frank, Detlef Fickermann und Knut Schwippert (Hg.). *Schulbücher im Fokus: Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann, 2012, 25.
- Ders., Keno Frank, Detlef Fickermann und Knut Schwippert (Hg.). *Schulbücher im Fokus: Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann, 2012.
- Landwehr, Achim. *Historische Diskursanalyse: Historische Einführungen*. Bd. 4, 2. Aufl., Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 2009.
- Ders. *Kulturgeschichte*. Stuttgart: Ulmer, 2009.
- Obertreis, Julia. „Oral History – Geschichte und Konzeptionen.“ In: Julia Obertreis (Hg.). *Oral History. Basistexte Geschichte*. Bd. 8, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012, 7–28.
- Dies. (Hg.). *Oral History. Basistexte Geschichte*. Bd. 8, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012.
- Portelli, Alessandro. *The Death of Luigi Trastulli: Memory and the Event*. In: Julia Obertreis (Hg.). *Oral History. Basistexte Geschichte*. Bd. 8, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012, 155–173.

Die Fokusgruppe als Methode für die Schulbuchanalyse

In der Marktforschung und in der Sozialwissenschaft hat sich die Fokusgruppe bereits seit längerem als Erhebungsmethode etabliert. Marlen Schulz beschreibt sie als „ein moderiertes Diskursverfahren, bei dem eine Kleingruppe durch einen Informationsinput zur Diskussion über ein bestimmtes Thema angeregt wird.“⁸¹ Eingesetzt werden Fokusgruppen beispielsweise, um gruppenspezifische Meinungs- und Stimmungsbilder oder die Wirkung medial vermittelter Inhalte zu untersuchen.⁸² Auch für die Schulbuchforschung können Fokusgruppen fruchtbar gemacht werden. Worin liegen die Vorteile dieser Methode, welche Einsichten können schulbuchbezogene Fokusgruppen liefern, und wie könnte eine Anwendung dabei konkret aussehen?

Charakteristika und Vorzüge der Fokusgruppe

Fokusgruppen bieten eine kostengünstige Möglichkeit, tiefe Einblicke in Wahrnehmungen, Interpretationsweisen und Werte einer Bevölkerungsgruppe zu bestimmten Themen zu gewinnen.⁸³ Ziel dabei ist es nicht, einen Konsens zu finden. Vielmehr sollen gerade das Spektrum an Meinungen beleuchtet und die Kernaussagen sowie deren Relationen herausgearbeitet werden.⁸⁴ Als qualitative Methode erhebt die Fokusgruppe keinen Anspruch auf Repräsentativität⁸⁵ und wird meistens durch andere, oft quantitative Verfahren ergänzt.⁸⁶ Dennoch können Fokusgruppen Hinweise auf allgemeine Tendenzen im Meinungsspektrum liefern.⁸⁷

Gegenüber dem Einzelinterview bietet die Fokusgruppe mehrere Vorteile: In der Gruppe kommt ein größerer, da kollektiver Wissensbestand zum Tragen. Durch den

⁸¹ Marlen Schulz. „Quick and Easy? Fokusgruppen in der Angewandten Sozialwissenschaft.“ In: Birgit Mack, Ortwin Renn und Marlen Schulz (Hg.). *Fokusgruppen in der Empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer, 2012, 9–22, hier 9.

⁸² Vgl. ebd., 10–11; Gregor Dürrenberger und Jeanette Behringer. *Die Fokusgruppe in Theorie und Anwendung*. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, 1999, 16–18.

⁸³ Vgl. Regina Schröter und Michael M. Zwick. „Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen am Beispiel des BMBF-Projekts ‚Übergewicht und Adipositas bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als systematisches Risiko.“ In: Birgit Mack, Ortwin Renn und Marlen Schulz (Hg.). *Fokusgruppen in der Empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer, 2012, 24–48, hier 25; Corinna Pelz, Annette Schmitt und Markus Meis. „*Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung*.“ Forum für Qualitative Sozialforschung. 2004, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402351>, zuletzt geprüft am 29. Mai 2016.

⁸⁴ Vgl. Beate Littig und Claire Wallace. „Möglichkeiten und Grenzen von Fokus-Gruppendiskussionen für die sozialwissenschaftliche Forschung.“ Wien: Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie, 21 (1997), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-222022>, zuletzt geprüft am 30. Mai 2016; Pelz, Schmitt und Meis, „*Knowledge Mapping*.“

⁸⁵ Vgl. Schröter und Zwick, „Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen“, 24–26.

⁸⁶ Vgl. Ursula Breitenfelder, Christoph Hofinger, Isabella Kaupa und Ruth Picker. „Fokusgruppen im Politischen Forschungs- und Beratungsprozess.“ Forum Quantitativer Sozialforschung 5, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402254>, zuletzt geprüft am 28. Mai 2016.

⁸⁷ Vgl. Schulz, „Quick and Easy?“, 19.

sogenannten Schneeballeffekt werden in der Gruppe durch spontane Äußerungen zudem neue Ideen angeregt,⁸⁸ deren Entwicklung in der anschließenden Analyse gut nachverfolgt werden kann. Auch wirkt die Kommunikation in der Gruppe alltagsnäher, wodurch der Moderator oder die Moderatorin eine weniger prominente Rolle einnimmt und das Risiko sinkt, dass lediglich vermeintlich erwünschte Äußerungen gemacht werden.⁸⁹

Fokusgruppen und Schulbuchanalyse

Obwohl viele Arbeiten in der Schulbuchforschung dazu beitragen wollen, Lehrmaterialien auf lange Sicht zu verbessern, berücksichtigen bisher verhältnismäßig wenige die Interpretationsweisen der eigentlichen NutzerInnen, also der SchülerInnen und LehrerInnen. So wird kritisiert, Schulbuchkritik basiere häufig auf der impliziten Annahme, dass SchülerInnen die als problematisch erachteten Inhalte, Bilder und Narrative eins zu eins vermittelt bekommen und verinnerlichen, und sich ihre Deutungen dabei mit denen der oder des Forschenden decken.⁹⁰ Studien, die mit Unterrichtsbeobachtung und/oder Befragungen von SchülerInnen beziehungsweise LehrerInnen arbeiten, haben jedoch gezeigt, dass die Auswahl, Verwendung und Rezeption von Schulbüchern komplex ist, oft anders verläuft als vorgesehen und von sozio-kulturellen Faktoren beeinflusst wird.⁹¹

Durch den Einsatz von Fokusgruppen kann dem beschriebenen Defizit weiter entgegengewirkt werden. Indem die Fokusgruppe dem oder der Forschenden einen differenzierteren Blick auf die Inhalte des untersuchten Mediums bietet, kann die Analyse zugleich an Tiefe gewinnen. Darüber hinaus eignet sich das Medium Schulbuch in besonderer Weise als Gegenstand für Fokusgruppendifkussionen. Von politischen und gesellschaftlichen Diskursen beeinflusst⁹² und an curriculare Vorgaben gebunden, müssen

⁸⁸ Vgl. Pelz, Schmitt und Meis, „*Knowledge Mapping*“.

⁸⁹ Vgl. Beate Littig und Claire Wallace, „Möglichkeiten und Grenzen“, 9; vgl. Schulz, „Quick and Easy?“, 13.

⁹⁰ Vgl. z. B. Thomas Höhne. „Über das Wissen in Schulbüchern: Elemente einer Theorie des Schulbuchs.“ In: Eva Matthes und Carsten Hinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005, 65–93.

⁹¹ Vgl. z. B. Bodo von Borries. „Das Geschichtsschulbuch in Schüler- und Lehrersicht: Einige Empirische Befunde.“ In: *Internationale Schulbuchforschung* 17,1 (1995), 45–60; Bernhard C. Schär und Vera Sperisen. „Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern: Das Beispiel ‚Hinschauen und Nachfragen‘.“ In: Jan Hodel und Béatrice Ziegler (Hg.). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09*, Bern: Hep, 2011; Johanna Ahlrichs. *Migrationsbedingte Vielfalt im Unterricht: Lehrerhandeln zwischen Theoretischen Ansprüchen und Praktischen Herausforderungen*. Eckert. Working Papers 4 (2015), <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2015-00084>, zuletzt geprüft am 21. Oktober 2016; vgl. Cornelia Gräsel. „Lehren und Lernen mit Schulbüchern: Beispiele aus der Unterrichtsforschung.“ In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.). *Schulbuch Konkret: Kontexte, Produktion, Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 137–148. Hervorzuheben ist insbesondere die Arbeit der Nachwuchsforschungsgruppe „Memory Practices“ am Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig.

⁹² Vgl. Höhne. „Über das Wissen in Schulbüchern“; vgl. Eleftherios Klerides. „Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre.“ In: *Journal of Educational Media, Memory and Society (JEMMS)* 2,1 (2010), 31–54.

Schulbücher kohärente, für SchülerInnen verständliche Erzählungen konstruieren⁹³ und zugleich ein breites LeserInnenspektrum zufrieden stellen, das sich aus Mitgliedern diverser sozialer Untergruppen zusammensetzt. Als Folge sind Schulbuchttexte typischerweise von Deutungsoffenheit geprägt und lassen verschiedene Lesarten zu.⁹⁴ Durch Fokusgruppen können einige der möglichen Interpretationsweisen aufgespürt und gegebenenfalls für die weitere Analyse berücksichtigt werden. Dabei geht der oder die Forschende in der Regel explorativ vor, d.h. die Fokusgruppe dient vor allem der Ideengenerierung und wird typischerweise in einer frühen Phase der Studie durchgeführt.⁹⁵ In dem danach gefragt wird, welche unterschiedlichen Lesarten von Schulbuchttexten möglich sind, können auch solche Interpretationsmuster aufgespürt werden, die dem oder der Forschenden – etwa auf Grund sozialer oder kultureller Faktoren – ansonsten unbekannt oder unzugänglich gewesen wären. Kontroversen, die in der Gruppe geführt werden beziehungsweise anklingen, können Anregungen über Diskurse und Positionen liefern, die in dem Thema verwoben sind.

Hinweise zur Planung, Durchführung und Auswertung

Da Planung, Durchführung und Auswertung einer Fokusgruppendifkussion in unmittelbarem Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen, kann im Folgenden die Vorgehensweise nur beispielhaft aufgezeigt werden.

Nachdem Kontakt zu Schule(n) und LehrerInnen hergestellt wurde, gilt es im Vorfeld der Untersuchung, rechtliche und technische Fragen zu klären. Für Fokusgruppendifkussionen in schulischen Einrichtungen mit minderjährigen TeilnehmerInnen müssen diverse Genehmigungen eingeholt werden. Informationen dazu finden sich auf den Webseiten der Bildungsministerien. Für die Arbeit mit Volljährigen müssen Einverständniserklärungen über die Nutzung der Ergebnisse zu Forschungszwecken vorliegen. Ebenso muss geklärt werden, wie die Diskussionen dokumentiert werden sollen, sprich

⁹³ Vgl. Hanna Schissler. "Navigating a Globalizing World: Thoughts on Textbook Analysis, Teaching, and Learning." In: *Educational Media, Memory and Society (JEMMS)* 1,1 (2009), 203–26, hier 204.

⁹⁴ Vgl. Katharina Baier, Barbara Christophe und Kathrin Zehr. "Schulbücher als Seismographen für Diskursive Brüche: Ein Neuer Ansatz in der Kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung Dargestellt am Beispiel der Analyse von Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg." In: *Eckert: Working Papers* 4 (2014), http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/working_papers/EWP_Baier_Christophe_Zehr_coldwar.pdf, zuletzt geprüft am 30. Mai 2011; vgl. Höhne, „Über das Wissen in Schulbüchern“, 69.

⁹⁵ Vgl. Rolf Bürki. *Klimaänderung und Anpassungsprozesse im Wintertourismus*. Bd. 6, St. Gallen: Ostschweizerische Geographische Gesellschaft, 2000, 101, zitiert in: Schulz, „Quick and Easy?“, 12.

ob Kameras, Diktiergeräte und/oder Notizblöcke benötigt werden. Außerdem sollte überlegt werden, ob der oder die Forschende Assistenz benötigt.⁹⁶

Für eine optimale Gruppendynamik empfiehlt es sich, nicht mehr als neun TeilnehmerInnen pro Fokusgruppe einzuplanen und eine Zeitspanne von drei Stunden nicht zu überschreiten,⁹⁷ wobei Diskussionen mit Minderjährigen erfahrungsgemäß eher für maximal zwei Stunden angelegt werden sollten. Um ein möglichst weites Spektrum an Interpretationsweisen ergründen zu können, sollten mehrere Gruppen gebildet werden.⁹⁸

Ist der oder die Forschende am Interpretationsspektrum von SchülerInnen oder LehrerInnen im Allgemeinen interessiert, empfiehlt es sich, die einzelnen Gruppen, beispielsweise in Bezug auf Geschlecht, sozialen Hintergrund und Ethnizität, divers zu gestalten.⁹⁹ Bei der Auswahl und Zusammensetzung von SchülerInnen kann zusätzlich die Lehrkraft um Rat gebeten werden. In der Auswertung der Ergebnisse von Diskussionen in einer sehr ‚durchmischten‘ Fokusgruppe ist zu beachten, dass ein einzelner Teilnehmer bzw. eine einzelne Teilnehmerin nicht als Vertreter bzw. Vertreterin einer gesamten sozialen Untergruppe (z. B. Mädchen oder MigrantInnen) gelten kann.¹⁰⁰

Wenn verschiedene Interpretationsweisen einer bestimmten Untergruppe untersucht werden sollen, sollten die Fokusgruppen ausschließlich oder überwiegend aus Mitgliedern dieser Untergruppe bestehen.¹⁰¹ Auch hier sollte jedoch die Vielfalt an Positionen im Zentrum stehen und von Verallgemeinernden abgesehen werden.¹⁰²

Daneben gibt es auch die Möglichkeit, beide Varianten miteinander zu kombinieren: Zunächst werden einige ‚durchmischte‘ Fokusgruppendifkussionen durchgeführt. Bei der Auswertung werden dann Hypothesen darüber aufgestellt, welche Untergruppe besonders interessant erscheint. Anschließend werden aus Mitgliedern dieser Untergruppe weitere Fokusgruppen gebildet.¹⁰³

Bezüglich des Inhalts ist bei SchülerInnen zu beachten, dass diese sich zum Zeitpunkt der Diskussion aktuell oder zumindest im selben Schuljahr mit dem Thema im

⁹⁶ Vgl. Schröter und Zwick, „Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen“, 40.

⁹⁷ Vgl. ebd., 30, 32.

⁹⁸ Vgl. Schulz „Quick and Easy?“, 10.

⁹⁹ Vgl. Schröter und Zwick, „Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen“, 29.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., 25–26.

¹⁰¹ Vgl. ebd., 29.

¹⁰² Vgl. ebd.

¹⁰³ Siehe hierzu auch das Auswahlverfahren des ‚Theoretischen Sampling‘ nach Glaser und Strauss in: Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss. *Grounded Theory: Strategien Qualitativer Forschung*. Göttingen: H. Huber, 1998, 51–83, besprochen in: Jörg Strübing, „Theoretisches Sampling.“ In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl., Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, 2006, 154–155.

Unterricht beschäftigt haben sollten. Die SchülerInnen sollten aus der Klassenstufe stammen, für die das Schulbuch bestimmt ist. Bei LehrerInnen kann von ausreichend Hintergrundwissen in ihrem Fach ausgegangen werden, dass es weniger relevant ist, ob das zu diskutierende Schulbuchthema aktuell im eigenen Unterricht behandelt wird.

Im Vorfeld der Durchführung sollte sich der oder die Forschende ausreichend Zeit für die Erstellung eines Leitfadens nehmen.¹⁰⁴ Dieser beinhaltet die Fragen, die in der Diskussion gestellt werden und diese gliedern sollen. Dabei ist es oft sinnvoll, sich allmählich von Fragen allgemeinerer Natur zu differenzierteren und Detailfragen zu bewegen.¹⁰⁵ Bezogen auf Schulbuchtexte kann eine eher allgemeine Frage zum Beispiel lauten: „Entwirft diese Passage ein positives oder negatives Bild von Ereignis/Akteur xy?“, während sich Detailfragen etwa darauf beziehen können, welchen Akteuren der Text die Verantwortung für bestimmte historische Ereignisse oder politische Entwicklungen zuschreibt. Bezieht die Forschungsfrage didaktische Aspekte des Schulbuchs mit ein, so kann es auch sinnvoll sein, eine Diskussionsaufgabe aus dem Buch selbst zu stellen.

Bei der Durchführung der Fokusgruppendifkussion kann zunächst durch eine angemessene Begrüßung und einen Dank für die Teilnahme eine positive Atmosphäre geschaffen werden.¹⁰⁶ Anschließend sollten kurz das Forschungsprojekt vorgestellt und die Vorgehensweise und Art der Dokumentation erläutert werden.¹⁰⁷ Besonders bei der Arbeit mit SchülerInnen ist es ratsam zu betonen, dass es in der Diskussion keine ‚richtigen‘ und ‚falschen‘ Aussagen, Interpretationen oder Standpunkte gibt.¹⁰⁸ Es folgt der sogenannte Input, der in unserem Fall aus deutungsoffenen Schulbuchpassagen besteht, die für das Forschungsinteresse relevant sind und die anschließend zur Debatte gestellt bzw. bearbeitet werden. Als ModeratorIn lenkt der oder die Forschende die Diskussion auf Grundlage des zuvor erstellten Leitfadens, hält sich mit eigenen Positionen oder Interpretationen des Gesagten jedoch zurück.¹⁰⁹ Möchte er oder sie sich vergewissern,

¹⁰⁴ Vgl. Schröter und Zwick, „Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen“, 38.

¹⁰⁵ Vgl. Richard A. Krueger und Mary Anne Casey. *Fokus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 5. Ausg., Thousand Oaks, CA: SAGE, 2015; vgl. Christina Benighaus und Ludger Benighaus, „Moderation, Gesprächsaufbau und Dynamik in Fokusgruppen.“ In: Birgit Mack, Ortwin Renn und Marlen Schulz (Hg.) *Fokusgruppen in der Empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer, 2012, 111–132.

¹⁰⁶ Vgl. Richard A. Krüger. *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. 4, <http://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>, zuletzt geprüft am 24. Mai 2016.

¹⁰⁷ Vgl. Schröter und Zwick, „Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen“, 39.

¹⁰⁸ Vgl. Krüger, *Designing and Conducting*, 4.

¹⁰⁹ Vgl. Ralf Bohnsack und Burkhard Schäffer. „Gruppendiskussionsverfahren.“ In: Theo Hug (Hg.). *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. Bd. 2, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohegehren, 2001, 324–341, zitiert in Schulz, „Quick and Easy?“, 16.

dass einzelne Positionen oder Aussagen richtig verstanden wurden, so kann er oder sie gegen Ende der Diskussion darauf zurückkommen.¹¹⁰

Sowohl während der Diskussion als auch bei der anschließenden Analyse ist es besonders ratsam, auf Unerwartetes oder inhaltliche Widersprüche im Gesagten zu achten,¹¹¹ denn gerade diese können ein Indiz für eine Kontroverse bzw. für das Zusammenspiel verschiedener Diskurse sein. Ähnliches gilt für Aspekte wie Emotionalität und Intensität der Stimme, die Einblicke in die Bedeutung bestimmter Diskurse für die Teilnehmenden geben können.¹¹² Es sollte daher neben dem Inhalt auch auf die Art des Sprechens geachtet werden. Gegebenenfalls kann es sinnvoll sein zu untersuchen, welche Stimuli bestimmte Reaktionen ausgelöst haben.¹¹³ Schließlich kann in der Auswertung einer schulbuchbezogenen Fokusgruppendifkussion auch untersucht werden, welche Inhalte direkt aus dem Schulbuch entnommen und welche zu Interpretationszwecken zusätzlich von außen herangezogen werden.

Ausblick

Mit ihren vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten bietet die Methode der Fokusgruppe auch für die Schulbuchforschung vielversprechende Impulse. Während sie in den letzten Jahren, etwa durch das Projekt „Memory Practices“ am Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, zunehmend Eingang in die Schulbuchforschung findet, sind Ansätze für die Miteinbeziehung dieser Methode ins Forschungsfeld weiter ausbaufähig. Als Grundlage und Einführung eignet sich das interdisziplinär ausgerichtete Werk von David L. Morgan (2009). Hinweise zur Planung, Durchführung und Auswertung bieten auch Krueger und Casey (2015) sowie Mack, Renn und Schulz (2012).

Literatur

Ahlich, Johanna. *Migrationsbedingte Vielfalt im Unterricht: Lehrerhandeln zwischen Theoretischen Ansprüchen und Praktischen Herausforderungen*. Eckert. Working Papers 2015/4. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2015-00084>, zuletzt geprüft am 21. Oktober 2016.

¹¹⁰ Vgl. Krüger, *Designing and Conducting*, 7, 9.

¹¹¹ Vgl. ebd., 10–11.

¹¹² Vgl. ebd., 9, 11.

¹¹³ Vgl. ebd., 11.

- Baier, Katharina, Barbara Christophe und Kathrin Zehr. *Schulbücher als Seismographen für Diskursive Brüche: Ein neuer Ansatz in der Kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung. Dargestellt am Beispiel der Analyse von Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg*. Eckert. Working Papers 2014/4.
http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/working_papers/EWP_Baier_Christophe_Zehr_coldwar.pdf, zuletzt geprüft am 30. Mai 2011.
- Benighaus, Christina und Ludger Benighaus. „Moderation, Gesprächsaufbau und Dynamik in Fokusgruppen.“ In: Birgit Mack, Ortwin Renn und Marlen Schulz (Hg.). *Fokusgruppen in der Empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer, 2012, 111–132.
- Bohnsack, Ralf und Burkhard Schäffer. „Gruppendiskussionsverfahren.“ In: Theo Hug (Hg.). *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. Bd. 2, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohegehren, 2001, 324–341.
- Borries, Bodo von. „Das Geschichtsschulbuch in Schüler- und Lehrersicht: Einige empirische Befunde.“ In: *Internationale Schulbuchforschung* 17 (1), 1995, 45–60.
- Bürki, Rolf. *Klimaänderung und Anpassungsprozesse im Wintertourismus*. Bd. 6, St. Gallen: Ostschweizerische Geographische Gesellschaft, 2000.
- Breitenfelder, Ursula, Christoph Hofinger, Isabella Kaupa, und Ruth Picker. „Fokusgruppen im Politischen Forschungs- und Beratungsprozess.“ In: *Forum Quantitativer Sozialforschung*, 5, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402254>, zuletzt geprüft am 28. Mai 2016.
- Dürrenberger, Gregor und Jeanette Behringer. *Die Fokusgruppe in Theorie und Anwendung*. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, 1999.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss. *Grounded Theory: Strategien Qualitativer Forschung*. Göttingen: H. Huber, 1998.
- Gräsel, Cornelia. „Lehren und Lernen mit Schulbüchern: Beispiele aus der Unterrichtsforschung.“ In: Eckardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.). *Schulbuch Konkret: Kontexte, Produktion, Unterricht*, Eckhardt, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 137–148.

- Höhne, Thomas. „Über das Wissen in Schulbüchern: Elemente einer Theorie des Schulbuchs.“ In: Eva Matthes und Carsten Hinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005, 65–93.
- Klerides, Eleftherios. “Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genres.” In: *Journal of Educational Media, Memory and Society (JEMMS)* 2 (1), 2010, 31–54.
- Krueger, Richard A. “Designing and Conducting Focus Group Interviews.” 2002, <http://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>, zuletzt geprüft am 24. Mai 2016.
- Krueger, Richard A. und Mary Anne Casey. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 5. Ausg., Thousand Oaks, CA: SAGE, 2015.
- Littig, Beate und Claire Wallace. „Möglichkeiten und Grenzen von Fokus-Gruppendifkussionen für die sozialwissenschaftliche Forschung.“ Wien: Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie, 21, 1997. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoa-222022>, zuletzt geprüft am 30. Mai 2016.
- Mack, Birgit, Ortwin Renn, und Marlen Schulz (Hg.). *Fokusgruppen in der Empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer, 2012.
- Morgan, David L. *Focus Groups as Qualitative Research*. 2. Ausg., Thousand Oaks, CA: SAGE, 2009.
- Pelz, Corinna, Anette Schmitt und Markus Meis. „*Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung*.“ In: *Forum für Qualitative Sozialforschung*. 2004. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402351>, zuletzt geprüft am 29. Mai 2016.
- Schär, Bernhard C. und Vera Sperisen. „Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern: Das Beispiel ‚Hinschauen und Nachfragen‘.“ In: Jan Hodel und Béatrice Ziegler (Hg.). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik*. 09, Bern: Hep, 2011.
- Schissler, Hanna. „Navigating a Globalizing World: Thoughts on Textbook Analysis, Teaching, and Learning.“ In: *Journal of Educational Media, Memory and Society (JEMMS)* 1 (1), 2009, 203–226.
- Schröter, Regina und Michael M. Zwick. „Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen am Beispiel des BMBF-Projekts ‚Übergewicht und Adipositas bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als systematisches Risiko.“ In: Birgit Mack,

Ortwin Renn und Marlen Schulz (Hg.). *Fokusgruppen in der Empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer, 2012, 24–48.

Schulz, Marlen. „Quick and Easy? Fokusgruppen in der Angewandten Sozialwissenschaft.“ In: Birgit Mack, Ortwin Renn und Marlen Schulz (Hg.). *Fokusgruppen in der Empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer, 2012, 9–22.

Strübing, Jörg. „Theoretisches Sampling.“ In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl., Opladen, London und Toronto: Budrich, 2006, 154–155.

Wissensgeschichte aus dem Schulbuch – ‚Mixed Analysis‘ oder Diskurs 2.0?

Was ist Wissen?

Ziel dieses Dossier-Beitrags ist es, einen möglichen methodischen Weg zu wissenschaftlicher Erkenntnis im Rahmen der historischen Schulbuchforschung mit Hilfe historischer Diskurstheorie und einem digitalen Textanalysewerkzeug aufzuzeigen und kritisch zu beleuchten. Da dies keine detaillierte Beschreibung einer kombinierten Methodik sein kann, stehen insbesondere strategische Überlegungen zur sinnvollen diskurstheoretischen Analyse im Mittelpunkt der Betrachtung.

Historiker beschäftigen sich im Rahmen der Kulturgeschichte vor allem mit dem historischen Alltag. Was genau den Alltag ausmacht, lässt sich allerdings nur schwerlich als generelle Definition festmachen. Mögliche Beschreibungen von alltäglichen Praktiken basieren indes zwingend auf einem in der Gesellschaft allgemeingültigen und akzeptierten Wissen, welches sich in festen Diskursen durch gruppeninterne Aushandlungsprozesse manifestiert.¹¹⁴ Wissen kann vor diesem Hintergrund als wahre oder gerechtfertigte Meinung innerhalb von Gruppen oder der jeweiligen Gesellschaft verstanden werden.¹¹⁵ Als Wahrheit verstandenes Wissen wird daher zur allgemeingültigen Grundlage des Alltags¹¹⁶ und stellt folglich eine, wenn nicht die wichtigste Grundlage für alltägliche soziale Handlungen bzw. Praktiken dar.¹¹⁷

¹¹⁴ Die historische Diskursanalyse interessiert sich für die unterschiedlichen Rationalitätsformen von Wissen. Dabei ist es vollkommen unerheblich, ob das betreffende Wissen in einem universellen Sinn als wahr oder falsch gilt. Wichtig ist allein, dass Aussagen zu einem Thema getroffen werden, weil sie gesagt oder geschrieben werden dürfen. Gibt es keine Gegenstimmen im Diskurs, kann die Aussage als prinzipiell wahr für die betreffende Gruppe anerkannt werden. Vgl. Claudia Bruns. „Wissen – Macht – Subjekt(e): Dimensionen historischer Diskursanalyse am Beispiel des Männerbunddiskurses im Kaiserreich.“ In: Franz X. Eder (Hg.). *Historische Diskursanalyse: Theorie, Genealogie, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 189–203. Siehe auch: Laurel J. Brinton. „Historical Discourse Analysis.“ In: Deborah Schiffrin, Deborah Tannen und Heidi E. Hamilton (Hg.): *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2001, 138–160.

¹¹⁵ Über Wissen als Konzept wird in den Geschichtswissenschaften noch gestritten. Während vor allem die Züricher Schule um Philipp Sarasin eher nicht-elitäres, populäres Wissen in den Mittelpunkt stellt, setzt Peter Burke in seinem Wissenskonzept noch sehr stark Wissenschaft und Wissen gleich. In seinem Buch zur *Explosion des Wissens* wird der gesamte Bereich der schulischen Wissensvermittlung zu einer Randnotiz. Vgl. Peter Burke. *Die Explosion des Wissens*. Bonn: Wagenbach, 2015.

¹¹⁶ „Diskurse üben Macht aus, da sie Wissen transportieren, das kollektives und individuelles Bewußtsein speist. Dieses zustande kommende Wissen ist die Grundlage für individuelles und kollektives Handeln und die Gestaltung von Wirklichkeit.“ Siegfried Jäger. *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. 7. vollst. überarb. Aufl., Münster: Unrast-Verlag, 2015, 89.

¹¹⁷ Diese Aushandlungsprozesse lassen sich anhand diskurstheoretischer Überlegungen nachvollziehen. Die Diskurstheorie basiert auf folgender Gleichung: Diskurse sind soziale Praktiken bzw. Aktionen. Soziale Realität (Alltag/Wissen/Macht) wird durch soziale Praktiken konstruiert. Diskurse sind auch die Nutzung von Sprache und Zeichen. Folglich konstruieren Diskurse soziale Realität. Vgl. u.a. Paul Chilton. „Missing Links in Mainstream CDA: Modules, Blends and the Critical Instinct.“ In: Paul Chilton und Ruth Wodak (Hg.). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity*. Amsterdam und Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 2005, 19–52, hier 22–23. „Der Diskurs ist die spezifische Ordnung von vor allem sprachlichen und weiteren zeichenhaften Aussagen, wobei die Aussagen diese Ordnung aufrechterhalten. Diskurse strukturieren die Gesellschaften als Wissensordnung und als machtvolle Praxis, in dem sie im Allgemei-

Wissensgeschichtliche Untersuchungen stehen in der Tradition von Gesellschafts- und Alltagsgeschichte. „Kernstück der Wissensgeschichte und eigentlicher Forschungsgegenstand ist das Wissen selbst.“¹¹⁸ „Wissensgeschichte fragt nach den Personen, Inhalten, Vermittlungsverfahren, Institutionen, Anwendungsformen, gesellschaftlichen Kontexten, Bedingungen und Folgen gelehrten Wissens. Sie ist gleichermaßen eine Sozialgeschichte der Gelehrten und eine Ideengeschichte des gelehrten Wissens und umfasst dabei ebenso Schul- und Universitätsgeschichte wie auch das weite Feld der gelehrten (lateinischen und auch volkssprachlichen) Wissensrepertoires sowie die vielfältigen Perspektiven einer gesellschaftlich wirksamen Anwendung von Wissen.“¹¹⁹ Wie Speich Chassè, Gugerli, Burke und Daum feststellen, fokussiert die Wissensgeschichte nicht nur Expertenwissen¹²⁰, Popularisierung (oder besser Exposition)¹²¹ von Wissenschaft¹²² oder Institutionen, sondern auch gesamtgesellschaftliche Prozesse, die durch wechselseitige Deutungen aus Wissenschaft und Alltagskultur „neue Selbstverständlichkeiten über die Beschaffenheit der Welt und über die Dimensionen ihrer Geschichtlichkeit hervorbrachten.“¹²³

Gesamtgesellschaftliche Prozesse und Leitbilder lassen sich sehr gut aus (historischen) Schulmedien ableiten.¹²⁴ Schulbücher enthalten durch staatliche Kontrolle legitimes Wissen. Mit der Durchsetzung der Schulpflicht im neunzehnten Jahrhundert¹²⁵ konnten und sollten Lehrerinnen und Lehrer mithilfe des neuen Massenmediums Schulbuch das relevante oder ‚wahre‘ Wissen vermitteln. Im Deutschen Reich waren Schul-

nen die Bedingungen für Aussagen sowie im Besonderen die Gegenstände und die Subjekte (re)produzieren und handlungsleitend sind.“ Philipp Dreesen. „Sprache - Wissen – Kontingenz: Die Kontrastive Diskurslinguistik in der Schulbuchforschung am Beispiel deutscher und polnischer Geschichtsschulbücher.“ In: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.). *Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016, 53–84, hier 60.

¹¹⁸ Daniel Speich-Chassé und David Gugerli. „Wissensgeschichte: Eine Standortbestimmung.“ In: Karine Crousaz, Michael Jucker, Stefan Nellen, Anja Rathmann-Lutz und Yan Schubert (Hg.). *Kulturgeschichte in der Schweiz: Eine historiografische Skizze*. Zürich: Chronos, 2012, 85–100, hier 94.

¹¹⁹ Universität Münster. „Wissensgeschichte.“
<https://www.uni-muenster.de/Geschichte/histsem/MA-G/L1/forschen/wissensgeschichte.html>, zuletzt geprüft am 13. Juli 2016.

¹²⁰ Vgl. Claudia Honegger, Hans Ulrich Jost, Susanne Burren und Pascal Jurt. *Konkurrierende Deutungen des Sozialen: Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft*. Zürich: Chronos, 2007.

¹²¹ Vgl. Peter Burke, *Die Explosion des Wissens*, 102.

¹²² Vgl. Andreas Daum. *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert: Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit 1848-1914*. München: Oldenbourg, 1998.

¹²³ Speich Chassè und Gugerli, „Wissensgeschichte“, 94.

¹²⁴ Vgl. beispielsweise: Teresa Moore. „‘Textbook Identities’: Constructing Indigenous Students as ‘Other’ in Educational Texts that Promote Inclusion and Diversity.“ In: *Representations of Otherness: Eleventh International Conference on Research on Textbooks and Educational Media*. Kaunas: Iartem, 2013, 50–58.

¹²⁵ Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung beherbergt die weltweit größte Sammlung an historischen Schulbüchern des deutschsprachigen Raumes. Diese werden bibliothekarisch und digital aufbereitet auf gei-digital.de der breiten Öffentlichkeit und der Wissenschaft zugänglich und nachnutzbar gemacht.

bücher für „Millionen von Menschen [...] die ersten und oft auch die einzigen Bücher, die sie gelesen und mit deren Inhalt sie sich auseinandergesetzt haben.“¹²⁶ Staatliche Institutionen hatten die Macht, vorzugeben, welche und wie Themen in Unterricht und Schulbuch dargestellt werden durften.¹²⁷ Vor diesem Hintergrund sollten Diskurse gestützt werden, welche die staatliche Machtposition gleichsam historisch konstituieren und für Gegenwart und Zukunft stärken konnten.¹²⁸ Neben diesem machtstärkenden Wissensbestand flossen trotz staatlicher Vorgaben, Zensur und Zulassungsprüfung auch andere Inhalte ins Schulbuch ein. Denn damit Schulbuchwissen auch als wahr in der Gesellschaft akzeptiert werden konnte, durften die machtkonstituierenden Diskurse sich nicht gänzlich entgegen bereits etabliertes Wissen stellen.¹²⁹

Die leitenden Diskurse mussten daher zwangsläufig so konstruiert sein, dass sie auch die zeitgenössischen Strömungen in der Gesellschaft widerspiegeln. Trotz staatlicher Steuerung prägte die Gesellschaft auf diese Weise ihre ‚wahren‘ Diskurse und wurde im Umkehrschluss selbst wieder durch die von ihnen geförderten und dominanten Diskurse geformt. Indem der Staat seine auf Wissen basierende Macht nutzte, um vorhandenes aber unstrukturiertes Wissen neu zu ordnen, kehrte er folglich mit der staatlichen ‚Auslese‘ von relevantem Schulwissen den vielzitierten Machtbegriff¹³⁰ von Foucault um und bestätigte ihn zugleich.¹³¹ Schulbücher und Wissensgeschichte sind

¹²⁶ Simone Lässig. „Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext.“ In: Eckert Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.). *Das Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215, hier 199. Vgl. auch Wolfgang Jacobmeyer. „Das Schulgeschichtsbuch-Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation.“ In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 26 (1998), 26–35; Eva Matthes und C. Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bd. 4). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005.

¹²⁷ Schulbuchzulassung im neunzehnten Jahrhundert ist ein eigenes Forschungsfeld, das selbst noch ungenügend bearbeitet ist. Wichtig für den Zusammenhang ist aber, dass die Zulassung von Schulbüchern zumeist erst nach der Produktion erfolgte und nicht wie heute üblich, bereits vor der Produktion der Schulbücher durch diverse Stellschrauben gesteuert wurde.

¹²⁸ „Dies ist der Kernbestandteil [des] Diskurs[es], wie er hier zur Diskussion steht, nämlich die Tatsache, dass Wissen und Wirklichkeit Ergebnisse sozialer Konstruktionsprozesse sind und dass Gesellschaften auf diesem Weg ihre Umwelten mit bestimmten, keineswegs zufälligen Sinnformen ausstatten, ja, dass diese diskursiv konstituierten Sinnformen solcherart objektiviert werden können, dass sie nahezu naturnotwendigen Charakter annehmen.“ Aus https://docupedia.de/zg/Diskurs_und_Diskursgeschichte/Text#cite_ref-7 (zuletzt geprüft am 19 April 2017) Vgl. auch Philipp Sarasin. „Subjekte, Diskurse, Körper: Überlegungen zu einer diskursanalytischen Kulturgeschichte.“ In: Wolfgang Hardtwig und Hans-Ulrich Wehler (Hg.). *Kulturgeschichte Heute*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1996, 131–146.

¹²⁹ Natürlich ließ sich dieses Wissen lenken und damit neue Wahrheiten konstruieren. Siehe dazu: Thomas Höhne. *Schulbuchwissen: Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2003.

¹³⁰ „Es sind die gesellschaftlichen Machtbeziehungen, die den Diskurs in seiner spezifischen Form in die Welt setzen. In diesem Sinne setzt der Diskurs die Macht unmittelbar voraus. Zugleich produziert er aber auch Machtbeziehungen, indem er Gegenstände für soziales Handeln hervorbringt.“ Andrea Seier. „Kategorien der Entzifferung: Macht und Diskurs als Analyseraster.“ In: Hannelore Bublitz (Hg.). *Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt a. M. und New York: Campus-Verlag, 1999, 75–78, hier 75.

¹³¹ Ganz im Sinne Foucaults lässt sich also behaupten, „dass es keine Machtbeziehung gibt, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und

nicht nur deswegen eine treffliche Kombination von Quelle und Theorie, weil es anhand der hohen Verbreitung der Schulbücher möglich ist, das Wissen der Eliten abzubilden, wie es die *Wissenschaftsgeschichte* tut, sondern auch weil das gesamtgesellschaftliche Alltagswissen mittels genutzter Schulbücher rekonstruiert werden kann. So gesehen ist kaum noch nachvollziehbar, weshalb Schulbücher noch immer ein Nischendasein als *wissenshistorische* Quelle fristen.

Wissensgeschichte und Diskurstheorie in der historischen Schulbuchforschung

Die *Wissensgeschichte* ist eine verhältnismäßig junge Forschungsrichtung. Dennoch wurden im Bereich der Schulmedienforschung in den letzten Jahren wichtige Forschungsbeiträge zur Wissensgeschichte geleistet. Exemplarisch seien in diesem Zusammenhang die Projekte „Afrikawissen“ und „WorldViews“ des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung genannt. Während ersteres die Produktion und Zirkulation von Wissen fokussiert, stellte letzteres die Akteure in den Mittelpunkt der Forschung. Um die Produktion und Zirkulation von gesellschaftlich relevanten bzw. ‚offiziellen‘ Wissen zu untersuchen, hat sich insbesondere die Forschung zu Schulmedien der zweiten Hälfte des zwanzigsten und des einundzwanzigsten Jahrhunderts offen für methodisch-theoretische Neuerungen gezeigt. Vor diesem Hintergrund berichten Macgilchrist und Otto von einem programmatischen Paradigmenwechsel in der Schulbuchforschung. Diese „öffnet sich gegenwärtig weiteren disziplinären und interdisziplinären Forschungsfeldern wie der Kulturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Soziosemiotik, Erziehungswissenschaft, den *curriculum studies* sowie den Forschungen zu Erinnerungskulturen, um ihre vielfach kritisierte eindimensionale inhaltsanalytische Ausrichtung zu überwinden. Der Schwerpunkt verschiebt sich dabei zunehmend von der Text- bzw. Inhaltsanalyse und einem Fokus auf als defizitäre angesehene Darstellungen und Ideologiekritik hin zu erweiterten und theoretisch elaborierten kulturwissenschaftlichen, wissenssoziologischen, medienwissenschaftlichen und diskursanalytischen Untersuchungen von Schulbüchern als Medien ‚offiziellen Wissens‘ bzw. von genuinem ‚Schulbuchwissen‘ im Sinne eines effektiven Wissens.“¹³²

konstituiert“ Michel Foucault. *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. 9. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2008, 39.

¹³² Felicitas Macgilchrist und Marcus Otto. „Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Version: 1.0.“ In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 18. Februar 2014, 1–2. <http://docupedia.de/zg/Schulbuecher>, zuletzt geprüft am 16. April 2017.

Nach Foucault lässt sich Wissen auch als Bestandteil von diskursiven und narrativen Formationen verstehen.¹³³ Diskurstheoretische Ansätze können entscheidende Vorteile mit sich bringen, wenn die Zusammenhänge, Entstehungsbedingungen sowie Effekte und Prozesse von größeren Gruppen oder der Gesellschaft untersucht werden sollen. Die Diskurstheorie ermöglicht somit „eine Art Perspektivenverschiebung gegenüber den Traditionen, Vorstellungen und Fragen der Geschichtswissenschaft, die sich mit den Begriffen Ideengeschichte, Ideologiekritik und Historische Sozialwissenschaft verbinden.“¹³⁴ Die Foucault'sche *Diskursanalyse* schreibt keine kompakte methodische Vorgehensweise vor und bleibt auch in ihren Deutungsweisen eher vage.¹³⁵ Die offene Formulierung der Diskursanalyse erlaubte es, dass dieses Werkzeug ausgehend von der ursprünglichen Anwendung Foucaults in anderen Wissenschaftszweigen Anwendung und Anpassungen erfuhr.¹³⁶ Während die *Ideengeschichte* eher die Wissensgenese und die Suche nach dem Ursprung des Wissens in den Blick nimmt, fragt die Diskurstheorie nach der strategischen Bedeutung des Wissens in einem spezifischen historischen Augenblick. Die *Diskursanalyse* (die geläufigsten Ausformungen in der deutschsprachigen Forschung sind die kritische Diskursanalyse nach Jäger,¹³⁷ Links literaturwissenschaftliche Diskursanalyse¹³⁸ und die historische Diskursanalyse nach Landwehr¹³⁹) beansprucht zwar einen großen Aufwand¹⁴⁰ für verlässliche Ergebnisse. Dieser *Close Rea-*

¹³³ „Die historische Diskursanalyse geht grundsätzlich vom Konstruktionscharakter soziokultureller Wirklichkeiten aus und fragt vor diesem Hintergrund nach den Arten und Weisen, mit denen im historischen Prozess Formen des Wissens, der Wahrheit und der Wirklichkeit hervorgebracht werden. Als Diskurse werden dabei geregelte und untrennbar mit Machtformen verknüpfte Ordnungsmuster verstanden, in denen diese Konstruktionsarbeit organisiert wird. Sie lassen sich häufig in sprachlicher Form fassen, jedoch können prinzipiell alle Elemente soziokultureller Wirklichkeit zum Gegenstand entsprechender Analysen gemacht werden, denn es gibt kein Medium, keine Praxis und keinen Gegenstand, die nicht zur Formierung mindestens eines Diskurses beitragen würden. Diskurse wirken dabei sowohl produktiv als auch restriktiv, sie sind strukturiert und bringen ihrerseits Strukturen hervor. Da solchen Diskursen Regelmäßigkeiten unterliegen, können sie zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung gemacht werden. Die historische Perspektive gewinnt hierbei besondere Relevanz, weil Diskurse keine andere Basis haben als ihre eigene Historizität.“ Achim Landwehr. *Historische Diskursanalyse*. 2. Aufl., Frankfurt a. M.: Campus-Verlag, 2009, 98–99.

¹³⁴ Bruns, „Wissen – Macht – Subjekt(e)“, 189.

¹³⁵ Vgl. Philipp Sarasin. „Diskurstheorie und Geschichtswissenschaft.“ In: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1, 1. erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 61–90; Philipp Sarasin. *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003 oder Sarasin, „Subjekte, Diskurse, Körper“.

¹³⁶ Siehe dazu Sarasin, *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*, 8–18.

¹³⁷ Vgl. Siegfried Jäger und Margarete Jäger. *Deutungskämpfe: Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. Siehe auch: Daniel Bartel, Peter Ullrich und Kornelia Ehrlich. „Kritische Diskursanalyse: Darstellung anhand der Analyse der Nahostberichterstattung linker Medien.“ In: Ulrike Freikamp und Matthias Leanza (Hg.). *Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik*. Berlin: Dietz, 2008, 53–72.

¹³⁸ Vgl. Jürgen Link. *Elementare Literatur und generative Diskursanalyse*. München: Fink, 1983.

¹³⁹ Vgl. Landwehr, *Historische Diskursanalyse*.

¹⁴⁰ Grobe Arbeitsschritte einer historischen Diskursanalyse: 1) Korpusbildung, 2) Kontextanalyse, 3) Analyse der Aussagen, 4) Analyse der Aussagen, 5) Analyse von Texten, 6) Diskursanalyse. Vgl. Ebd., 100–131 und Landwehr, Achim. „Diskurs und Diskursgeschichte, Version: 1.0.“ In: Docupedia-Zeitgeschichte. http://docupedia.de/zg/Diskurs_und_Diskursgeschichte, zuletzt geprüft am 19. April 2017.

ding-Aufwand ist allerdings unerlässlich, um bei der dia- und synchronen Untersuchung bestimmter Themen oder Narrative¹⁴¹ in die Tiefe der Diskurse eintauchen zu können. Neben der händischen Detailuntersuchung empfiehlt es sich deswegen, insbesondere bei größeren Quellenkorpora, digitale Werkzeuge zu nutzen. Diese können das *Close Reading* nicht ersetzen, aber bei Beachtung einiger Punkte wichtige Impulse bringen.¹⁴²

Vor dem Hintergrund der Entwicklungen in der Schulmedienforschung¹⁴³ hat Höhne für seine Forschungen an Schulbüchern eine neue Ausformung der Diskursanalyse entwickelt. Die thematische Diskursanalyse geht von der Grundannahme aus, dass Diskurse per se thematisch gebunden sind. Die Untersuchung solcher thematischen Diskurse, welche er anhand des Migrantendiskurses aufzeigt, erhöhe die Vergleichbarkeit sowohl der Diskurse als auch der Quellen und Themenbereiche. Durchgeführt hat er seine Studien an Schulbüchern von 1981–1997.¹⁴⁴ In Schulbüchern des neunzehnten Jahrhunderts finden sich dagegen kaum dieselben Formen von problemorientierten Kapiteln und Absätzen wie in den von Höhne untersuchten Schulbüchern, was in erster Linie die Zusammenstellung eines Forschungskorpus behindert und letztlich an der Anwendbarkeit der thematischen Diskursanalyse für Schulbücher des neunzehnten Jahrhunderts zweifeln lässt.¹⁴⁵

Insgesamt gelten für die Anwendung der Diskurstheorie in Verbindung mit historischen Schulmedien einige wichtige Grundsätze: Während die klassische linguistische Diskurstheorie auf eine Analyse des Textes ausgerichtet ist und den historischen Kontext bestenfalls benötigt, um den Text zu verstehen, ist die historische Diskurstheorie

¹⁴¹ Vgl. dazu den Beitrag von Michael Annegarn-Gläß in diesem Band oder auch: Willy Viehöver. „Diskurse als Narrationen.“ In: Keller, Hirsland, Schneider und Viehöver (Hg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. 1, 193–224.

¹⁴² 1) Komplexität der Sprache erlaubt keine universal korrekten Textdaten. Textmodelle müssen deswegen auf Stärken und Schwächen hin untersucht werden. 2) Digitale Textanalyse ersetzt nicht die Notwendigkeit, Texte zu lesen und zu interpretieren. 3) Unterschiedliche Fragestellungen brauchen unterschiedliche Modelle der quantitativen Textanalyse. Diese müssen getestet und evaluiert werden. 4) Quantitative Methoden sollen Forscherinnen und Forscher dabei unterstützen, Texte zu bezeichnen, neue Kategorien zu entdecken und das Volumen der Texte einzuordnen. Vgl. Guido Koller. *Geschichte digital: Historische Welten neu vermessen*. Stuttgart: Kohlhammer, 2016, 125.

¹⁴³ Die Diskursanalyse wird häufig für die Schulmedienanalyse genutzt. Ein Beispiel ist: Elina Marmer. „Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern.“ In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36, 2 (2013), 25–31.
https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101308&uid=frei, zuletzt geprüft am 16. April 2017.

¹⁴⁴ Vgl. Thomas Höhne, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke. *Zwischenbericht: Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997*. Frankfurt a. M.: Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarstufe, 1999.

¹⁴⁵ Wichtige Ansatzpunkte können jedoch übernommen werden. Vgl. dazu Thomas Höhne. „Die Thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern.“ In: Rainer Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 2, Opladen: Leske + Budrich, 2003, 354–389.

entgegengesetzt ausgerichtet. „Historiker [beschäftigen] sich mit einem historischen Zusammenhang bzw. einer historischen Entwicklung/Veränderung, dabei eventuell mit handelnden Personen, möglicherweise mit Strukturen oder Verhältnissen, immer aber, zumindest der Intention nach, mit einem Gegenstand, der sich in der Regel von Texten unterscheidet. Selbst Diskurse sind für Historiker nur interessant, wenn sie mehr als Texte sind.“¹⁴⁶ Die Historikerin oder der Historiker benötigt folglich einen Denkrahmens für ihre oder seine Interpretationen. Texte als Quellen helfen ihr oder ihm dabei, Zusammenhänge herauszuarbeiten, zu verstehen und einzuordnen. Durch diskurstheoretische Ansätze lässt sich dieser Denkrahmens erweitern. Da Diskurse das zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Gesellschaft „Sagbare“¹⁴⁷ in sich tragen, können mit ihnen das historische Wissen rekonstruiert und Wissenskontexte sehr gut erschlossen werden.

Für die umfassende Erstellung eines Wissens-Denkrahmens sollten unter anderem auch die Produktionsbedingungen der Texte in den Schulbüchern, die Verlage, die Autorinnen und Autoren sowie die verschiedenen Anwendungsformen nicht außer Acht gelassen werden. Weitere essentielle Grundlagen sind bei Anwendung der Diskurstheorie in der historischen Schulbuchforschung zu beachten: Zunächst einmal unterscheiden sich die Schulbücher vor allem je nach Schulstufe und -typ sowie Fachrichtung strukturell und inhaltlich sehr stark voneinander. Daneben spielen insbesondere obrigkeitlich gesteuerte Lehrpläne sowie Bilder und Drucke für die Kontextanalyse im Rahmen der Diskursanalyse eine wichtige Rolle. Letztere finden sich zwar erst spät im neunzehnten Jahrhundert in den Schulbüchern, aber da sie eigenständige Diskurse sein können, müssen sie auch gesondert behandelt werden.

Der Diskurs als Leitlinie

Während die Diskursanalyse normalerweise inhaltlich-thematisch verwandte Texte wie politische Debatten, Briefe, Blogs oder Zeitungs- und Zeitschriftenartikel in den Blick nimmt, funktioniert dies bei Schulbüchern nicht ohne spezielle thematische Quelleneingrenzung und -auswahl. Geschichtsschulbücher entfalten nicht selten in einem Band die komplette Menschheitsgeschichte – wenn auch mit eingegrenzter Blickrichtung. Als

¹⁴⁶ Philipp Sarasin, „Was ist Wissensgeschichte?“ In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)* 36, 1 (2011), 159–172, hier 159–160.

¹⁴⁷ „Diskurse [...] legen (sprachübergreifend) jeweils spezifische Sagbarkeits- und Wissensräume sowie deren Grenzen fest. Es sind institutionalisierte, geregelte Redeweisen als Räume möglicher Aussagen, die an Handlungen gekoppelt sind.“ Jürgen Link. *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*, 3. erg., überarb. und neu gestaltete Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006, 410.

Herangehensweise sind zwei Möglichkeiten denkbar: Entweder kann direkt einem bestimmten Diskurs nachgespürt werden, oder es wird untersucht, welche Diskurse in bestimmten Themenbereichen (un)wichtig sind.

Im ersten Fall muss bereits größere Fach- und Quellenkenntnis vorhanden sein, da bei einem deduktiven Vorgehen explizit Vorannahmen zur begrifflichen Ausformung des Diskurses getroffen werden. Das gewählte Quellenkorpus, vielleicht zu einer Region oder einem Geschlecht, wird nun nach den gewünschten Diskursen durchsucht. Dabei können im Voraus zusammengestellte Schlagwortlisten hilfreich sein. Zu beachten ist, dass diese Marker für die Diskurse sorgfältig und vor dem Hintergrund des jeweils zeitgenössischen Sprachgebrauchs auszuwählen sind. Ein wesentlicher Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass so die spezifischen Funktionen der in den verschiedenen Themengebieten eingebetteten Diskurse auch themenübergreifend sehr gut nachvollzogen werden können. Wird ein bestimmter Diskurs in einem Quellenkorpus nachvollzogen, lassen sich häufig auch Aussagen zu verwandten und gegenläufigen Diskurssträngen treffen. Ebenso fallen inhaltliche oder strukturelle Brüche im mono- und diachronen Vergleich verhältnismäßig schnell auf.

Nachteile dieser Vorgehensweise sind jedoch, dass eine Fixierung der Diskursmarker im Vorfeld mögliche Varianzen des Diskurses unbeachtet lässt und damit Erkenntnisse nicht getroffen und/oder Aussagen verfälscht werden können. Eine Konzentration auf die Diskurse bedeutet auch, dass Quellen und Themen, in denen die Diskurse keine Rolle spielen, zwangsläufig unbeachtet bleiben. Die Diskurstheorie interessiert sich jedoch nicht nur für das Auftreten von Diskursen, sondern auch für etwaige Leerstellen. Mit der deduktiven Vorgehensweise kann es aber passieren, dass keine Aussagen über das themenspezifische Fehlen von eigentlich erwarteten Diskursen getroffen werden können.

Beim induktiven Vorgehen kann durch die überblicksartige Quellensichtung eine Schlagwortliste erstellt werden, welche für die in den Texten vorhandenen Diskurse stehen, anstatt Diskurs-Marker vorzudefinieren. Ein Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass sich die eigentliche Genese eines Diskurses gut erfassen lässt. Das Risiko, Quellen zu übersehen, die den zu untersuchenden Diskurs in sehr modifizierter Weise in sich tragen, ist relativ gering. Die Nachteile einer induktiven Vorgehensweise zur Untersuchung bestimmter Diskurse zeigen sich vor allem im vergleichsweise hohen Arbeitsaufwand. Es besteht überdies die Gefahr, sich durch schrittweise Aufnahme immer dis-

kursfernerer Signalwörter unbewusst zu weit vom Diskurskern zu entfernen. Die Analyse wird in diesem Fall unscharf, wenn nicht sogar unmöglich.

Das Thema als Leitlinie

Die Analyse verschiedener Themengebiete ist neben dem direkten Diskurszugang anhand von Schlagwortlisten die zweite große Möglichkeit sich Diskursen in Schulbüchern zu nähern. Auch hier lässt sich mit und ohne Vorannahmen arbeiten. Interessieren beispielsweise Konfessionsdiskurse, so lassen sich in Geschichtsschulbüchern relativ schnell Themen wie Reformation, Dreißigjähriger Krieg oder Missionierung fixieren, in denen Konfessionsdiskurse eine tragende Rolle spielen. Diese lassen sich dann in Abhängigkeit von den Themengebieten unter anderem hinsichtlich ihrer Genese untersuchen. Leider lässt sich diese Abhängigkeit entsprechend schwer wieder aufheben. Lediglich Vergleiche zwischen verwandten Diskursen und Gegendiskursen ermöglichen eine Verortung der untersuchten Stränge im Gesamtbild. Unabhängig, ob Diskurse mit oder ohne Vorannahmen definiert werden, ist das Vorgehen mittels Themengebieten sehr aufwändig, da die gesamten Quellen zuerst intensiv und vollständig nach dem Vorkommen von Diskurs-Markern untersucht werden müssen. Ohne diesen Schritt besteht die Gefahr, dass Themengebiete analysiert werden, in denen die Zieldiskurse nicht oder nur selten präsent sind.

Text Mining

Nicht zu unterschätzen ist der große Arbeitsaufwand, der für eine manuelle Diskursanalyse betrieben werden muss, da ein Mindestmaß an Quellen Grundlage des Untersuchungskorpus sein sollte, um haltbare Aussagen treffen zu können. Weil letztlich jede Diskurs-Forscherin oder jeder Diskurs-Forscher auf herkömmliche Weise nur einen Ausschnitt der verfügbaren Quellen *en Detail* untersuchen kann, wurde nicht erst unlängst der Ruf nach Hilfe aus dem digitalen Wissenschaftssektor laut. Obgleich oftmals seitens der klassischen Geschichtswissenschaften ein allgemeines Misstrauen gegenüber dem Erkenntnispotenzial von quantitativen Studien mit den Mitteln des *Text Mining* besteht, wurden vielfältige, in den Sprachwissenschaften und den *DH (Digital Humanities)*¹⁴⁸ erprobte Tools seitens der digitalen Geschichtswissenschaften bereits erfolgreich adaptiert. In diesem Zusammenhang wurden für die Untersuchung von inhaltlichen und

¹⁴⁸ Zum Stand der Dinge DH in den Geschichtswissenschaften siehe Guido Koller. *Geschichte digital*, 15–66.

semantischen Entwicklungen in Texten neben Lokalisierungsverfahren von Textelementen zu Ortsnennungen oder historischen Ereignissen insbesondere Analysen von Termhäufigkeiten getestet.

Vor diesem Hintergrund wurde der Linguist Bubenhofer mit seiner Dissertation zu einem großen Vorkämpfer für den Einsatz korpus- und computerlinguistischer Verfahren bei Kultur- und Diskursanalysen.¹⁴⁹ Spätestens mit der Etablierung von digitalen Textanalyse-Verfahren in den Methodenkoffern von SprachwissenschaftlerInnen sowie (Korpus)LinguistInnen wurde verstärkt in den Sozialwissenschaften darüber nachgedacht, wie die methodische Begrenzung von auswertbaren Quellen in Diskursanalysekorpora aufgehoben werden könnte. In weiteren Projekten und Aufsätzen wurde bereits vielfältig an der Umsetzung der Methodenkombination gearbeitet.¹⁵⁰ Aus der Korpuslinguistik wurden des Weiteren lexikalische Analysen wie die *Kookkurrenzanalyse*¹⁵¹ von Termen und ihre Darstellung im Satzkontext als Konkordanzen genutzt, um Aussagen über Wertungen inhaltlicher Konzepte treffen zu können.¹⁵² Bereits in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts hat sich die quantifizierende Geschichtsforschung¹⁵³ mit diesem Verfahren beschäftigt. Sie ist dabei theoretisch, methodisch und in der Werkzeugentwicklung deutlich über das einfache Auszählen von Kookkurrenzen hinaus gelangt.¹⁵⁴

Für semantisch orientierte, historische Forschungen werden in den digitalen Geisteswissenschaften sehr verbreitet statistische *Text Mining*-Verfahren genutzt.¹⁵⁵ Als stellvertretende Beispiele seien hier die inhaltliche Analyse von Tagebüchern¹⁵⁶ oder die

¹⁴⁹ Bubenhofer hat unter anderem Wortschätze von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache untersucht. Vgl. Noah Bubenhofer, Willi Lange, Saburo Okamura und Joachim Scharloth. „Wortschätze in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache: Möglichkeiten und Grenzen frequenzorientierter Ansätze.“ In: Kiesendahl und Ott (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung*, 85–110.

¹⁵⁰ Vgl. Noah Bubenhofer, Nicole Müller und Joachim Scharloth. „Narrative Muster und Diskursanalyse: Ein daten-geliteter Ansatz.“ In: *Zeitschrift für Semiotik* 35, 3–4 (2014), 419–444.

¹⁵¹ „Als Kookkurrenz wird das gemeinsame Vorkommen zweier oder mehrerer Wörter in einem Kontext von fest definierter Größe bezeichnet.“ Claudia Kunze und Lothar Lemnitzer. *Computerlexikographie: Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2007, 391–392. Dabei sind Kookkurrenzen dort linguistisch interessant, wo das gemeinsame Auftreten der Wörter häufiger zu beobachten ist, als bei einer Zufallsverteilung aller Wörter zu erwarten wäre.

¹⁵² Vgl. Koller, *Geschichte digital*, 123.

¹⁵³ Hauptsächlich mit SPSS unter Leitung von Manfred Thaller. Siehe dazu Konrad Hugo Jarausch, Gerhard Arminger und Manfred Thaller. *Quantitative Methoden in der Geschichtswissenschaft: Eine Einführung in die Forschung, Datenverarbeitung und Statistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1985.

¹⁵⁴ Vgl. Ruth Reiche, Rainer Becker, Michael Bender, Mathew Munson, Stefan Schmunk und Christof Schöch. „Verfahren der Digital Humanities in den Geistes- und Kulturwissenschaften.“ DARIAH-DE Working Papers. Göttingen: DARIAH, 2014, 13–15, <http://webdoc.sub.gwdg.de/pub/mon/dariah-de/dwp-2014-4.pdf>, zuletzt geprüft am 16. April 2017.

¹⁵⁵ Zu Text Mining und Topic Modeling in den Geschichtswissenschaften siehe Koller, *Geschichte digital*, 122–126.

¹⁵⁶ Vgl. Cameron Blevins. *Topic Modeling Martha Ballard's Diary*, 1. April 2010. <http://www.cameronblevins.org/posts/topic-modeling-martha-ballards-diary/>, zuletzt geprüft am 16 April 2017.

Untersuchung von Zeitungstexten¹⁵⁷ unter anderem aus dem amerikanischen Bürgerkrieg¹⁵⁸ genannt. Es gab allerdings auch bereits erfolgreiche Umsetzungen einer Kombination von *Text Mining* Verfahren und Inhaltsanalyse,¹⁵⁹ wie zum Beispiel das „[epol-Projekt](#)“ aus Leipzig. „Diese Methodenkombination kann auch in Diskursanalysen eingesetzt werden, denn der Übergang zwischen einer Diskursanalyse und einer Inhaltsanalyse ist fließend, wenn eine Diskursanalyse angefertigt wird, die sich ausschließlich auf Textmaterial stützt.“¹⁶⁰

Topic Modeling – Diskurse aus der Vogelperspektive

Die *Text Mining*-Verfahren verwenden für die Untersuchung von Textsammlungen vorwiegend sogenannte Topic Modelle. Als *Topic Modeling*¹⁶¹ wird die unüberwachte textstatistische Vorgehensweise zur Themenidentifizierung sowie zur Darstellung von themenspezifischen Inhaltsverschiebungen bezeichnet.¹⁶² Begriffe, die häufig gemeinsam auftreten, werden dabei als Themen interpretiert, welche wiederum statistisch als latente Variablen, den *Topics*, modelliert werden. Diesen sind damit über einen Wahrscheinlichkeitswert Terme zugeordnet, woraus auf das Auftreten von Topics in einem Dokument geschlossen wird. Der Einsatz von Topic-Modellen erfolgte bereits als explorati-

¹⁵⁷ Zu Anwendungsbeispielen von Topic Modeling in den Geisteswissenschaften siehe u.a. David Newman, Chaitanya Chemudugunta, Padhraic Smyth und Mark Steyvers. „Analyzing Entities and Topics in News Articles Using Statistical Topic Models.“ In: Sharad Mehrotra, Daniel D. Zeng, Hsinchun Chen, Bhavani Thuraisingham und Fei-Yue Wang (Hg.). *Intelligence and Security Informatics: IEEE International Conference on Intelligence and Security Informatics*. San Diego, CA, 2006, 93–104; Paul DiMaggio, Manish Nag und David Blei. „Exploiting Affinities Between Topic Modeling and the Sociological Perspective on Culture: Application to Newspaper Coverage of U.S. Government Arts Funding.“ In: *Poetics: Topic Models and the Cultural Sciences* 41, 6 (2013), 570–606; Michael S. Evans. „A Computational Approach to Qualitative Analysis in Large Textual Datasets.“ In: *PLoS ONE* 9, 2 (2014). <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371%2Fjournal.pone.0087908>, zuletzt geprüft am 16. April 2017 und David Newman und Sharon Block. „Probabilistic Topic Decomposition of an Eighteenth-Century American Newspaper.“ In: *Journal of the American Society for Information Science and Technology Archive* 57, 6 (2006), 753–767.

¹⁵⁸ Siehe das Projekt Mining the Dispatch der University of Richmond. <http://dsl.richmond.edu/dispatch/pages/intro>, zuletzt geprüft am 16. April 2017. Siehe dazu auch Tze-I Yang, Andrew Torget und Rada Mihalcea. „Topic Modeling on Historical Newspapers.“ In: *LaTeCH 11 Proceedings of the 5th ACL-HLT Workshop on Language Technology for Cultural Heritage, Social Sciences, and Humanities*, Stroudsburg: Association for Computational Linguistics, 2011, 96–104.

¹⁵⁹ Die Inhaltsanalyse als Methode folgt dabei der etablierten Vorgehensweise aller empirischen Wissenschaften und untersucht theoretisch formulierte Aussagen über die Wirklichkeit mit Hilfe empirischer Daten. Vgl. Werner Früh. *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2009, 19.

¹⁶⁰ Sebastian Dumm und Andreas Niekler. „Methoden, Qualitätssicherung und Forschungsdesign: Diskurs- und Inhaltsanalyse zwischen Sozialwissenschaften und automatischer Sprachverarbeitung.“ In: Matthias Lemke und Gregor Wiedemann (Hg.). *Text Mining in den Sozialwissenschaften: Grundlagen und Anwendungen zwischen quantitativer und qualitativer Diskursanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, 2016, 89–115, hier 90–91.

¹⁶¹ Grundsätzliches zu *Topic Modeling* siehe David Blei und John Lafferty. „Topic Models.“ In: A. Srivastava und M. Sahami (Hg.). *Text Mining: Classification, Clustering, and Applications*. Boca Raton, FL: CRC Press, 2009, 71–94.

¹⁶² Zu semantischem Information Retrieval siehe Jose Maria Gonzalez Pinto und Wolf-Tilo Balke. „Demystifying the Semantics of Relevant Objects in Scholarly Collections: A Probabilistic Approach.“ In: *JCDL '15 Proceedings of the 15th ACM/IEEE-CS Joint Conference on Digital Libraries*. New York: Association for Computing Machinery, 2015, 57–164.

ves Werkzeug zur Diskursanalyse und zum *Mapping*, der Abbildung oder Kartierung von Diskursen, beispielsweise im Rahmen einer Untersuchung der „Enzyklopädie oder ein durchdachtes Wörterbuch der Wissenschaften, Künste und Handwerke“ von Denis Diderot und Jean Baptiste le Rond D’Alembert.¹⁶³

Derzeit wird am Georg-Eckert-Institut in Braunschweig im Rahmen des Projektes „Welt der Kinder“ unter anderem die historische Diskurstheorie durch die Anwendung von *Text Mining*-Verfahren ergänzt. Die hierbei gewählte, ergebnisoffene Herangehensweise als Ansatz zur Analyse von Textinhalten soll eine Abstraktion von sprachlich fassbaren Zusammenhängen in den Textkorpora im Sinne eines *Distant Readings* ermöglichen.¹⁶⁴ Da die größte Sammlung an deutschsprachigen Schulbüchern des neunzehnten Jahrhunderts als Volltexte (www.gei-digital.de) in die Analyse einbezogen werden kann, ist es das Ziel, neben den durch *Close Reading* erzielten Ergebnissen weitere Aussagen zu gesellschaftlich relevanten Wissen des neunzehnten Jahrhunderts treffen zu können. Die durch das *Topic Modeling* erzeugten Wortwolken lassen sich vor diesem Hintergrund als inhaltliche Themenkomplexe oder auch als Narrationen interpretieren. Sie können Hinweise für wiederkehrende, wertende Aussagen in Narrationen auf Wort-, Satz- oder Seitenebene geben. Auch interdiskursive Bindeglieder wie Kollektivsymbole und Kollektiverzählungen¹⁶⁵ lassen sich im gesamten Korpus oftmals effizienter auffinden.

Die Vogelperspektive auf das Korpus erlaubt es, andere, oftmals basale, aber bisher nicht nachweisbare Schlüsse zu ziehen. Zugleich können Strukturen, Zusammenhänge und formale Aspekte ans Licht gebracht werden, die durch die traditionellen Methoden nicht sichtbar wurden und teilweise auch nicht bedacht wurden oder werden konnten.¹⁶⁶ In einem anderen Blickwinkel lassen sich durch Bildung eines ‚Unterkorpus‘ zu einem Themenkomplex wie zum Beispiel die Entdeckung Amerikas bereits häufig vorhandene, als Topics abgebildete Diskurse, deutlich erkennen und durch unterschiedliche Metada-

¹⁶³ Siehe dazu Ben Heuwing, Thomas Mandl und Christa Womser-Hacker. „Projekt Welt der Kinder: Überblick über die informationswissenschaftliche Bedarfsanalyse.“ In: Stefanie Elbeshausen, Gertrud Faaß, Joachim Griesbaum, Ben Heuwing und Julia Jürgens (Hg.). *HIER 2015 - Proceedings des 9. Hildesheimer Evaluierungs und Retrievalworkshop*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, 2015, 11–18, hier insb. 12–13 und Ben Heuwing und Christa Womser-Hacker. „Zwischen Beobachtung und Partizipation: Nutzerzentrierte Methoden für eine Bedarfsanalyse in der digitalen Geschichtswissenschaft.“ In: *Information: Wissenschaft & Praxis* 66, 5–6 (2015), 33–344.

¹⁶⁴ Grundsätzliches zum Thema *Distant Reading* findet sich im Aufsatzband von Begriffsschöpfer Franco Moretti. Vgl. Franco Moretti. *Distant Reading*. Konstanz: Konstanz University Press, 2016.

¹⁶⁵ Vgl. dazu beispielsweise Jürgen Link und Wulf Wülfing (Hg.). *Nationale Mythen und Symbole in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Strukturen und Funktionen nationaler Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1991.

¹⁶⁶ Vgl. Franco Moretti. „Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for Literary History – 1.“ In: *New Left Review* 24, November/Dezember (2003), 67–94, hier 91.

ten und Facetten (Gruppierungen von Metadaten) dia- und synchron vergleichen. Durch dynamisches *Topic Modeling* und Veränderungen in den Wortzusammensetzungen der Topics über die Zeit lassen sich ferner Ansätze zur Untersuchung der Wissensgenese finden. Es ist ebenso möglich zu überprüfen, welche Diskurse in welchen Themen mit ähnlichem Wortschatz vorhanden sind. Auch können digital unterstützte Vorgehensweisen nicht nur zur Überprüfung von traditionell-methodisch eruierten Thesen, sondern auch zur Bildung von neuen Hypothesen genutzt werden. Die Forscherin oder der Forscher sollte aber keine fertigen Lösungsvorschläge für komplexe Fragestellungen erwarten. Die Denkleistung, die wissenschaftlich reflektierten Interpretationen und Schlüsse, werden nach wie vor intellektuell erbracht. Das tatsächliche Vorgehen einer kombinierten digitalen Diskursanalyse ist je nach Material und entsprechend der Fragestellung und -richtung zu entwickeln. Insbesondere die Brüche in und zwischen Diskursen lassen sich bereits auf traditioneller Ebene nicht methodisch einfangen – auch digitalen Werkzeugen wird dies, zumindest auf dem jetzigen Stand der Forschung, schwerlich gelingen.¹⁶⁷ Ebenso die für Diskursbelange wichtigen Kontextinformationen wie z. B. das Leben und Wirken der Autorinnen und Autoren müssen noch erarbeitet werden. Sofern vorhanden, bietet es sich an, außerschulische Vergleichsquellen für die Einordnung der Schulbuchdiskurse¹⁶⁸ auch auf digitaler Ebene auszuwerten. Um Methodentransparenz zu gewährleisten, sollten diese stichprobenartigen Analysen mit den gleichen digitalen Werkzeugen durchgeführt werden.

Ausblick

Letztlich können manuelle Diskurs- und digitale *Text Mining* Analysen bei entsprechender Planung eine adäquate Symbiose bilden und neue Erkenntnisse hervorbringen. „Verfahren des *Text Minings* ermöglichen [...] eine quantitative Grobuntersuchung eines Diskurses, ebenso wie die qualitative Durchdringung und Interpretation einzelner, gefilterter Diskursaspekte.“¹⁶⁹ Jedoch sollte keine Methode den Anspruch erheben, die jeweils andere ersetzen zu wollen.¹⁷⁰ Noch herrscht Uneinigkeit darüber, wie mit abwei-

¹⁶⁷ Vgl. Christine Hanke. „Diskursanalyse zwischen Regelmäßigkeiten und Ereignishaftem — am Beispiel der Rasenanthropologie um 1900.“ In: Keller, Hirsland, Schneider und Viehöver (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. 2, 97–117, hier 105.

¹⁶⁸ Denkbar ist hier bspw. die vergleichende Untersuchung, ob Diskurse in unterschiedlichen Medien mit gleichem oder verschiedenem Wortschatz geführt werden. Andere Szenarien sind auch möglich.

¹⁶⁹ Gregor Wiedemann. „Opening Up to Big Data: Computer-Assisted Analysis of Textual Data in Social Sciences.“ In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 14, 2 (2013), Art. 13.

¹⁷⁰ Über die Verknüpfung von Diskurstheorie und *Distant Reading* wird im Internet bereits ausschweifend philosophiert. Ein wissenschaftlicher Blog der Universität Zürich unter fachlicher Leitung von M. Erb, O. Erdur, S.

chenden Ergebnissen umzugehen sei. Ist ein hermeneutisch erbrachtes und bislang anerkanntes Forschungsergebnis widerlegt, nur weil Algorithmen und Datenbanken mit größeren Quellengrundlagen andere Schlüsse anbieten? Diverse Methodenstreitigkeiten müssen noch durch die Öffnung und Neuzusammenstellung des Werkzeugkoffers des Historikers überwunden werden.¹⁷¹ Dann können wissenschaftsphilosophische Fragen nach der einen Methode in Zukunft sicherlich mit einem Neben-, besser aber noch mit einem Miteinander angegangen werden. Bei entsprechender methodischer Transparenz in der Darstellung und sich hoffentlich zeitnah einstellender Akzeptanz in den verschiedenen Fachwissenschaften stellt die Anreicherung der Methoden durch computerunterstützte Analysen für die Schulbuchforschung im Speziellen und für die Geisteswissenschaften im Allgemeinen eine große Chance dar.

Literatur

- Bartel, Daniel, Peter Ullrich und Kornelia Ehrlich. „Kritische Diskursanalyse: Darstellung anhand der Analyse der Nahostberichterstattung linker Medien.“ In: Ulrike Freikamp und Matthias Leanza (Hg.). *Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik*. Berlin: Dietz, 2008, 53–72.
- Blei, David und John Lafferty. „Topic Models.“ In: A. Srivastava und M. Sahami (Hg.). *Text Mining: Classification, Clustering, and Applications*. Boca Raton, FL: CRC Press, 2009, 71–94.
- Blevins, Cameron. *Topic Modeling Martha Ballard's Diary*, 1. April 2010. <http://www.cameronblevins.org/posts/topic-modeling-martha-ballards-diary/>, zuletzt geprüft am 16 April 2017.
- Brinton, Laurel J. „Historical Discourse Analysis.“ In: Deborah Schiffrin, Deborah Tannen und Heidi E. Hamilton (Hg.): *The Handbook of Discourse Analysis*, Malden, MA: Blackwell Publishers, 2001, 138–160.
- Bruns, Claudia. „Wissen – Macht – Subjekt(e): Dimensionen historischer Diskursanalyse am Beispiel des Männerbunddiskurses im Kaiserreich.“ In: Franz X. Eder (Hg.). *Historische Diskursanalysen: Theorie, Genealogie, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 189–203.

Ganahl, P. Kilian, C. Koopmann, R. Nigro, Ph. Sarasin und C. Stehrenberger hat einige spannende Ideen diskutiert. Vgl. „Topologien der Erfahrung bei Belyj und Musil: Vom dynamographischen Petersburg ins relationale Wien.“ In: *FoucaultBlog*, 27. März 2017. <http://www.fsw.uzh.ch/foucaultblog/>, zuletzt geprüft am 16. April 2017.

¹⁷¹ Siehe dazu Koller, *Geschichte digital*, 70–78.

- Bubenhof, Noah, Willi Lange, Saburo Okamura und Joachim Scharloth. „Wortschätze in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache: Möglichkeiten und Grenzen frequenzorientierter Ansätze.“ In: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.). *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015, 85–110.
- Ders., Nicole Müller und Joachim Scharloth. „Narrative Muster und Diskursanalyse: Ein datengeleiteter Ansatz.“ In: *Zeitschrift für Semiotik* 35 (3–4), 2014, 419–444.
- Bublitz, Hannelore (Hg.). *Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt a. M. und New York: Campus-Verlag, 1999
- Burke; Peter. *Die Explosion des Wissens*. Bonn: Wagenbach, 2015.
- Chilton, Paul. „Missing Links in Mainstream CDA. Modules, Blends and the Critical Instinct.“, In: Ders. und Ruth Wodak (Hg.). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity*. Amsterdam und Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 2005, 19–52.
- Ders. und Ruth Wodak (Hg.). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity*. Amsterdam und Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 2005.
- Crousaz, Karine, Michael Jucker, Stefan Nellen, Anja Rathmann-Lutz und Yan Schubert (Hg.). *Kulturgeschichte in der Schweiz: Eine historiografische Skizze*. Zürich: Chronos
- Daum, Andreas. *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert: Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit 1848-1914*. München: Oldenbourg, 1998.
- DiMaggio, Paul, Manish Nag und David Blei. „Exploiting Affinities Between Topic Modeling and the Sociological Perspective on Culture: Application to Newspaper Coverage of U.S. Government Arts Funding.“ In: *Poetics: Topic Models and the Cultural Sciences* 41 (6), 2013, 570–606.
- Dreesen, Philipp. „Sprache - Wissen – Kontingenz: Die Kontrastive Diskurslinguistik in der Schulbuchforschung am Beispiel deutscher und polnischer Geschichtsschulbücher.“ In: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.). *Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände - Methoden – Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015, 53–83.

- Dumm, Sebastian und Andreas Niekler. „Methoden, Qualitätssicherung und Forschungsdesign: Diskurs- und Inhaltsanalyse zwischen Sozialwissenschaften und automatischer Sprachverarbeitung.“ In: Matthias Lemke und Gregor Wiedemann (Hg.). *Text Mining in den Sozialwissenschaften: Grundlagen und Anwendungen zwischen quantitativer und qualitativer Diskursanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, 2016, 89–115.
- Eder, Franz X. (Hg.). *Historische Diskursanalysen: Genealogie, Theorie, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Elbeshausen, Stefanie, Gertrud Faaß, Joachim Griesbaum, Ben Heuwing und Julia Jürgens (Hg.). *HIER 2015 - Proceedings des 9: Hildesheimer Evaluierungs und Retrievalworkshop*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, 2015.
- Erb, M., O. Erdur, S. Ganahl, P. Kilian, C. Koopmann, R. Nigro, Ph. Sarasin und C. Stehrenberger. „Topologien der Erfahrung bei Belyj und Musil: Vom dynamographischen Petersburg ins relationale Wien.“ In: *FoucaultBlog*, 27. März 2017.
<http://www.fsw.uzh.ch/foucaultblog/>, zuletzt geprüft am 16. April 2017.
- Evans, Michael S. „A Computational Approach to Qualitative Analysis in Large Textual Datasets.“ In: *PLoS ONE* 9 (2), 2014,
<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371%2Fjournal.pone.0087908>. zuletzt geprüft am 16. April 2017.
- Freikamp, Ulrike und Matthias Leanza (Hg.). *Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik*. Berlin: Dietz, 2008.
- Foucault, Michel. *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. 9. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2008.
- Früh, Werner. *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2009.
- Fuchs, Eckert, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.). *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010.
- Gonzalez Pinto, Jose Maria und Wolf-Tilo Balke. „Demystifying the Semantics of Relevant Objects in Scholarly Collections: A Probabilistic Approach.“ In: *JCDL '15 Proceedings of the 15th ACM/IEEE-CS Joint Conference on Digital Libraries*. New York: Association for Computing Machinery, 2015, 157–164.
- Hanke, Christine. „Diskursanalyse zwischen Regelmäßigkeiten und Ereignishaftem – am Beispiel der Rassenanthropologie um 1900.“ In: Rainer Keller, Andreas Hirse-

- land, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.) *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 2, Opladen: Leske + Budrich, 2003, 97–117.
- Hardtwig, Wolfgang und Hans-Ulrich Wehler (Hg.). *Kulturgeschichte Heute*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1996.
- Heuwing, Ben, Thomas Mandl und Christa Womser-Hacker. „Projekt Welt der Kinder: Überblick über die informationswissenschaftliche Bedarfsanalyse.“ In: Stefanie Elbeshausen, Gertrud Faaß, Joachim Griesbaum, Ben Heuwing und Julia Jürgens (Hg.). *HIER 2015 - Proceedings des 9: Hildesheimer Evaluierungs und Retrievalworkshop*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, 2015, 11–18.
- Ders. und Christa Womser-Hacker. „Zwischen Beobachtung und Partizipation – nutzerzentrierte Methoden für eine Bedarfsanalyse in der digitalen Geschichtswissenschaft.“ In: *Information - Wissenschaft & Praxis* 66 (5–6), 2015, 335–344.
- Höhne, Thomas. *Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 2003.
- Ders. „Die Thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern.“ In: Rainer Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 2, Opladen: Leske + Budrich, 2003, 354–389.
- Ders., Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke. *Zwischenbericht: Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der "anderen Kultur" in deutschen Schulbüchern von 1981-1997*. Frankfurt a. M.: Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarstufe, 1999.
- Honegger, Claudia, Hans Ulrich Jost, Susanne Burren und Pascal Jurt. *Konkurrierende Deutungen des Sozialen: Geschichts-, Sozial -und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft*. Zürich: Chronos, 2007.
- Jacobmeyer, Wolfgang. „Das Schulgeschichtsbuch-Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation.“ In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 26, 1998, 26–35.
- Jäger, Siegfried. *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. 7. vollst. überarb. Aufl., Münster: Unrast-Verlag, 2015.
- Ders. und Margarete Jäger. *Deutungskämpfe: Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

- Jaraus, Konrad Hugo, Gerhard Armingier und Manfred Thaller. *Quantitative Methoden in der Geschichtswissenschaft: Eine Einführung in die Forschung, Datenverarbeitung und Statistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1985.
- Keller, Reiner, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1, 1. erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Ders., Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 2, Opladen: Leske + Budrich, 2003.
- Kiesendahl, Jana und Christine Ott (Hg.). *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015.
- Koller, Guido. *Geschichte digital: Historische Welten neu vermessen*. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.
- Kunze, Claudia und Lothar Lemnitzer. *Computerlexikographie: Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2007.
- Landwehr, Achim. „Diskurs und Diskursgeschichte, Version: 1.0.“ In: Docupedia-Zeitgeschichte, 11.02.2010. http://docupedia.de/zg/Diskurs_und_Diskursgeschichte, zuletzt geprüft am 19. April 2017.
- Landwehr, Achim. *Historische Diskursanalyse*. 2. Aufl., Frankfurt a. M.: Campus-Verlag, 2009.
- Lässig, Simone. „Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext.“ In: Eckert Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.). *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215.
- Lemke, Matthias und Gregor Wiedemann (Hg.). *Text Mining in den Sozialwissenschaften: Grundlagen und Anwendungen zwischen quantitativer und qualitativer Diskursanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, 2016.
- Link, Jürgen. *Elementare Literatur und generative Diskursanalyse*. München: Fink, 1983.
- Ders. *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*. 3. erg., überarb. und neu gestaltete Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.
- Ders. und Wulf Wülfing (Hg.). *Nationale Mythen und Symbole in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Strukturen und Funktionen nationaler Identität*. Stuttgart: Clett-Cotta, 1991.

- Macgilchrist, Felicitas und Marcus Otto. „Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Version: 1.0.“ In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 18. Februar 2014, 1–2, <http://docupedia.de/zg/Schulbuecher>, zuletzt geprüft am 16. April 2017.
- Marmer, Elina. „Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern.“ In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (2), 2013, 25–31.
https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101308&uid=frei, zuletzt geprüft am 16. April 2017.
- Matthes, Eva und C. Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bd. 4). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005.
- Mehrotra, Sharad, Daniel D. Zeng, Hsinchun Chen, Bhavani Thuraisingham und Fei-Yue Wang (Hg.). *Intelligence and Security Informatics: IEEE International Conference on Intelligence and Security Informatics*. San Diego, CA, 2006.
- Moore, Teresa. „Textbook identities’: Constructing indigenous students as ‘other’ in educational texts that promote inclusion and diversity.” In: *Representations of Otherness: Eleventh International Conference on Research on Textbooks and Educational Media*. Kaunas: Iartem, 2013, 50–58.
- Moretti, Franco. *Distant Reading*. Konstanz: Konstanz University Press, 2016.
- Ders. „Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for Literary History.” In: *New Left Review* 24, November/Dezember (2003), 67–94.
- Newman, David, Chaitanya Chemudugunta, Padhraic Smyth und Mark Steyvers. „Analyzing Entities and Topics in News Articles Using Statistical Topic Models.” In: Sharad Mehrotra, Daniel D. Zeng, Hsinchun Chen, Bhavani Thuraisingham und Fei-Yue Wang (Hg.). *Intelligence and Security Informatics: IEEE International Conference on Intelligence and Security Informatics*. San Diego, CA, 2006, 93–104.
- Ders. und Sharon Block. „Probabilistic Topic Decomposition of an Eighteenth-Century American Newspaper.” In: *Journal of the American Society for Information Science and Technology archive* 57 (6), 2006, 753–767.
- Reiche, Ruth, Rainer Becker, Michael Bender, Mathew Munson, Stefan Schmunk und Christof Schöch. „Verfahren der Digital Humanities in den Geistes- und Kulturwissenschaften.“ DARIAH-DE Working Papers. Göttingen: DARIAH, 2014, 13–15.

<http://webdoc.sub.gwdg.de/pub/mon/dariah-de/dwp-2014-4.pdf>, zuletzt geprüft am 16. April 2017.

Sarasin, Philipp. „Diskurstheorie und Geschichtswissenschaft.“ In: Reiner Keller, Andreas Hirseland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1, 1. erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 61–90.

Ders. *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003.

Ders. „Subjekte, Diskurse, Körper: Überlegungen zu einer diskursanalytischen Kulturgeschichte.“ In: Wolfgang Hardtwig und Hans-Ulrich Wehler (Hg.). *Kulturgeschichte Heute*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1996, 131–164.

Ders.: „Was ist Wissensgeschichte?“ In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)* 36 (1), 2011, 159–172.

Schiffrin, Deborah, Deborah Tannen und Heidi E. Hamilton (Hg.): *The Handbook of Discourse Analysis*, Malden, MA: Blackwell Publishers, 2001.

Seier, Andrea. „Kategorien der Entzifferung: Macht und Diskurs als Analyseraster.“ In: Hannelore Bublitz (Hg.). *Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt a. M. und New York: Campus-Verlag, 1999, 75–87.

Speich Chassè, Daniel und David Gugerli. „Wissensgeschichte: Eine Standortbestimmung.“ In: Karine Crousaz, Michael Jucker, Stefan Nellen, Anja Rathmann-Lutz und Yan Schubert (Hg.). *Kulturgeschichte in der Schweiz: Eine historiografische Skizze*. Zürich: Chronos, 2012, 85–100.

Srivastava, A. und M. Sahami (Hg.). *Text Mining: Classification, Clustering, and Applications*. Boca Raton, FL: CRC Press, 2009

Universität Münster. *Wissensgeschichte*.

<https://www.uni-muenster.de/Geschichte/histsem/MAG/L1/forschen/wissensgeschichte.html>, zuletzt geprüft am 13. Juli 2016.

Viehöver, Willy. „Diskurse als Narrationen.“ In: Reiner Keller, Andreas Hirseland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1, 1. erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 193–224.

Wiedemann, Gregor. „Opening Up to Big Data: Computer-Assisted Analysis of Textual Data in Social Sciences.“ In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 14 (2), 2013, Art. 13.

Yang, Tze-I, Andrew Torget und Rada Mihalcea. „Topic Modeling on Historical Newspapers." In: *LaTeCH 11 Proceedings of the 5th ACL-HLT Workshop on Language Technology for Cultural Heritage, Social Sciences, and Humanities*. Stroudsburg: Association for Computational Linguistics, 2011, 96–104.

Einsatz von QDA-Software zur Untersuchung von Schulbuchinhalten – ein Praxisbericht

Einleitung

Software zur Qualitativen Daten Analyse (QDA) wird schon seit geraumer Zeit eingesetzt und vielseitig genutzt, etwa um die Analyse qualitativer Daten übersichtlicher zu organisieren, die Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Forschungsergebnisse zu erhöhen oder bestimmte Visualisierungsmöglichkeiten in der Ergebnispräsentation zu nutzen. Auch in der interdisziplinären Schulbuchforschung¹⁷² finden sich neuerdings Studien, die für die Textanalyse auf QDA-Software wie Atlas.ti oder MAXQDA zurückgreifen.¹⁷³ In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten der Einsatz von QDA-Software in der Schulbuchforschung bietet bzw. zukünftig bieten kann und welche Aspekte dabei zu beachten sind. Als Beispiel aus der eigenen Forschung wird die computerunterstützte Inhaltsanalyse vorgestellt. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass QDA-Software für eine Vielzahl qualitativer Methoden geeignet ist und auch das eingespeiste Untersuchungsmaterial (mittlerweile) von Word- oder RTF-Dokumenten, PDFs, über Bild- hin zu Audio- oder Videomaterial variieren kann. Die folgende Abbildung soll die Bandbreite der Untersuchungsmaterialien und -methoden verdeutlichen, die in der computerunterstützten Schulbuchforschung, meiner Einschätzung nach, denkbar sind:

¹⁷² Vgl. z. B. Verena Stürmer und Karl Porges. Der Begriff Schulbuchforschung steht für eine Bandbreite an bildungsmedienbezogener Forschung, wie die Abbildung unten zeigt und wird als Sammelbegriff verwendet.

¹⁷³ Vgl. Verena Stürmer. „Inhaltsanalytische Vorgehensweise in der historischen Schulbuchforschung am Beispiel der Fibeln in der SBZ/DDR (1945-1990).“ In: Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015, 127–139, hier 131; Karl Porges. „Evolutionsbiologie im Biologieunterricht der SBZ/DDR für die achte Klasse: Methoden und Ergebnisse einer Dokumentenanalyse.“ In: Matthes und Schütze (Hg.), *Methodologie und Methoden*, 162–174, hier 165.

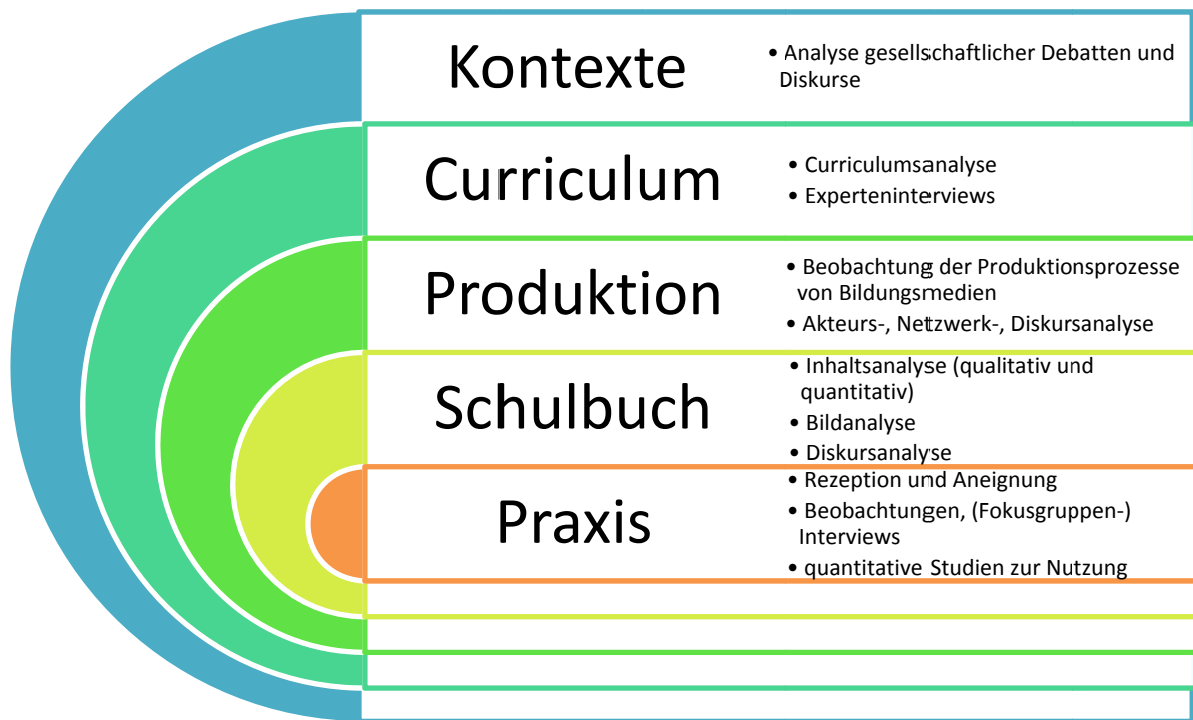


Abb. 1: Auswahl an Forschungsmethoden auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulbuchforschung.¹⁷⁴

Ein computerunterstützter Ansatz kann bei der Umsetzung der oben genannten Forschungsmethoden gewinnbringend sein, da verschiedene Ebenen und Materialien in einer MAXQDA-Projektdatei zentral organisiert, bearbeitet und so in der Analyse auch direkt aufeinander bezogen werden können. Es wäre also möglich, die Textanalyse des Schulbuches direkt mit Untersuchungen von Aushandlungsprozessen in der Produktion, der Gesellschaft oder schulischen Praktiken in Verbindung zu bringen, zu vergleichen und anschließend zu visualisieren. Praktisch könnte man sowohl Zeitungsartikel z. B. über das umstrittene Kopftuchverbot, als auch Schulbuchdoppelseiten, die das Thema aufgreifen und daneben Audioaufnahmen (oder deren Transkripte) von Fokusgruppeninterviews mit SchülerInnen, denen diese Zeitungsartikel und die Schulbuchdoppelseiten vorliegen, in der Projektdatei kodieren und analysieren.

¹⁷⁴ Marret Bischewski, 2016.

Computergestütztes Vorgehen: Voraussetzungen und Besonderheiten

Unabhängig davon, ob man ein komplexes Forschungsdesign umsetzen möchte oder bei der klassischen Textanalyse bleibt, so gibt es einige Aspekte, die bei der Schulbuchforschung zu beachten sind, wenn diese computerunterstützt erfolgen soll:¹⁷⁵ In der Phase der Quellen- und Materialauswahl muss gewährleistet sein, dass die verwendeten Daten in digitaler Form vorliegen oder zumindest digitalisierbar sind. Bei Schulbüchern bedeutet dies, dass von den relevanten Ausschnitten hochaufgelöste, Volltextdurchsuchbare PDFs erstellt werden sollten, um die Codier- und Suchfunktionen der QDA-Software optimal nutzen zu können. Alternativ könnten die PDFs auch in Volltext umgewandelt werden. Dieser Schritt ist jedoch aufwändig und geht zu Lasten des Schulbuch-Layouts, das dadurch zerrissen wird, was möglicherweise die Interpretation erschwert.

Zur Organisation der eingespeisten Dokumente in der MAXQDA-Projektdatei können Dokumentengruppen angelegt werden. Im eben genannten Beispiel könnte sich eine Dokumentengruppe z. B. auf den gesellschaftlichen Kontext beziehen und PDF oder RTF-Dokumente von Zeitungsartikeln, offiziellen Papieren wie zum Beispiel Gerichtsurteile zum Kopftuchverbot oder wissenschaftlichen Aufsätzen umfassen. Die zweite Dokumentengruppe könnte die Scans der entsprechenden Schulbuchkapitel enthalten und die letzte die Transkripte der Fokusgruppeninterviews mit den entsprechenden Audiodateien. Die ausgewählten Untersuchungsmaterialien enthalten dabei jeweils fallspezifische Merkmale, welche in der Projektdatei als *Dokumentvariablen* (Fallvariablen bzw. Metadaten) angelegt und festgehalten werden können. Bei Schulbüchern sind dies z. B. Titel, AutorInnen, Erscheinungsjahr, Verlag, die Schulform(en) und die Bundesländer in denen es zugelassen ist. Bei Interviews wären dagegen relevante demographische Angaben der InterviewpartnerInnen zu vermerken. Die Zuordnung der Variablen ermöglicht es, ggf. nur bestimmte Fälle – Dokumente - anhand ihrer Dokumentvariablen zu aktivieren und für die Auswertung separat zu betrachten wie z. B. nach Geschlecht und Alter bei Interviews. Zudem vereinfacht die Definition von Dokumentvariablen eine anschließende deskriptive statistische Auswertung.

¹⁷⁵ Die folgenden Aspekte und Anwendungen beziehen sich auf die QDA-Software MAXQDA, gelten jedoch für andere Softwareprogramme in ähnlicher Weise.

Praxisbericht: Qualitative Inhaltsanalyse mit MAXQDA

Um zu erläutern, wie eine computerunterstützte Inhaltsanalyse von Schulbüchern konkret aussehen kann,¹⁷⁶ werde ich als Beispiel ein Forschungsprojekt heranziehen, bei dem die Darstellung der Europäischen Union in deutschen Politikschulbüchern im Fokus steht.¹⁷⁷ In der Studie wird gemischt-methodisch vorgegangen, indem sowohl eine qualitative inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse anhand thematischer Kategorien als auch eine quantitative wörterbuchbasierte Frequenzanalyse durchgeführt werden. Die *qualitative* (manuelle) Analyse und Auswertung des Materials und die Entwicklung der thematischen Kategorien zur inhaltlich-strukturierenden Analyse stellt den Startpunkt der Untersuchung dar. Die Entwicklung eines Diktionärs für die *quantitative* (automatische) Frequenzanalyse, in Anlehnung an die bereits entwickelten qualitativen Kategorien, ist der Phase der qualitativen Untersuchung nachgelagert. Diese Vorgehensweise lässt sich als „halbautomatische Inhaltsanalyse“ klassifizieren, in der „parallel zur manuellen Inhaltsanalyse, welche sich auf die inhaltliche Bedeutung von Texten beschränkt, eine automatische Analyse [...], welche computerlesbare Eigenschaften derselben Texte (z. B. Länge der Texte oder das Vorkommen bestimmter Begriffe) erhebt“¹⁷⁸ durchgeführt wird. Allen Inhaltsanalysen ist gemein, dass sie von einer kategorienbasierten Auswertung des Textmaterials ausgehen, die sich an den Forschungsfragen orientiert, wobei die relevanten Kategorien deduktiv, induktiv, sowie empirisch oder theoretisch entwickelt werden können.¹⁷⁹ In der Inhaltsanalyse werden bestimmte Textstellen anhand festgelegter Kodierregeln mit *Codes* belegt, die aus den zu untersuchenden Kategorien hervorgehen.¹⁸⁰ Die Codes stellen somit die Operationalisierung der thematischen, theoretischen oder wertenden Kategorien in der (digitalen) Projektdatei dar. In dem erwähnten Fallbeispiel wurde die qualitative Analyse von 30 Schulbüchern

¹⁷⁶ Die verwendete Software MAXQDA11 bietet eine Reihe an Möglichkeiten zur Analyse und Auswertung der Daten, die nicht für alle Forschungsprojekte gleichsam relevant sind. Die folgende Schilderung aus der Projektarbeit dient daher lediglich der Veranschaulichung für eine mögliche Umsetzung.

¹⁷⁷ Bei dem Projekt handelt es sich um ein Kooperationsprojekt des Georg Eckert Instituts und der Georg-August Universität Göttingen, das von 2013–2016 durch das MWK Niedersachsen und PRO*Niedersachsen gefördert wird. Das Projekt verbindet produkt- und nutzungsorientierte Schulbuchforschung.

¹⁷⁸ Martin Wettstein. „Best of both worlds: Die halbautomatische Inhaltsanalyse.“ In: Katharina Sommer, Martin Wettstein, Werner Wirth und Jörg Matthes (Hg.). *Automatisierung in der Inhaltsanalyse*. Methoden und Forschungslogik der Kommunikationswissenschaft 11. Köln: von Halem, 2014, 16–39, hier 18.

¹⁷⁹ Vgl. Udo Kuckartz. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2., durchges. Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa, 2014, 75; Helena Bilandzic, Friederike Koschel und Bertram Scheufele. „Theoretisch-heuristische Segmentierung im Prozeß der empiriegeleiteten Kategorienbildung.“ In: Werner Wirth und Edmund Lauf (Hg.). *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale*. Köln: Halem, 2001, 98–116, hier 112.

¹⁸⁰ Vgl. Philipp Mayring. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5., überarb. und neu ausgestattete Aufl. Studium Paedagogik. Weinheim: Beltz, 2002, 119–120.

aus Niedersachsen nach der Methode der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse vorgenommen, die besonders geeignet ist, wenn mit thematischen Kategorien gearbeitet wird.¹⁸¹ Udo Kuckartz (der Entwickler von MAXQDA) stellt in seinem Lehrwerk eine detaillierte Beschreibung des Ablaufes der inhaltlich-strukturierenden Analyse vor, die auch für die Inhaltsanalyse zur Darstellung der EU im Schulbuch genutzt wurde. Die verschiedenen Phasen der Inhaltsanalyse ließen sich dabei problemlos computerunterstützt am Schulbuchmaterial durchführen. Zusammengefasst lauten die Phasen der Inhaltsanalyse bei Kuckartz:¹⁸²

- 1) Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen, Schreiben von Memos.
- 2) Entwickeln von thematischen Hauptkategorien.
- 3) Codieren des gesamten bisher vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien.
- 4) Zusammenstellen aller mit denselben Hauptkategorien codierten Textstellen.
- 5) Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material.
- 6) Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem.
- 7) Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung.

Das computergestützte Vorgehen erweist sich aus vielerlei Gründen als vorteilhaft: Zum einen wird die Arbeit mit qualitativen Daten schnell unübersichtlich und insbesondere bei einem stark ausdifferenzierten Kategoriensystem und größeren Textmengen erleichtert sie die Identifizierung und Auswertung der relevanten Textstellen bzw. die Überprüfung der korrekten Zuordnung von Kodierungen.¹⁸³ So können alle Textsegmente, die bereits mit einem bestimmten Code belegt wurden, gemeinsam betrachtet werden und die Analyse erfolgt unter Einbezug des gesamten relevanten Materials. Zum anderen erleichtern Suchfunktionen, wie die *lexikalische Suche*, die Identifizierung relevanter Textstellen im Material, wodurch die manuelle Kodierung beschleunigt werden kann. In der Studie zur Darstellung zur EU im Schulbuch wurde die Suchfunktion auch genutzt, um Leerstellen zu identifizieren bzw. die (Nicht-) Verwendung bestimmter Fachbegriffe wie z. B. Subsidiarität oder Mehrebenensystem oder das Vorkommen der wichtigsten Organe – unter anderem die Europäische Kommission zu überprüfen.

¹⁸¹ Vgl. Kuckartz, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 77.

¹⁸² Vgl. ebd., 78

¹⁸³ Vgl. W. Schönfelder. „CAQDAS and Qualitative Syllogism Logic: NVivo 8 and MAXQDA Compared.” *Forum: Qualitative Social Research* 12, 1 (2011), Art. 21.

QDA-Software bietet verschiedene Tools oder Hilfsmittel für die Textanalyse. So können z. B. *Memos* erstellt werden und zwar sowohl auf Basis der Dokumente als auch der Codes. In diesen kann während der Bearbeitung etwa festgehalten werden, welche Schritte der Analyse für das jeweilige Dokument bereits vollzogen worden sind oder – im Sinne einer kurzen Fallzusammenfassung - welche Besonderheiten ein Dokument aufweist. In den *Codememos* wurden in der genannten Studie schrittweise die Kodierregeln erarbeitet, bei den deduktiven Codes beginnend mit einem kurzen Textabschnitt zur Relevanz der Codes für die Beantwortung der Forschungsfragen, da gerade deduktive Codes zur Identifizierung von Leerstellen genutzt werden können. Wie in der qualitativen Inhaltsanalyse üblich, wurde ein in MAXQDA als *Codebuch* bezeichneter Kodierleitfaden erstellt, wobei schrittweise für alle Codes und Subcodes Kodierregeln mit Ankerbeispielen in den *Dokumentmemos* verfasst wurden.¹⁸⁴ Auch erste Zwischenergebnisse können auf diese Weise dokumentiert werden. Für einen einfacheren Überblick über den Bearbeitungsstand des jeweiligen Dokuments, können Farben und Symbole für die *Memos* ausgewählt werden. Den einzelnen Codes und Subcodes können ebenfalls Farben zugeordnet werden – die Auswahl und Zuordnung der Farben ist dabei frei der Forscherin oder dem Forscher überlassen. Alle Veränderungen am Codesystem, z. B. wenn Subcodes neu zugeordnet, Codes zusammengefasst oder auch gelöscht werden, können in den entsprechenden *Codememos* und dem *Logbuch* festgehalten werden. Das *Logbuch* ist ein editierbares Textdokument, welches in der vorliegenden Studie insbesondere dazu genutzt wurde die Kommunikation im Team zu erleichtern.

Praxisbericht: Quantitative Inhaltsanalyse mit MAXQDA

Die qualitative Analyse der niedersächsischen Schulbuchkapitel zur EU wurde durch eine quantitative Inhaltsanalyse eines 87 Fälle umfassenden deutschlandweiten Schulbuchsamples ergänzt. Um festzustellen, welchen Anteil spezifische Themen und Inhalte am Schulbuchtext einnehmen, können entweder Raumanalysen¹⁸⁵ oder, um deren Häufigkeit zu messen, Frequenzanalysen durchgeführt werden.¹⁸⁶ Durch die Verwendung der Software MAXQDA ist eine automatisierte Inhaltsanalyse im Sinne einer Wortzäh-

¹⁸⁴ Vgl. Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, 119–120.

¹⁸⁵ Hierunter wird die Bestimmung der formalen Analyseeinheit in Zeilenzentimetern, Seitenzentimetern oder Seitenanteilen verstanden.

¹⁸⁶ Vgl. Manfred Laubig, Heidrun Peters und Peter Weinbrenner. „Methodenprobleme der Schulbuchanalyse: Abschlußbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.“ Bielefeld: Universität Bielefeld, 1986, 62.

lung durch die Erweiterungsfunktion MAXDictio möglich, sodass das Vorkommen einzelner Begriffe anhand einer Wortliste, das *Diktionär*, im Gesamttext untersucht werden kann. Die Ergebnisse der Häufigkeitsanalysen können anschließend z. B. mit der Statistiksoftware SPSS quantitativ analysiert und beschrieben werden:

Das Diktionär stellt die Definition und Operationalisierung der Kategorien dar, und zwar in Form einer Listendefinition und Aufzählung sogenannter harter Indikatoren, d.h., immer wenn der aufgeführte Begriff auftaucht, trifft die Kategorie zu. Eine Kategorie ist durch die vollständige Aufzählung der möglichen Beispiele definiert: alle Wörterbucheinträge mit dem gleichen Code beschreiben die jeweilige Kategorie.¹⁸⁷

Einer thematischen Kategorie, wie z. B. Bürgerpartizipation, werden dabei bestimmte Schlagworte zugeordnet, die ihr entsprechen, etwa z. B. Demonstration oder Protest. In der genannten Studie wurden diese aus der manuellen Kodierung ermittelt. Die Schlagworte werden im Text durch die Software erkannt und gezählt (kodiert)¹⁸⁸, so dass jedes untersuchte Dokument für jede angelegte Kategorie einen Zahlenwert erhält, entsprechend der Anzahl der gefundenen Schlagworte. Allerdings ist der Diktionär auf diejenigen Kategorien beschränkt, „die durch eine Wortliste operationalisierbar“¹⁸⁹ sind. Dies bedeutet, dass „Argumentationen oder Aussagen, die nicht durch Nennung von Stichworten wiederzugeben sind, sondern nur in zusammenhängenden Sätzen oder die auf einem sinnvollen Zusammenwirken der Worte basieren und Sprachverständnis erfordern“¹⁹⁰, nicht einbezogen werden können. Da ein Begriff verschiedene Bedeutungen haben kann, die aber erst im Kontext korrekt zugeordnet werden können, ist eine Beschränkung auf „kontextfreie Einwort-Codierung“¹⁹¹ in der diktionsbasierten automatischen Inhaltsanalyse möglicherweise von Nachteil. In der Beispielstudie wurde eine Kombination von qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse vorgenommen, daher konnte der ‚Dekontextualisierung‘ der Diktionsresultate zumindest für die niedersächsischen Bücher entgegengewirkt werden.

¹⁸⁷ Alfons Geis. „Konventionelle versus computergestützte Codierung offener Fragen: Ein Vergleich der Codier-Ergebnisse.“ In: Wirth und Lauf (Hg.), *Inhaltsanalyse*, 2001, 318–336, hier 323.

¹⁸⁸ Diese Form der automatischen Kodierung unterscheidet sich von der manuellen Kodierung, die oben erläutert wurde. Bei der automatischen Kodierung ist der Kontext, in dem ein Wort erkannt, gezählt und somit codiert wird, nicht relevant und die Fundstellen werden nicht explizit analysiert.

¹⁸⁹ Ebd., 323.

¹⁹⁰ Ebd., 323.

¹⁹¹ Cornelia Züll und Melina Alexa. „Automatisches Codieren von Textdaten: Ein Überblick über neue Entwicklungen.“ In: Wirth und Lauf, *Inhaltsanalyse*, 2001, 303–317, 308.

Schluss

Konkret erbrachte das gemischt-methodische, computerunterstützte Vorgehen sowohl Erkenntnisse über die Häufigkeit eines bestimmten Themas, wie etwa z. B. des Demokratie-Defizits der EU, im Zeitverlauf bzw. im Vergleich von Schulform und Verlag als auch über dessen qualitative Darstellung in den niedersächsischen Schulbuchkapiteln zur EU. Insgesamt lässt sich festhalten, dass ein computerunterstütztes Vorgehen für verschiedene, teils interdisziplinäre Fragestellungen der Schulbuchforschung geeignet scheint und eine Verknüpfung qualitativer und quantitativer Untersuchungsansätze in Hinblick auf die Vielzahl der relevanten Materialien einen Vorteil gegenüber traditionellen Herangehensweisen bringen kann. Automatisierte Verfahren sind dabei für eine Breitenanalyse geeignet, während manuelle Verfahren des Kodierens für eine Tiefenanalyse und den Vergleich weniger Fälle geeignet sind.

Literatur

- Bilandzic, Helena, Friederike Koschel und Bertram Scheufele. „Theoretisch-heuristische Segmentierung im Prozeß der empiriegeleiteten Kategorienbildung.“ In: Werner Wirth und Edmund Lauf (Hg.). *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale*. Köln: Halem, 2001, 98–116.
- Geis, Alfons. „Konventionelle versus computergestützte Codierung offener Fragen: Ein Vergleich der Codier-Ergebnisse.“ In: Werner Wirth und Edmund Lauf (Hg.). *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale*. Köln: Halem, 2001, 318–336.
- Kuckartz, Udo. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2., durchges. Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa, 2014.
- Laubig, Manfred, Heidrun Peters und Peter Weinbrenner. „Methodenprobleme der Schulbuchanalyse: Abschlußbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.“ Bielefeld: Universität Bielefeld, 1986.
- Matthes, Eva und Sylvia Schütze (Hg.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015.
- Porges, Karl. „Evolutionbiologie im Biologieunterricht der SBZ/DDR für die achte Klasse: Methoden und Ergebnisse einer Dokumentenanalyse.“ In: Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015, 162–174.

- Schönfelder, Walter „CAQDAS and Qualitative Syllogism Logic: NVivo 8 and MAXQDA Compared.” *Forum: Qualitative Social Research* 12, 1 (2011), Art. 21.
- Sommer, Katharina, Martin Wettstein, Werner Wirth und Jörg Matthes (Hg.). *Automatisierung in der Inhaltsanalyse. Methoden und Forschungslogik der Kommunikationswissenschaft* 11. Köln: von Halem, 2014.
- Stürmer, Verena. „Inhaltsanalytische Vorgehensweise in der historischen Schulbuchforschung am Beispiel der Fibeln in der SBZ/DDR (1945-1990).“ In: Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015, 127–139.
- Wettstein, Martin. „Best of both worlds: Die halbautomatische Inhaltsanalyse.“ In: Katharina Sommer, Martin Wettstein, Werner Wirth und Jörg Matthes (Hg.). *Automatisierung in der Inhaltsanalyse. Methoden und Forschungslogik der Kommunikationswissenschaft* 11. Köln: von Halem, 2014, 16–39.
- Mayring, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5., überarb. und neu ausgestattete Aufl. Studium Paedagogik. Weinheim: Beltz, 2002.
- Wirth, Werner und Edmund Lauf (Hg.). *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale*. Köln: Halem, 2001.
- Züll, Cornelia und Melina Alexa. „Automatisches Codieren von Textdaten: Ein Überblick über neue Entwicklungen.“ In: Werner Wirth und Edmund Lauf (Hg.). *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale*. Köln: Halem, 2001, 303–317.

Außenseiter machen Schule – Auswirkungen von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen in migrantischen Selbstorganisationen auf die Entwicklung eigener Bildungsmaterialien

Ich glaube, das gibt es überall, dass die, die etabliert sind, auf die Anderen ein bisschen von oben herab hinunterblicken, bis die sich selber etablieren können. Und dann, sobald sie sich selber etabliert haben, werden sie wieder Teil von der Gruppe. Und dann schauen sie auf die Anderen hin-ab.¹⁹²

Obiges Zitat stammt aus einem Interview mit Herrn Z. und Frau K., einem aus Iran stammenden Ehepaar, das sich stark im Bereich der persischsprachigen Bildung für iranisch- und afghanisch-stämmige Kinder in Deutschland engagiert. Das Zitat bezieht sich auf Konflikte zwischen bereits vor der Islamischen Revolution nach Deutschland migrierten Iranerinnen und Iranern und denjenigen, die erst nach 1979 in die BRD kamen. Herr Z. beschreibt das Verhältnis der Gruppen auf eine Art, die sich an Norbert Elias' Theorie der *Etablierten und Außenseiter* aus den 1960er Jahren anschließen lässt. Im Folgenden wird zunächst Elias Theorie vorgestellt, um im Anschluss der Frage nachzugehen, inwieweit seine Theorie bei der Untersuchung von Beziehungsstrukturen in migrantischen Selbstorganisationen anwendbar ist. Am Beispiel der Gruppe iranischer Migrantinnen und Migranten wird auch erörtert, welchen Einfluss Etablierten-Außenseiter-Konstellationen auf die Produktion, Verbreitung und inhaltliche Ausrichtung eigener Bildungsmaterialien haben können.

Norberts Elias' Theorie der „Etablierten und Außenseiter“

In den 1960er Jahren untersuchte Norbert Elias gemeinsam mit seinem Kollegen John Scotson eine Vorortgemeinde einer englischen Industriestadt. In der von ihnen ‚Winston Parva‘ getauften Gemeinde beobachteten sie die scharfe Trennung in zwei Gruppen, zwischen denen ein klares Machtgefälle herrschte. Die überlegene Gruppe stigmatisierte die andere Gruppe mit negativen Vorurteilen und vermied jeglichen außerberuflichen Kontakt mit deren Mitgliedern. Überraschend für Elias und Scotson war hierbei, dass sich die Mitglieder der beiden Gruppen durch keine der sonst klassischerweise zur Beschreibung einer solchen Beziehungskonstellation herangezogenen Merkmale unterschieden; sie gehörten derselben sozialen Schicht an, wiesen ein vergleichbares Bildungsniveau auf und sprachen die gleiche Sprache. Weder durch ethnische noch religiö-

¹⁹² Interview mit Herrn Z. und Frau K. vom 30.05.2016, eigene Übersetzung aus dem Persischen.

se Unterschiede ließ sich der Konflikt zwischen den beiden Gruppen erklären. Elias stellt fest: „Die beiden Gruppen unterschieden sich in der Tat nur durch ihre Wohndauer am Platz“.¹⁹³

Aus dieser Beobachtung entwickelt er seine Theorie der *Etablierten und Außenseiter*. Die bereits seit mehreren Generationen in der Vorortgemeinde Ansässigen „hatten unter sich eine gemeinsame Lebensweise und einen Normenkanon ausgebildet“.¹⁹⁴ Der Zuzug neuer Nachbarn erschien nun als eine Bedrohung dieser Lebensweise. Die Neuzugewanderten wiederum hatten den Anfeindungen in ihrer neuen Heimat wenig entgegenzusetzen, da sie sich untereinander nicht kannten und es ihnen somit an Gruppenkohäsion mangelte. Die Etablierten bauten ihre Machtposition durch die Besetzung wichtiger Gemeindeposten und „Schimpfkatsch“ gegen die Außenseiter weiter aus. Elias spricht von der Entwicklung einer regelrechten „Gruppenschande“, mit welcher die Mitglieder der Außenseitergruppe stigmatisiert wurden und bei der das Individuum keine Rolle mehr spielte. Für sich selbst hingegen entwickelte die Etabliertengruppe eine Art „Gruppencharisma“ und wertete sich in Abgrenzung zu den Neuzugezogenen auf wodurch das Machtgefälle zwischen den beiden Gruppen erhalten blieb.¹⁹⁵

Die Verhältnisse in Winston Parva ließen sich nach Elias auf andere ähnliche, aber auch auf komplexere Zusammenhänge übertragen. So seien zum Beispiel Konflikte zwischen Gruppen, die nach den bereits erwähnten ‚klassischen‘ Unterscheidungsmerkmalen erforscht und auch benannt würden, im Grunde häufig auf eine Etablierten-Außenseiter-Beziehung zurückzuführen.¹⁹⁶ Äußere Unterscheidungsmerkmale, wie zum Beispiel Aussehen oder Sprache wirkten hier lediglich als verstärkendes Element, anhand dessen die Angehörigen der Außenseitergruppe schneller identifizierbar seien.¹⁹⁷ Sowohl in der Soziologie, als auch im Volksmund seien „Begriffe wie ‚rassisch‘ oder ‚ethnisch‘ zwar weit verbreitet, jedoch lenkten sie „die Aufmerksamkeit auf Nebenaspekte dieser [der Etablierten-Außenseiter-] Figuration (z. B. Unterschiede der Hautfarbe)“ und weg „vom zentralen Aspekt (den Machtunterschieden)“.¹⁹⁸

Elias versteht die Etablierten-Außenseiter-Beziehung und ihre Machtverhältnisse als im Wandel begriffen. Etablierte Gruppen können ‚absteigen‘ und zu Außenseitern wer-

¹⁹³ Norbert Elias und John L. Scotson. *Etablierte und Außenseiter: Aus dem Englischen von Michael Schröter*. 8. Aufl., Sinzheim: Suhrkamp, 2016, 15.

¹⁹⁴ Ebd., 16.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., 8, 16.

¹⁹⁶ Vgl. ebd., 249

¹⁹⁷ Vgl. ebd., 26.

¹⁹⁸ Ibid., 27.

den, Außenseiter können zum neuen Establishment ‚aufsteigen‘. Vorher aufgebaute Barrieren und Vorurteile bleiben aber Elias‘ Meinung nach oft über Generationen bestehen.¹⁹⁹ Für ehemals etablierte Gruppen kann außerdem das vorher ausgebildete Gruppencharisma zum Problem werden, wenn sie sich aufgrund veränderter Machtbalancen plötzlich in der Situation der Außenseiter wiederfinden. Als eine Art ‚Phantasiepanzer‘ könne das einstig aufgebaute Gruppencharisma dann verhindern, die veränderte Situation zu akzeptieren und die Angehörigen der ehemals etablierten Gruppe lebten häufig „in einem Zustand der Trauer um ihre entschwundene Glorie“. ²⁰⁰ Elias schreibt diese Komponente der Etablierten-Außenseiter-Beziehung vor allem nationalen Gruppen zu:

Ihre Mitglieder können jahrhundertlang unter dieser Situation leiden, weil das gruppencharismatische Wir-Ideal [...] als ein verpflichtendes Modell, dem sie nicht mehr gerecht zu werden vermögen [weiterlebt]. Der Glanz ihres kollektiven Lebens als Nation ist dahin, ihre Machtüberlegenheit, die für ihr Gefühl ein Zeichen ihrer menschlichen Höherwertigkeit im Vergleich zu dem geringeren Wert anderer Gruppen gewesen war, unwiederbringlich verloren. Und doch wird ihr Traum von einem besonderen Charisma auf vielfache Weise lebendig erhalten – durch den Geschichtsunterricht, durch die alten Gebäude, Meisterwerke der Nation in der Zeit ihrer Glorie, oder durch aktuelle Leistungen, die eine vergangene Größe scheinbar aufs Neue bestätigen.²⁰¹

Beispiele für mögliche Anwendungen der „Etablierten-Außenseiter-Theorie“ in der Migrationsforschung

Eine Anwendung der *Etablierten-Außenseiter-Theorie* von Elias ist bezogen auf das Verhältnis zwischen ‚einheimischen Deutschen‘ und zugezogenen Migrantinnen und Migranten denkbar. In dieser Form untersuchten zum Beispiel Klaus Troltsch und Monika Bethscheuder 2007 „Aspekte der ‚Etablierten-Außenseiter-Figuration‘ in der beruflichen Weiterbildung“ in „Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft.“²⁰² Auch für die Betrachtung von Beziehungsgeflechten unter Migrantinnen und Migranten unabhängig der Aufnahmegesellschaft können Elias‘ Annahmen neue Blickwinkel eröffnen. So beschäftigte sich etwa Rauf Ceylan 2012 mit „Etablierten-Außenseiter-Figurationen in einem multikulturellen Stadtteil – am Beispiel von türkeistämmigen Migranten, Westthrakien-Türken und türkischsprachigen Roma“. ²⁰³

¹⁹⁹ Vgl. ebd., 16–17.

²⁰⁰ Ebd., 47.

²⁰¹ Ebd., 45.

²⁰² Vgl. Klaus Troltsch und Monika Bethscheuder. „Aspekte der ‚Etablierten-Außenseiter-Figuration‘ in der beruflichen Weiterbildung.“ In: *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 3 (2007), 51–60.

²⁰³ Vgl. Rauf Ceylan. „Etablierten-Außenseiter-Figurationen in einem multikulturellen Stadtteil – am Beispiel von türkeistämmigen Migranten, Westthrakien-Türken und türkischsprachigen Roma.“ In: Jörg Pohlan, Herbert Glasauer, Christine Hannemann und Andreas Pott (Hg.). *Jahrbuch StadtRegion 2011/2012*, Opladen: Budrich, 2012, 99–113.

Des Weiteren kann Elias' Theorie neue Interpretationsblickwinkel auf die Beziehungsstrukturen innerhalb von MigrantInnengruppen derselben Herkunftsregion eröffnen, da mit ihr auch verschiedene Migrationsphasen bei der Untersuchung von Beziehungskonstellationen zwischen Migrantinnen und Migranten eines Bezugslandes berücksichtigt werden können. Für die Migration aus Iran finden sich erste Ansätze hierfür bei Cameron McAuliffe (2008). Er beschäftigt sich mit der inneren Diversität der iranischen „Diaspora“²⁰⁴ in London, Vancouver und Sydney und führte dazu Interviews mit Angehörigen der zweiten Generation in diesen Städten durch. McAuliffe unterstreicht vor allem die sozioökonomische Distinktion sowie den religiösen Hintergrund²⁰⁵ als entscheidende Elemente der Separierung innerhalb der iranischen Communities. Doch auch die Abgrenzung von erst kürzlich aus Iran migrierten Einwanderern kommt zur Sprache. Die Angehörigen der zweiten Generation bezeichneten diese häufig als „FOBs“ oder „fobes“ als Abkürzung für „Fresh of the boat“.²⁰⁶ Die teils scherzhafte Bezeichnung zielt auf die Unterschiede der Neuankömmlinge gegenüber den bereits in den iranischen Communities Etablierten ab, von denen sie sich sowohl durch ihr Verhalten, als auch durch ihren Kleidungsstil unterschieden. Einige der durch McAuliffe Befragten äußerten zudem, von ihren Eltern dazu angewiesen zu sein, keinen Umgang zu den Neuankömmlingen zu pflegen, da sie einen schlechten Einfluss auf ihre Kinder befürchteten. Auch Streitigkeiten unter den Jugendlichen würden generell den neuen Migrantinnen und Migranten zugeschrieben, die noch nicht wüssten, wie man sich in der neuen Gesellschaft zu verhalten habe.²⁰⁷ Strukturen einer „Etablierten-Außenseiter-Beziehung“ nach Elias treten hier zu Tage, ohne dass McAuliffe diese so benennt.

Die iranische Diaspora in Deutschland

Die Gruppe der iranischen Migrantinnen und Migranten in Deutschland gilt als „stark fragmentiert“.²⁰⁸ Seit den 1950er Jahren ließen sich zahlreiche iranische Händler und

²⁰⁴ McAuliffe verwendet den Begriff „Diaspora“ unter der Voraussetzung, dass es *die* iranische Diaspora nicht gibt, sondern verschiedene Gruppen iranischen Hintergrundes, die sich z. B. entlang sprachlicher, ethnischer oder sozioökonomischer Linien definierten und ihre jeweils eigenen „diasporischen“ Erfahrungen machten. Dennoch trafen sie sich ab und an und bekundeten dabei eine national einheitliche migrantische Erfahrung. Vgl. Cameron McAuliffe. „Transnationalism Within: Internal Diversity in the Iranian Diaspora.“ In: *Australian Geographer*. 39, 1 (2008), 63–80, hier 78. Im Folgenden wird der Begriff analog zu McAuliffes Überlegungen verwendet.

²⁰⁵ McAuliffe stellt in seiner Studie die Erfahrungen iranischstämmiger Jugendlicher muslimischem Hintergrund denen von iranischstämmigen Jugendlichen mit Bahai-Hintergrund gegenüber.

²⁰⁶ McAuliffe, „Transnationalism Within“, 70.

²⁰⁷ Vgl. ebd., 70–71.

²⁰⁸ Resa Mohabbat-Kar. „Einleitung.“ In: Heinrich Böll Stiftung und Transparency for Iran (Hg.). *Identität und Exil: Die iranische Diaspora zwischen Gemeinschaft und Differenz*. Reihe Demokratie, Bd. 40, Online Publikation, 2015, 9–25, hier 7–11,

Kaufleute in Deutschland nieder. Zum Studium zog es Kinder der städtischen Mittel- und Oberschicht an die deutschen Universitäten, von denen sich viele politisch gegen die Menschenrechtsverletzungen der Regierung unter Schah Mohammad Reza Pahlavi engagierten.²⁰⁹ Nach der Islamischen Revolution 1979 verließen hunderttausende Iranerinnen und Iraner ihr Land. Unter den politisch Verfolgten befanden sich sowohl die Angehörigen des alten Establishments als auch Demokraten, Liberale, Linke und Kommunisten, die aktiv am Sturz der Pahlavi-Dynastie beteiligt gewesen waren. Des Weiteren suchten Angehörige ethnischer und religiöser Minderheiten sowie viele Frauen im Ausland Schutz vor Einschränkungen und Unterdrückung durch die neue islamische Gesetzgebung. Hinzu kamen durch den Iran-Irak-Krieg (1980–1988) zahlreiche Kriegsflüchtlinge. Eine starke Inflation, hohe Arbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit vor allem unter jungen Menschen veranlasst zudem bis heute viele Iranerinnen und Iraner dazu, aus wirtschaftlichen Gründen auszuwandern. Weltweit wird die Zahl der ‚AuslandsiranerInnen‘ heute auf vier bis sechs Millionen geschätzt.²¹⁰ In Deutschland besitzen ca. 52.000 Menschen die iranische Staatsangehörigkeit.²¹¹ Insgesamt liegt die Anzahl derer, die, durch eigene Migrationserfahrung oder der ihrer Eltern, Iran als Bezugsland sehen wahrscheinlich zwischen 100.000 und 130.000.²¹²

Auswirkungen von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen auf Bildungsmedien und ihre Inhalte

Die starke Fragmentierung der iranischen Diaspora wird meist auf deren politische Zersplitterung zurückgeführt. Diese politische Komponente kam auch im Interview mit

https://www.boell.de/sites/default/files/identitaet-und-exil_iranische_diaspora_zwischen_gemeinschaft_und_differenz.pdf, zuletzt geprüft am 20. Oktober 2016.

²⁰⁹ Anfang der 1960er Jahre wurde die *Confederation of Iranian Students – National Union* (CISNU) als Zusammenschluss im Ausland studierender Iranerinnen und Iraner gegründet. Politische Aktivitäten der Auslandsopposition wurden hier gebündelt. In Deutschland erlangte zum Beispiel die Organisation der Proteste gegen den Schah-Besuch 1967 große gesellschaftliche Aufmerksamkeit. Mehr zur CISNU vgl. z. B. Afshin Matin-Asgari. „Confederation of Iranian Students.“ In: *Encyclopedia Iranica*. 6 (2), 1992, 122–125, <http://www.iranicaonline.org/articles/confederation-of-iranian-students>, zuletzt geprüft am 29. November 2016.

²¹⁰ Vgl. Amy Malek. „Vertrieben, neu verwurzelt, transnational. Überlegungen zu Theorie und Praxis von ‚Iranischsein‘ außerhalb Irans.“ In: Heinrich Böll Stiftung und Transparency for Iran (Hg.). *Identität und Exil*, 26–34, hier 26, https://www.boell.de/sites/default/files/identitaet-und-exil_iranische_diaspora_zwischen_gemeinschaft_und_differenz.pdf, zuletzt geprüft am 20. Oktober 2016.

²¹¹ Thomas Kemper. *Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund: Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik*. Münster: Waxmann, 2015, 154.

²¹² Vgl. Günter Schröder, Monika Schuckar und Djavad Adineh. „Die iranische Gemeinschaft in Deutschland.“ In: Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung (Hg.). *Ethnische Minderheiten in Deutschland*. 2, Berlin: Ed. Parabolis, 1994; Christine Horz. *Medien, Migration, Partizipation: Eine Studie am Beispiel iranischer Fernsehproduktion im Offenen Kanal*. Bielefeld: Transcript, 2014, 190.

Herrn Z. und Frau K.²¹³ als ein wichtiger Punkt zur Sprache, der die Arbeit ihres Vereins erschwert. Auf die Nachfrage, wie sich das Verhältnis zwischen Iranerinnen und Iranern gestalte, die vor und nach der Islamischen Revolution nach Deutschland migrierten, antwortete Herr Z. mit bereits angeführtem Zitat, das nicht auf politische Differenzen abzielt, sondern den Unterschied am *etabliert-Sein* der einen Gruppe und dem *noch-nicht-etabliert-Sein* der anderen Gruppe festmacht.²¹⁴

Herr Z. erläuterte anhand eines Beispiels, was er meinte: Auf der konstituierenden Sitzung des Lehrervereins sei es gleich zu Beginn zu einer harten Auseinandersetzung gekommen. Ein bereits seit Jahren als Leiter einer Persischen Schule²¹⁵ engagierter Herr habe wütend den Saal verlassen, nachdem in der Eröffnungsansprache geäußert wurde, es sei das erste Mal, dass eine derartige Veranstaltung stattfände. Er habe, so Herr Z., mit dieser Äußerung sein jahrelanges Engagement durch die nun erst neu Engagierten diskreditiert gesehen und in der Folge jeglichen Kontakt zum Verein abgelehnt. Dies sei angesichts der Größe und langen Tradition der von ihm geleiteten Schule und zudem aufgrund der guten Verbindungen dieses Herrn zum Schulamt ein großer Verlust für die Arbeit des neu gegründeten Vereins gewesen. *Etabliert-Sein* wird hier von Herrn Z. also mit zwei Komponenten in Verbindung gebracht: Erfahrung und Beziehungen. Erstere hängt für ihn zum einen mit der tatsächlichen Erfahrung in einem speziellen Bereich zusammen, zum anderen auch mit dem Alter einer Person. So betont er die große Bedeutung, die Respekt vor den Älteren in der iranischen Kultur zukommt und wie wichtig dementsprechend der höfliche und würdigende Umgang mit ihnen ist. Die zweite Komponente der guten Beziehungen kann mit dem Verweis auf das Schulamt als ein Zeichen dafür gesehen werden, dass *etabliert sein* für Herrn Z. auch mit einem *Ankommen* in der deutschen Gesellschaft in Verbindung steht; mit einem Knüpfen von Kontakten in die Aufnahmegesellschaft, aus dem sich neue Handlungsspielräume – bzw. eine neue

²¹³ Herr Z. kam in den 1960er Jahren zum Studium nach Deutschland. Nach der gemeinsamen Hochzeit Ende der 1970er Jahre begann Frau K. ebenfalls in der BRD zu studieren. Da das Paar eine geraume Zeit davon ausging, in Zukunft nach Iran zurück zu kehren, suchten sie in ihrer Umgebung nach Möglichkeiten für ihre zwei Kinder, Persisch schreiben und lesen zu lernen. Ihr elterliches Engagement baute sich zu einem starken ehrenamtlichen Engagement im Bereich der persischsprachigen Bildung aus. In den 2000er Jahren gehörten sie zu den Gründungsmitgliedern eines Lehrervereins, der u.a. ein überregionales Netzwerk aufbauen möchte, das Kontakte zwischen Lehrerinnen und Lehrern, die in Deutschland Kindern die persische Sprache vermitteln, ermöglicht.

²¹⁴ Der Begriff ‚etabliert‘ wurde von Herrn Z. selbst aufgegriffen und hatte weder im Interview, noch im Vorgespräch eine Rolle gespielt.

²¹⁵ „Persische Schule“ (Madrese-ye Fārsī) bezeichnet meist einen wöchentlich in ein bis zwei Stunden am Nachmittag stattfindenden Persischunterricht für iranisch- und teils auch afghanischstämmige Kinder in Deutschland, der – mancherorts in mehreren Klassenstufen – oft in Räumlichkeiten einer Regelschule abgehalten wird. Es handelt sich hier um eine Eigenbezeichnung, die die meisten der im Bereich der muttersprachlichen Bildung engagierten Iranerinnen und Iraner verwenden.

Machtposition – ergeben können. Dafür spricht auch, dass Herr Z. im ansonsten auf Persisch geführten Gespräch den Begriff ‚etabliert‘ auf Deutsch verwendete. Aus Herrn Z.s Ausführungen wird deutlich, dass es eine Ebene neben sozialen oder politischen Aspekten gibt, die bei der Untersuchung von Beziehungs- und Austauschstrukturen innerhalb und zwischen (iranischer) Selbstorganisationen im Bildungsbereich ins Gewicht fällt: Rivalitäten und Konkurrenz, die sich aus Machtkonflikten zwischen den ‚Etablierten‘ und den ‚noch nicht Etablierten‘ ergeben. Diese Ebene kann unmittelbaren Einfluss auf die Produktion und Verbreitung eigener Bildungsmaterialien haben. Im konkreten Beispiel von Herrn Z. führte der bereits auf der Gründungssitzung des Lehrervereins erfolgte Bruch mit dem erfahrenen Schulleiter etwa dazu, dass eine von diesem in den 1990ern für den Persischunterricht in Deutschland konzipierte Schulbuchreihe vielen Mitgliedern des Lehrervereins bis heute unbekannt geblieben ist.²¹⁶

Auch was die Inhalte der Bildungsmaterialien angeht, lässt sich an Elias‘ Theorie anknüpfen. Bezogen auf die Gruppe der iranischen Migrantinnen und Migranten können hier vor allem Elias bereits erwähnte Überlegungen zu den Auswirkungen eines „Abstiegs“ ehemals etablierter (nationaler) Gruppen eine Rolle spielen. Denn gleichzeitig mit dem häufig mit erzwungener Migration verbundenen wirtschaftlichen Abstieg sahen sich Iranerinnen und Iraner auch noch damit konfrontiert, dass sich ihr Herkunftsland von einem geachteten internationalen Partner in der öffentlichen Meinung hin zu einem ‚Schurkenstaat‘ entwickelte. Als Kompensation dieses doppelten Machtverlusts glorifizieren viele Iranerinnen und Iraner, sowohl im Ausland als auch in Iran Lebende selbst, frühere Zeiten.²¹⁷ In Abkehr zur oft als rückständig empfunden und dargestellten heutigen Islamischen Republik wird etwa die Bezeichnung „Persien“ der Bezeichnung „Iran“ vorgezogen. Auch von vielen in Deutschland im Bildungsbereich engagierten Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern wird die Größe des Perserreichs unter Kyros II und die Fortschrittlichkeit der persischen Kultur, aus der grandiose Dichter und Denker hervorgegangen seien, immer wieder betont. Diese große Bedeutung der vorislamischen persischen Kultur schlägt sich auch in den im Ausland herausgegebenen Bil-

²¹⁶ Seit einigen Jahren bemüht sich der Lehrerverein nun selbst verstärkt darin, eigene Bildungsmaterialien herauszugeben.

²¹⁷ Die Rückbesinnung auf die vorislamische Zeit und die bereits jahrtausendealte persische Kultur wurde in der Pahlavi-Zeit angestoßen und von vielen Iranerinnen und Iranern, die nach der Islamischen Revolution ausgewanderten, weiter getragen. Vgl. z. B. Donya Alinejad und Halleh Ghorashi. „Vom ‚Brücken bauen‘ zum ‚Community-Building‘: Diskurse zur Organisation iranischer Amerikaner in verschiedenen Generationen.“ In: Heinrich Böll Stiftung und Transparency for Iran (Hg.). *Identität und Exil*, 68–82, hier 71, https://www.boell.de/sites/default/files/identitaet-und-exil_iranische_diaspora_zwischen_gemeinschaft_und_differenz.pdf, zuletzt geprüft am 20. Oktober 2016.

dungsmaterialien nieder. So nehmen etwa Texte über die vorislamische Geschichte Irans viel Raum ein²¹⁸ oder das zarathustrische Herbstfest *Mehregān* wird ganz selbstverständlich vorgestellt,²¹⁹ obwohl es in der jüngeren Geschichte Irans kaum von Bedeutung war.²²⁰

Schlussüberlegungen

Mit dem Verweis auf politische Differenzen, religiöse Unterschiede oder die sozial-ökonomische Stellung lassen sich viele Aspekte der Austauschprozesse und Beziehungskonstellationen innerhalb der iranischen Diaspora begründen. Elias' Theorie der *Etablierten und Außenseiter* fügt diesen gängigen Erklärungsmustern einen weiteren Blickwinkel hinzu und ermöglicht einen stärkeren Fokus auf Prozesse, die dem Machterhalt bzw. dem Machtgewinn dienen. Es hat sich gezeigt, dass diese Prozesse Einfluss auf die Produktion, Verbreitung und inhaltliche Ausrichtung persischsprachiger Lehrmaterialien für im Ausland aufwachsende Kinder iranischen Hintergrundes haben können. Es ist anzunehmen, dass sich ähnliche Beobachtungen sowohl bei der Untersuchung anderer MigrantInnengruppen machen lassen, als auch generell in der Schulbuchproduktion und unter Schulbuchautorinnen und Autoren.

Literatur

Alinejad, Donya und Halleh Ghorashi. „Vom ‚Brücken bauen‘ zum ‚Community-Building‘: Diskurse zur Organisation iranischer Amerikaner in verschiedenen Generationen“. In: Heinrich Böll Stiftung und Transparency for Iran (Hg.). *Identität und Exil: Die iranische Diaspora zwischen Gemeinschaft und Differenz*. Reihe Demokratie Bd. 40, , 2015, 68–82, https://www.boell.de/sites/default/files/identitaet-und-exil_iranische_diaspora_zwischen_gemeinschaft_und_differenz.pdf, zuletzt geprüft am 20. Oktober 2016.

Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung (Hg.). *Ethnische Minderheiten in Deutschland*. 2, Berlin: Ed. Parabolis, 1994.

Bethscheuder, Monika und Klaus Troltsch. „Aspekte der ‚Etablierten-Außenseiter-Figuration‘ in der beruflichen Weiterbildung: Lerngruppen mit Teilnehmenden unter-

²¹⁸ Vgl. z. B. Bahram Tavakoli. *Fārsī biyāmūzīm! Kitāb-i chahārum va tamrīn = Farsi 4 : en läs och övningsbok i det persiska språket ; A read and exercise book in Persian language*, Märsta: Sam Publishing 2009. Dieses in Schweden herausgegebene Lehrbuch kommt auch in vielen Persischklassen in Deutschland zum Einsatz.

²¹⁹ Vgl. Kambiz Espahangizi (Hg.). *Fārsī-yi Nouāmūzān*. 3, Köln, 1999, 20.

²²⁰ Vgl. Mohabbat-Kar, „Einleitung“, 12.

- schiedlicher Herkunft.“ In: *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3, 2007, 51–60.
- Ceylan, Rauf. „Muslimische Zigeuner‘: Etablierten-Außenseiter-Figuration in einem multikulturellen Stadtteil - am Beispiel von türkeistämmigen Migranten, Westthrakien-Türken und türkischsprachigen Roma.“ In: Jörg Pohlan, Herbert Glasauer, Christine Hannemann und Andreas Pott (Hg.). *Jahrbuch StadtRegion 2011/2012. Schwerpunkt: Stadt und Religion*. Opladen: Budrich, 2012, 99–113.
- Elias, Norbert und John L. Scotson. *Etablierte und Außenseiter. Aus dem Englischen von Michael Schröter*. 8. Aufl., Sinzheim: Suhrkamp, 2016.
- Espahangizi, Kambiz (Hg.): *Fārsī-yi Nouāmūzān*. 3, Köln, 1999.
- Heinrich Böll Stiftung und Transparency for Iran (Hg.). *Identität und Exil: Die iranische Diaspora zwischen Gemeinschaft und Differenz*. Reihe Demokratie Bd. 40, 2015.
- Horz, Christine. *Medien, Migration, Partizipation. Eine Studie am Beispiel iranischer Fernsehproduktion im Offenen Kanal*. Bielefeld: Transcript, 2014.
- Kemper, Thomas: *Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund: Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik*. Münster: Waxmann, 2015.
- Malek, Amy: „Vertrieben, neu verwurzelt, transnational. Überlegungen zu Theorie und Praxis von ‚Iranischsein‘ außerhalb Irans.“ In: Heinrich Böll Stiftung und Transparency for Iran. *Identität und Exil: Die iranische Diaspora zwischen Gemeinschaft und Differenz*. Reihe Demokratie Bd. 40, 2015, 26–34.
https://www.boell.de/sites/default/files/identitaet-und-exil_iranische_diaspora_zwischen_gemeinschaft_und_differenz.pdf, zuletzt geprüft am 20. Oktober 2016.
- Matin-Asgari, Afshin. „Confederation of Iranian Students.“ In: *Encyclopedia Iranica*. 6 (2), 1992, 122–125.
<http://www.iranicaonline.org/articles/confederation-of-iranian-students>, zuletzt geprüft am 29. November 2016.
- McAuliffe, Cameron. „Transnationalism Within: Internal Diversity in the Iranian Diaspora.“ In: *Australian Geographer*, 39 (1), 2008, 63–80.
- Mohabbat-Kar, Resa. „Einleitung.“ In: Heinrich Böll Stiftung und Transparency for Iran. *Identität und Exil: Die iranische Diaspora zwischen Gemeinschaft und Diffe-*

renz. Reihe Demokratie Bd. 40, 2015, 9–25,
https://www.boell.de/sites/default/files/identitaet-und-exil_iranische_diaspora_zwischen_gemeinschaft_und_differenz.pdf, zuletzt geprüft am 20. Oktober 10.2016.

Pohlan, Jörg, Herbert Glasauer, Christine Hannemann und Andreas Pott (Hg.). *Jahrbuch StadtRegion 2011/2012. Schwerpunkt: Stadt und Religion*. Opladen: Budrich, 2012.

Schröder, Günter, Monika Schuckar und Djavad Adineh. „Die iranische Gemeinschaft in Deutschland.“ In: Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung (Hg.). *Ethnische Minderheiten in Deutschland*. 2, Berlin: Ed. Parabolis, 1994.

Tavakoli, Bahram (Hg.). *Fārsī bīyāmūzīm! Kitāb-i chahārum va tamrīn = Farsi 4 : en läs och övningsbok i det persiska språket ; A read and exercise book in Persian language*. Märsta: Sam Publishing, 2009.

Die Macht in der Schule

Einleitung

Jede Gesellschaft, unabhängig von ihrer Wirtschaftsordnung, Geschichte oder normativen Ausrichtung, ist bestrebt, sowohl ideell als auch kulturell in die Gemeinschaft ‚passende‘, ‚gut integrierbare‘ Menschen zu erziehen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die gesetzten Regeln, Verhaltensmuster und -normen an allen Beteiligten erprobt, ausgebaut oder modifiziert. Eine zentrale Rolle hierbei nehmen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen ein.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Beleuchtung eines sehr kontrovers aber doch intensiv diskutierten Verhältnisses, das zum reibungslosen Funktionieren einer Gemeinschaft einen wichtigen Beitrag leistet, nämlich das Verhältnis zwischen Macht und Bildung.

Die Komponente Macht taucht in Bildungseinrichtungen, wie auch sonst im gesellschaftlich-politischem Leben, teils offen, teils verdeckt, mal rechtliche Legitimität, mal moralische Legitimität beanspruchend, auf. Sicherlich gibt es für die historisch ausgerichtete Bildungsforschung sehr viele Zugänge zu diesem Themenfeld. Im Folgenden werden kurz Theorien von Antonio Gramsci und Louis Althusser zu dieser Problematik vorgestellt. Ziel ist es, eine Facette im Diskurs um Bildung und Erziehung aus einer unter vielen Zugängen²²¹ zu untersuchen, sowie die enge Bindung zwischen den politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Gebilden einer Gesellschaft und dem Bildungswesen (einschließlich Bildungseinrichtungen, -materialien und -politik) mit den ihm inhärenten Dynamiken darzustellen.

Ergänzend zur kritischen Theorie von Gramsci und Althusser soll anhand eines Beispiels aus der Bildungspraxis der Versuch einer SchülerInnengruppe demonstriert werden, die konkrete und zielführende Vorschläge erbrachte und dadurch Veränderungen in ihrem unmittelbaren Umfeld forderte. Dieser Fall kann als ein bewusster Eingriff von Individuen für Neuerungen im alltäglichen institutionellen Bildungsleben gewertet werden und somit die Möglichkeit aufzeigen, dass solche Forderungen von Gruppen, die in der Regel als nicht sehr einflussreich angesehen werden, durchaus Machtstrukturen hin-

²²¹ Als weitere Lektüre hierzu können insbesondere die Arbeiten von Paulo Freire, Pierre Bourdieu und Michel Foucault vorgeschlagen werden. Vgl. Paulo Freire. *Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. 2. Aufl., Münster: Waxmann, 2013; Pierre Bourdieu. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag, 1992; Michel Foucault. *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1976.

terfragen können. Mit der Frage nach der *agency* bestimmter Gruppen im deutschen Bildungswesen befaße ich mich im Rahmen meiner Doktorarbeit.

Normen in Gesellschaft und Schule

Soziologisch betrachtet, ist die Schule für ein Kind nach der Familie die sekundäre Sozialisationsinstanz.²²² Durch den neuen Status des Kindes als Schülerin oder Schüler verringert sich im Bereich der Schule gleichzeitig der Einfluss der Familie zugunsten des Staates. Zudem unterscheidet sich diese Institution von der ersten Sozialisationsinstanz nicht etwa vorrangig durch die Existenz einer Hierarchie, sondern durch eine feste Organisation und Struktur. Das für die Bildung des Nachwuchses zuständige Personal professionalisiert sich auf einem Bildungsweg, den es selbst als wünschenswert oder ideal proklamiert beziehungsweise der SchülerInnenenschaft näher bringt. Normen und Regeln, durch welche die Bildung organisiert wird, sind Ergebnisse politischer, wirtschaftlicher sowie historischer Prozesse, was ihnen eine Flexibilität und Veränderbarkeit verleiht. Dies gilt für alle Mittel und Vorgaben des Bildungssystems, für Curricula, Schulbücher oder schulbezogene Bildungsmedien. Bei solch einer Konstellation ist es unabdingbar, nicht nur die Frage danach zu stellen, wie diese Regeln überhaupt zustande kommen, sondern auch ob und wie sie Einzug in die Bildungsinstitutionen oder besser in den Bildungs-, Erziehungskomplex erhalten. Viele Wissenschaften wie die Geschichts-, Politik- und Erziehungswissenschaften, die Philosophie, Soziologie, (Sozial-)Psychologie und Bildungsökonomie machen die Bildung zu einem ihrer Forschungsgegenstände. Die Komplexität des Gegenstands führt dazu, dass sich diverse Wissenschaftszweige dem Thema mit jeweils spezifischen Fragenstellungen anzunähern versuchen. Ohne Zweifel resultiert das Interesse auch daher, dass die schulische Bildung, neben der informalen Bildung, eng mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten und historischen Prozessen verzahnt ist.²²³

Kritische Bildungs- und Gesellschaftstheorien setzen deshalb genau an diesem Punkt an.

²²² Vgl. Bodo Lippl. „Bildung in der Gesellschaft: Fragen der soziologischen Bildungsforschung und Antwortversuche.“ http://amor.cms.hu-berlin.de/~h0187dbr/pdf_pub/lippl_bildungssoziologie.pdf, zuletzt geprüft am 3. April 2017.

²²³ Als ein kompakter Überblick zu dieser Thematik kann der Aufsatz von Klaus-Peter Hufer dienen. Vgl. Klaus-Peter Hufer. „Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee.“ In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hg.). *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2011, 13–24.

Untersuchungen können daher nicht mehr umstandslos nur bei der Erziehung selbst, beim Individuum, beim pädagogischen Verhältnis, bei der Anthropologie des Kindes usw. ansetzen, sondern müssen die Struktur der Gesellschaft zumindest berücksichtigen, wenn nicht zum Ausgangspunkt der Analyse machen.²²⁴

Implizit bedeutet dieser Ansatz auch, dass kein machtfreier Raum existiert, sich lediglich die Form der Macht(-ausübung) hinsichtlich der Organisation der Macht unterscheidet und die Absicht oder die Funktion der Machtausübung aufgedeckt werden muss.

Ein machtkritischer Ansatz

Um die Macht in einer Institution wie der Schule zu sichern, werden zunächst offiziell anerkannte Mittel benötigt, die sowohl zum Erhalt als auch zur Legitimierung der vorherrschenden Verhältnisse beitragen. Ein wichtiges Instrument hierfür sind Schulbücher, welche als offiziell vorgegebene Lehrmittel eine stark steuernde Funktion aufweisen. Mit unterschiedlichen Mechanismen und Aufgaben – Qualifikations-, Integrations-, Selektions-, Reproduktions-, Legitimations- und Allokationsfunktion²²⁵ – auch Statuszuweisungs- oder Platzierungsfunktion genannt – kontrolliert das Bildungssystem die Individuen und die Institution Schule. Teilweise können sich Widersprüche zwischen diesen Funktionen ergeben, die sich nicht einfach auflösen lassen. Das Monopol auf Bildung hat der Staat inne, was sich vor allem an der Schulpflicht, der staatlichen Vorgabe von Bildungszielen und der staatlichen Organisation des Bildungssystems festmachen lässt. Gleichzeitig ist die Schule als Institution aber auch ein Ort, wo die „gemeinschaftliche Ausarbeitung des kulturellen Lebens“²²⁶ stattfindet.

Nicht einmal ein theoretisch alternativ untermauerter Ansatz kommt ohne die staatliche Kontrolle im Bildungsbereich aus. Weder Gramsci noch Althusser können dies für ihre Ausführungen beanspruchen. Obwohl sie mit dieser Theorie eine Autonomisierung des Bildungsbereichs anstrebten, kann keineswegs vom Ausfall von Machtstrukturen

²²⁴ Volker Schubert. „Erziehung und Bildung in ihrer gesellschaftlichen Formbestimmtheit begreifen: Auernheimers Beiträge zu einer materialistischen Pädagogik.“ In: Schahrazad Farrokhzad und Lisa Rosen (Hg.). *Macht, Kultur, Bildung: Festschrift für Georg Auernheimer*. Münster: Waxmann, 2008, 39–52, hier 40.

²²⁵ Vgl. Martin Graf und Markus Lamprecht. „Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit.“ In: Volker Bornschiefer (Hg.). *Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewußtsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft*. Zürich: Seismo-Verlag, 1991, 73–96, hier 76–78.

²²⁶ Antonio Gramsci. *Gefängnishefte: Kritische Gesamtausgabe*. Bd. 7, Hefte 12–15, herausgegeben von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Hauf, Peter Jehle, Gerhard Kuck und Ruedi Graf. Hamburg: Argument Verlag, 2012, 1512–1513.

gesprochen werden. Selbst kritische, autonomiefordernde Erziehungstheorien gehen nicht so weit, dass sie einfordern, die Bildung in einen machtfreien Raum zu positionieren. Schon Marx, an dessen Gesellschaftstheorie sich Gramsci und Althusser orientieren, äußerte sich hinsichtlich dieser Thematik mit folgender Stellungnahme:

Die Bildung [kann] staatlich sein, ohne unter der Kontrolle der Regierung zu stehen. Die Regierung [kann] Inspektoren ernennen, deren Pflicht es [ist], auf die Einhaltung der Gesetze zu achten - ohne daß sie das Recht [haben], sich in die Bildung selbst einzumischen so wie die Fabrikinspektoren auf die Einhaltung der Fabrikgesetze [achten].²²⁷

Aus dieser Bemerkung stechen besonders zwei Punkte hervor. Erstens ist der Bereich der Bildung nicht von anderen Lebenslagen des gesellschaftlichen Alltags zu trennen; das Beispiel mit der Fabrik ist nicht irgendein beliebiges. Zweitens geht es ihm nicht darum, die Schule als einen völlig autonomen Ort zu propagieren, sondern die Macht inhaltlich derart abzuschwächen, dass sie vorwiegend auf den Schultern von BildungsexpertInnen lastet. Er unterstreicht dies mit dem wohl in modernen Gesellschaften kaum vorstellbaren Zusatz:

Weder in die Elementar- noch in die höheren Schulen [darf] man Lehrfächer einführen, die eine Partei- oder Klassenauslegung [zulassen]. Nur Fächer wie Naturwissenschaften, Grammatik usw. [können] in den Schulen gelehrt werden. Die grammatikalischen Regeln zum Beispiel [verändern] sich nicht, gleich, ob sie von einem religiösen Tory oder einem Freidenker erklärt [werden]. Fächer, die unterschiedliche Schlußfolgerungen [zulassen], [sollen] nicht im Schulunterricht gelehrt werden...²²⁸

Die Überlegungen von Gramsci oder Althusser gehen in eine andere Richtung.²²⁹ Ihnen war bewusst, dass die Bildung in modernen Industriegesellschaften weder derart radikal noch leichtsinnig verändert werden kann. Beide befassten sich mehr oder minder mit den entstandenen Resultaten der bürgerlichen Bildung. Gramsci bezeichnet das Verhältnis zwischen dem Staat und der Zivilgesellschaft als ein „pädagogisches Verhältnis“²³⁰, das für ihn ein zentrales Moment der Hegemonie, also der politischen Herrschaft ist. Hierbei stützt sich die Hegemonie nicht nur auf Zwang, Repression oder ideologischer Manipulation, sondern vorrangig auf Zustimmung und Einverständnis.²³¹ Dieser Heran-

²²⁷ Karl Marx: „Aufzeichnungen zweier Reden von Karl Marx über die allgemeine Bildung in der modernen Gesellschaft. Aus den Protokollen der Sitzungen des Generalrats vom 10. und 17. August 1869.“ In: Ders. und Friedrich Engels. *Werke*. Bd. 16, September 1864 bis Juli 1870, Berlin: Dietz, 1962, 562–564, hier 563.

²²⁸ Marx, „Aufzeichnungen zweier Reden“, 564.

²²⁹ Gramsci vertritt in diesem Punkt die Meinung, dass die Schule vom Staat finanziert werden müsste, da ansonsten die ökonomisch benachteiligte Klasse keinen Zugang zur Bildung hätte. Vgl. Gramsci, *Gefängnishefte*, Bd. 7, 1679.

²³⁰ Gramsci, *Gefängnishefte*, Bd. 6, Hefte 10.-11, 1335.

²³¹ Vgl. Andreas Merkmens. „Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis: Antonio Gramscis Politische Pädagogik.“ In: Lösch (Hg.). *Kritische politische Bildung*, 193–204, hier 194.

gehensweise folgend spricht Althusser von einem eher zentral organisierten repressiven Staatsapparat und verschiedenen relativ autonomen ideologischen Staatsapparaten.²³²

Den Unterschied formuliert er sehr prägnant:

Was die ISA [ideologische Staatsapparate] vom (repressiven) Staatsapparat unterscheidet, ist der folgende grundlegende Unterschied: Der repressive Staatsapparat ‚funktioniert durch den Rückgriff auf Gewalt‘, während die Ideologischen Staatsapparate ‚durch den Rückgriff auf Ideologie funktionieren.‘²³³

Die schulische Bildung wäre demnach im eher autonomen oder wie es Althusser zum Ausdruck bringt, im „privaten“²³⁴ Bereich zu finden, wozu er auch die Kirche, Parteien, Verbände, die Familie und die Mehrzahl der Zeitungen zählt.²³⁵ Sie würde damit der Sinnstiftung und Reproduktion der Hegemonie dienen. Auch Michael W. Apple, ein zeitgenössischer Bildungstheoretiker, dessen Forschungen sich im Speziellen auf die Beziehung zwischen Bildung und Macht konzentrieren, legt dies mit folgenden Worten dar:

Thus, to put another way, the problematic involves examining how a system of unequal power in society is maintained, and partly recreated, by means of the „transmission“ of culture. The school, as a rather significant agent of cultural and economic reproduction (after all, every child goes to it and it has important effects as both a credentialing and socializing institution) becomes an important institution here, obviously.²³⁶

Wenn dieser Umstand auf die praktische Ebene der Schulbuchproduktion heruntergebrochen wird, lassen sich durchaus Anknüpfungspunkte an die theoretischen Überlegungen von Gramsci und Althusser herstellen. Wie Felicitas Macgilchrist es in ihrem kurzen Aufsatz „Zur Ökonomisierung in der Schulbuchproduktion“²³⁷ darlegen konnte, stechen selbst bei einer groben, nicht ins Detail gehenden Beobachtung zentrale Verfahrenskontrollen, Unternehmenskonzentration und Ökonomisierung ins Auge. Da der Markt bestimmend ist – was übrigens Gramsci in seinen Theorien relativiert, Althusser jedoch hervorhebt – erfahren die Bildung, Bildungsangebote und Lehrdienstleistungen eine starke Ökonomisierung und Privatisierung. Die Sinnstiftung oder die Entscheidung, welches Wissen relevant ist, erfolgt somit nach dem Diktat des

²³² Vgl. Bob Jessop. „Althusser, Poulantzas, Buci-Glucksmann – Weiterentwicklungen von Gramscis Konzept des integralen Staats.“ In: Sonja Buckel und Andreas Fischer-Lescano (Hg.). *Hegemonie gepanzert mit Zwang: Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis*. Baden-Baden: Nomos-Verlag, 2007, 43–66, hier 45.

²³³ Louis Althusser. *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA-Verlag, 2010, 56.

²³⁴ Ebd., 55.

²³⁵ Vgl. ebd., 55.

²³⁶ Michael W. Apple. *Ideology and Curriculum*. 3. Aufl., New York: Routledge Falmer, 2004, 30.

²³⁷ Felicitas Macgilchrist. „Zur Ökonomisierung in der Schulbuchproduktion.“ In: *Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* 107, 1 (2015), 49–61, hier 49.

Markts. Daneben gibt es speziell in Deutschland Verfahren, wie das komplexe föderale Schulsystem mit „16 Bundesländern, 20 Schulformen, 50 Fächern, 3.000 Lehrplänen, 40.000 Bildungseinrichtungen und 700.000 Lehrenden“²³⁸, die sowohl als Qualitätskontrolle als auch als weitere Selektionsmechanismen bewertet werden können.

Ein Beispiel von Erkennen der strukturellen Probleme: Die Klasse 5b aus Engenhahn

Historisch überdauernde Diversitäten und Ungleichheiten (migrationsbedingte, klassenspezifische, soziale, geschlechtliche), die alle Beteiligten und den Staat als Organisator des Bildungssektors vor Herausforderungen stellen, erfordern nicht die bloße Reproduktion vom Vorherrschenden (gesellschaftlich, politisch, ökonomisch), sondern führen zu Veränderungen und Anpassungen an gegebene Verhältnisse.

In vielen Ländern, die sich lange Zeit nicht als ‚Einwanderungsland‘ definierten, obwohl sie es längst waren, reagierte die staatliche Bildungspolitik sehr defensiv auf migrationsbedingte Herausforderungen. Kinder und Jugendliche ‚mit Migrationshintergrund‘ saßen oft schon in den Klassenzimmern, noch bevor offizielle Regelungen aufgestellt wurden. Deutschland scheint in diesem Zusammenhang ein paradigmatisches Beispiel zu sein. Die Förderstufe 5b der Taubenbergschule in Idstein, einer Förderstufe mit Haupt- und Realschule, ergriff am 24. September 1980 den verspäteten oder auch aus pragmatischen Gründen nicht herbeigeführten Reformen trotzend Initiative und schilderte dem damaligen Kultusminister in einem Brief²³⁹ die Probleme der MigrantInnenkinder in ihrer Klasse. Natürlich liegt die Vermutung nahe, dass die lehrende Person einen großen Anteil an dieser Aktion hatte. Diese Tatsache ändert jedoch nichts an dem Umstand, dass die SchülerInnen bewusst oder unbewusst die Machtstrukturen im Bildungswesen und der Politik in Frage stellten. Die SchülerInnen störte eine „Ungerechtigkeit“ (unangemessene Notengebung), die sie erklären, in einen größeren Kontext einbinden (mangelnde Hilfe von Eltern) und zusätzlich eine andere benachteiligte Schülergruppe (Legastheniker) in ihre Forderungen integrieren, wenn sie davon sprechen, dass „...die Legastheniker bei 13 F[ehlern] noch eine 2 [bekommen], Türken aber (wie bei Deutschen) [...] bei 16

²³⁸ Ebd., 53.

²³⁹ HHStAW 504 4411, Angelegenheiten der Schülerschaft: Bd. 2, 1974–1981.

Fehlern eine 6, was wir ungerecht finden. [...] Sie müssen also Türkisch lernen, Deutsch, wobei ihnen die Eltern wahrscheinlich nicht helfen können. [...] Die Legastheniker sollten, (finden wir) auch keine Note in Englisch bekommen, weder bessere, noch schlechtere.“²⁴⁰

Schlussbemerkung

Mit der oben ausgeführten Darstellung wird klar, dass grundlegende Veränderungen im Bildungssystem eng mit Machtverhältnissen und der vorherrschenden Gesellschaftsstruktur verzahnt sind. Oder den oben erwähnten Theoretikern folgend in Marx' Worten:

„Einerseits [ist] eine Änderung der sozialen Bedingungen erforderlich, um ein entsprechendes Bildungssystem zu schaffen, und andererseits [ist] ein entsprechendes Bildungssystem erforderlich, um die sozialen Bedingungen ändern zu können. Deshalb [müssen] wir von der bestehenden Lage ausgehen.“²⁴¹

Solch eine Veränderung würde eine grundlegende Veränderung aller Mechanismen des Bildungssystems mit sich bringen. Curricula, Schulbücher und weitere Bildungsmedien müssten dementsprechend verändert, modifiziert, erweitert werden. Schulbuchinhalte lassen sich gewöhnlich sehr langsam und nur schrittweise korrigieren. Dazu wird manchmal ein nationaler, manchmal ein internationaler gesellschaftlicher Druck benötigt. Dieser Druck kann wie im oben ausgeführten Beispiel seinen Ursprung im Klassenzimmer haben, von direkt oder indirekt Betroffenen zum Ausdruck kommen oder auch auf diversen anderen Plattformen aufgebaut werden. Dieses Beispiel ist nur eine von vielen Möglichkeiten, einen Impuls für Veränderungen zu geben und auf das komplexe Machtgefüge Einfluss zu nehmen. Die Darstellung der daraus resultierten Veränderungsphasen wie auch Verweigerungsmomente von Veränderungen erfordert eine detaillierte historische Forschung. Die in diesem Beitrag vorgestellten Ansätze sind als Annäherungen aus einer kritischen Perspektive unter vielen zu verstehen. Sie selbst können natürlich ebenfalls einer kritischen Untersuchung unterzogen werden. In jedem Fall sollte der Blick für die Möglichkeit des Einwirkens von Individuen und sozialen Gruppen auf Entscheidungsprozesse im Bildungswesen immer auch geschärft werden,

²⁴⁰ Ebd.

²⁴¹ Marx, „Aufzeichnung zweier Reden“, 562.

denn „[e]s gibt keine menschliche Tätigkeit, aus der man jeglichen intellektuellen Beitrag ausschließen kann, der homo faber läßt sich nicht vom homo sapiens trennen.“²⁴²

Archivmaterial

Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden (HHStAW) 504 4411, Angelegenheiten der Schülerschaft: Bd 2, 1974–1981.

Literatur

Althusser, Louis. *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA-Verlag 2010 [1970].

Apple, Michael W. *Ideology and Curriculum*. 3. Aufl., New York: Routledge Falmer, 2004.

Bornschiefer, Volker (Hg.). *Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewußtsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft*. Zürich: Seismo-Verlag, 1991.

Bourdieu, Pierre. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag, 1992.

Buckel, Sonja und Andreas Fischer-Lescano (Hg.). *Hegemonie gepanzert mit Zwang: Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis*. Baden-Baden: Nomos-Verlag, 2007.

Farrokhzad, Schahrazad und Lisa Rosen (Hg.). *Macht, Kultur, Bildung: Festschrift für Georg Auernheimer*. Münster: Waxmann, 2008.

Foucault, Michel. *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1976.

Freire, Paulo. *Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. 2. Aufl., Münster: Waxmann, 2013.

Graf, Martin und Markus Lamprecht. „Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit.“ In: Volker Bornschiefer (Hg.). *Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewußtsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft*. Zürich: Seismo-Verlag, 1991, 73–96.

²⁴² Gramsci, *Gefängnishefte*, Bd. 7, 1531.

- Gramsci, Antonio. *Gefängnishefte: Kritische Gesamtausgabe*. Herausgegeben von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Hauf, Peter Jehle, Gerhard Kuck und Ruedi Graf. Hamburg: Argument Verlag, 2012.
- Hufer, Klaus-Peter. „Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee.“ In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hg.). *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2011, 13–24.
- Jessop, Bob. „Althusser, Poulantzas, Buci-Glucksmann – Weiterentwicklungen von Gramscis Konzept des integralen Staats.“ In: Sonja Buckel und Andreas Fischer-Lescano (Hg.). *Hegemonie gepanzert mit Zwang: Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis*. Baden-Baden: Nomos-Verlag, 2007, 43–66.
- Lippl, Bodo. *Bildung in der Gesellschaft: Fragen der soziologischen Bildungsforschung und Antwortversuche*.
http://amor.cms.hu-berlin.de/~h0187dbr/pdf_pub/lippl_bildungssoziologie.pdf,
zuletzt geprüft am 3. April 2017.
- Lösch, Bettina und Andreas Thimmel (Hg.). *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2011.
- Macgilchrist, Felicitas. „Zur Ökonomisierung in der Schulbuchproduktion.“ In: *Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* 107 (1), 2015, 49–61.
- Marx, Karl: „Aufzeichnungen zweier Reden von Karl Marx über die allgemeine Bildung in der modernen Gesellschaft. Aus den Protokollen der Sitzungen des Generalrats vom 10. und 17. August 1869.“ In: Ders. und Friedrich Engels. *Werke*. Bd. 16, September 1864 bis Juli 1870, Berlin: Dietz, 1962, 562–564.
- Ders. und Friedrich Engels. *Werke*. Berlin: Dietz, 1962.
- Merkens, Andreas. „Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis: Antonio Gramscis Politische Pädagogik.“ In: Bettina Lösch (Hg.). *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. Bonn: Zentrale für politische Bildung, 2011, 193–204.
- Schubert, Volker. „Erziehung und Bildung in ihrer gesellschaftlichen Formbestimmtheit begreifen: Auernheimers Beiträge zu einer materialistischen Pädagogik.“ In: Schahrzad Farrokhzad und Lisa Rosen (Hg.). *Macht, Kultur, Bildung: Festschrift für Georg Auernheimer*. Münster: Waxmann, 2008, 39–52.