

Katharina Baier, Barbara Christophe, 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**

Baier, Katharina, Christophe, Barbara, Zehr, Kathrin. „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/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00184>.

Schulbuch und Kulturwissenschaften – eine Geschichte von verpassten Chancen?

Dass die Kulturwissenschaft Schulbücher noch nicht in systematischer Weise als Quelle entdeckt und erschlossen hat, ist bei Licht betrachtet eine erklärungsbedürftige Anomalie. Wer sich dafür interessiert, wie Diskurse Welten erzeugen, indem sie die Kategorien vorgeben, mit deren Hilfe wir die Welt um uns herum und unser Handeln in dieser Welt wahrnehmen (Goodman 1984); wer untersuchen möchte, welche Bedeutung Menschen denselben Ereignissen und Dingen an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten zugeschrieben haben, der ist gut beraten, seinen Blick auch auf das unterschätzte Massenmedium Schulbuch zu richten (Lässig 2010). Schulbücher kanonisieren nicht nur das Wissen in einer Gesellschaft, sie prägen auch die Deutungsmuster, auf die wir oftmals unbewusst zurückgreifen, um die Welt zu ordnen und zu erklären. Für Geschichtsschulbücher gilt das sicher in ganz besonderer Weise. Auch wenn sie keine Deutungshoheit für sich beanspruchen können und mit anderen Medien wie z. B. Film und Fernsehen konkurrieren müssen, dürften ihre Deutungsangebote doch auch einen Einfluss auf das Bild haben, das Menschen sich in einer Gesellschaft von ihrer Vergangenheit machen.¹

Trotz der hier kurz skizzierten Erkenntnischancen sind Schulbücher mit wenigen Ausnahmen bislang noch kaum in den Fokus von Kulturwissenschaftlerinnen oder Erinnerungsforscherinnen getreten. Das hat sicherlich auch damit zu tun, dass Schulbücher tendenziell eher als langweilig gelten (Isitt 2004). Wer sie zum sprechen bringen will, wer jenseits dessen, was jeder aus seiner eigenen Schulzeit weiß, etwas spannendes und aufregendes in ihnen entdecken will, der muss eine besondere methodische Raffinesse an den Tag legen. Genau diese Aufgabe ist in der Schulbuchforschung, die sicherlich nicht zufällig in den Zeiten der Entspannungspolitik institutionalisiert wurde, jedoch lange vernachlässigt worden. Dies kommt nicht von ungefähr. Schulbuchforschung war lange Zeit ein Anhängsel der Schulbucharbeit. Schulbuchforscher näherten sich ihrem Gegenstand mit einem vermeintlich klar definierten Auftrag. Insbesondere Geschichtsschulbücher wurden aus der Perspektive der Frage analysiert, inwieweit sie einen Beitrag zur Völkerverständigung oder zur Erziehung zu gegenseitigem Hass leisten. So honorig diese Zielsetzung gewesen sein mag, so ist sie doch heute aus mindestens zwei Gründen an eine Grenze gestoßen:

Erstens ist das Projekt Schulbucharbeit, zumindest dann, wenn es auf das politisch korrekte, weil neutrale oder gar objektive Schulbuch zielt, wissenschaftlich fragwürdig geworden. Spätestens seit Hayden White (1991) wissen wir, dass alle historischen Repräsentationen der Vergangenheit in erster Linie Erzählungen sind. Erzählungen können Vergangenes aber nie abbilden. Sie konstruieren, indem sie Auswahlentscheidungen treffen, Relevanzen markieren, Kausalzusammenhänge herstellen, Dinge und Ereignisse kategorisieren und damit vergleichbar machen. Und sie tun all dies unter dem Einfluss der diskursiv konstruierten Selbstverständlichkeiten, die in der Gegenwart des Erzählers gelten. Eine

¹Wie einflussreich Schulbücher tatsächlich sind, ob sie überhaupt noch das Leitmedium des Unterrichts sind und ob die in ihnen angebotenen Deutungsmuster das Denken von Schülerinnen tatsächlich noch prägen können, all das ist immer wieder kritisch diskutiert worden (Schönemann und Thünemann 2010). Jüngere Forschungen weisen jedoch darauf hin, dass Schulbuchnarrative Lehrerinnen (Christophe 2013) und Schülerinnen (Kalpokas 2012) in den tieferen Deutungsschichten selbst dann noch beeinflussen, wenn sie auf der kognitiven und bewussten Ebene abgelehnt werden.

Erzählung kann schon allein deshalb nicht an einem immer illusorischen Anspruch auf Objektivität, Wahrheit oder Richtigkeit gemessen werden, weil sie immer nur eine von mehreren denkbaren Versionen ist.

Zweitens ist Schulbucharbeit zumindest als das hegemoniale Projekt des Westens, das es lange war, politisch nicht mehr so einfach zu rechtfertigen. In der globalisierten Welt von heute, in der sich die Zentren der Wissensproduktion rasant vervielfältigt haben, kann kaum noch jemand unwidersprochen definieren, was eine angemessene und was eine unangemessene historische Erzählung ist. Wer etwa Geschichtsbücher in erster Linie mit kritischem Blick auf die dort transportierten Stereotypen analysiert, der beteiligt sich unweigerlich an dem hegemonialen Projekt der Etablierung neuer Meistererzählungen. Implizit setzt er voraus, dass es eine richtige Art der Darstellung gibt. Gerade der deutschen Schulbuchforschung galt so etwas, wie ein gezähmtes nationales Narrativ lange Zeit unausgesprochen als verbindliches normatives Ideal. Übersehen wurde dabei manchmal, dass dieses Ideal unverkennbar die Spuren der spezifisch deutschen historischen Erfahrungen trägt und damit nicht fraglos auf andere Kontexte übertragen werden kann.

Wie aber kann eine Schulbuchforschung, deren normative Maßstäbe brüchig geworden sind in einer Zeit, in der die an vielen Orten der Welt angefertigten und von z. T. recht gegensätzlichen kulturellen Selbstverständlichkeiten geprägten Erzählungen fast überall kommunikativ verfügbar sind, aus den Fallstricken des Objektivitätsanspruches und aus den Tücken der Stereotypenforschung herausfinden, ohne belanglos und beliebig zu werden? Die Antwort, die wir hier vorschlagen wollen, greift die in vielen verschiedenen Forschungsfeldern formulierte Beobachtung auf, dass sich öffentliche Debatten und Auseinandersetzung durch eine Tendenz zu mehr Ambivalenz und Widersprüchlichkeit auszeichnen. Schulbücher, so unsere These, sind ein hervorragender und zudem relativ einfach zugänglicher Spiegel, in dem wir die Spuren solcher Deutungskonflikte oder Deutungsunsicherheiten sichtbar machen können.

Auf der Suche nach theoretischer Inspiration – die Unausweichlichkeit von Ambivalenz in Zeiten der Postmoderne.

Am deutlichsten schlägt sich der hier zitierte Trend sicherlich auf dem Feld der Erinnerungsforschung nieder. Wo zuvor die prägende Macht eines weitgehend als einheitlich gedachten kollektiven Gedächtnisses betont wurde, ist jetzt von Kontroversen und Konflikten um Erinnerung die Rede (Kansteiner 2002; Feindt et al. 2014). Entdeckt wird, dass Erinnerung nicht nur Identität, sondern auch Differenz produziert, dass sie nicht nur zur Integration sozialer Kollektive beiträgt, sondern auch Spaltungsprozesse in Gang setzen kann (Erl 2005). Die Rede ist weniger von der einen und eindeutigen Lesart der Geschichte, betont wird vielmehr die Ambivalenz und Brüchigkeit auch offizieller Erinnerung. Etwas, in dem manch einer eine bewusste Strategie zur Entschärfung von immer denkbaren Konflikten sieht. (Ryan 2011).

Auf der Suche nach Gründen für diese Entwicklung, wird man v. a. auf drei Aspekte stoßen: Erstens sind mit fortschreitender gesellschaftlicher Ausdifferenzierung die Spezialisten für das kulturelle Gedächtnis schon lange keine homogene Kaste mehr (Safronovas 2011). Mit Weber gesprochen, werden Deutungsangebote in unterschiedlichen Wertesphären mit ihren je eigenen Rationalitätsstandards entwickelt. An Mehrheiten interessierte Politikerinnen rivalisieren mit Wissenschaftlerinnen, die der Wahrheit oder doch zumindest den Reputationsregeln ihrer Zunft

verpflichtet sind. Diese wiederum konkurrieren mit Künstlerinnen und Medienschaaffenden um die Aufmerksamkeit des Publikums. Mit anderen Worten, wer an Deutungswissen über die Vergangenheit interessiert ist, kann heute gerade auch in Folge der rasanten Vervielfältigung von medialen Kanälen und Arenen aus einem unüberschaubaren Angebot wählen. Das Ergebnis ist eine Pluralisierung von Gedächtnissen, deren Geltungsansprüche zudem nicht mehr fraglos vorausgesetzt werden können.

Brüchig, fragil und kontrovers werden die in den öffentlichen Diskursen zirkulierenden Vergangenheiten insbesondere seit dem Ende des Kalten Krieges zweitens aber auch deshalb, weil uns unsere Gegenwart uneindeutig geworden ist. Schon Halbwachs (1967) hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Bilder, die wir uns von der Vergangenheit machen, ganz entscheidend von den Bildern abhängen, die wir von unserer Gegenwart entwerfen. Dass die kulturell verfügbaren Gegenwartsdefinitionen heute zwischen so gegensätzlichen Chiffren wie *Kampf der Kulturen* (Huntington 1998), *Ende der Geschichte* (Fukuyama 1992) oder *Krise des Westens* (Garton-Ash 2005) oszillieren, muss vor diesem Hintergrund also auch zur Verflüssigung von nicht mehr eindeutig erzählbaren Vergangenheiten beitragen.

Und drittens wirkt auch die Globalisierung in Richtung einer Pluralisierung von kulturell verfügbaren Versionen der Vergangenheit (Rothberg 2009). In lokalen Räumen entstehende Versionen der Vergangenheit müssen sich neben allem anderem mittlerweile nämlich auch daran messen lassen, ob sie global zirkulierenden Standards des Erinnerns entsprechen.

Ganz ähnliche Trends wie in der Erinnerungsforschung zeichnen sich auf dem Feld der Diskurstheorie ab. Lange Zeit interessierte man sich dort, in den Fußspuren von Foucault, vornehmlich für die strukturierenden Regeln des Diskurses, dem eine ähnlich überwältigende Wirkung auf das Denken und Sprechen des Einzelnen zugesprochen wurde, wie dem kulturellen Gedächtnis. Mit der hegemoniekritischen Diskurstheorie, wie sie von Laclau und Mouffe (1985) entwickelt wurde, wandeln sich aber auch hier die Leitbilder (Torfing 1999). Der Diskurs tritt uns auf einmal nicht mehr als gewaltige Macht entgegen, die anderen souverän ihre Regeln aufzwingt. Er erscheint im übertragenen Sinne vielmehr selbst als ein Getriebener, der um seine eigene prekäre Vorläufigkeit weiß. Im Wissen darum, dass alles eigentlich immer auch ganz anders gesagt werden könnte, weil das Spiel um die Zuweisung von Bedeutungen gänzlich willkürlich ist, kann es immer nur darum gehen, Risse und Brüche notdürftig zuzudecken, um das fragile System der Bedeutungen halbwegs zu stabilisieren. All dies, so schreiben Laclau und Mouffe in den Spuren von Lacan (Torfing 1999), geschieht in der Gewissheit, dass jederzeit ein Ereignis am Horizont auftauchen kann, das in der bisherigen diskursiven Struktur nicht vollständig repräsentiert und deshalb auch nicht domestiziert werden kann; ein Ereignis, mithin, dass das Potential hätte zu verstören und unter Umständen sogar zum Motor für die Veränderung des Diskurses zu werden.

Auch in einigen wenigen Arbeiten der Schulbuchforschung stoßen wir auf ähnliche Überlegungen. Auf einer grundsätzlichen Ebene hat Klerides (2010) am prononciertesten dafür plädiert, Geschichtsschulbücher als ein diskursives Genre zu analysieren, über das sich nicht nur hegemoniale Deutungsfolien in einer Gesellschaft rekonstruieren lassen, sondern in dem bei sorgfältiger Analyse auch die in einer Gesellschaft zirkulierenden gegensätzlichen Geschichten sichtbar gemacht werden können. Knoch (2001), der untersucht hat, wie Fotos von den nationalsozialistischen Verbrechen seit 1945 in verschiedenen medialen Kanälen verwendet und kontextualisiert wurden, hat gezeigt, dass man u. a. auch Schulbücher als ein Palimpsest lesen

kann, in dem mitunter aus verschiedenen Zeiten stammende Deutungsschichten miteinander koexistieren.

Ambivalenz als Zuflucht – Deutungen des Kalten Krieges in Zeiten der Unsicherheit

Wenn wir im Folgenden den Versuch unternehmen, in Anlehnung an diese beiden Arbeiten ein methodisches Instrumentarium zu entwickeln, um in Schulbuchtexten Spuren von diskursiven Verschiebungen sichtbar zu machen, dann tun wir das nicht von ungefähr in Auseinandersetzung mit Repräsentationen des Kalten Krieges. In seinem Versuch, das 20. Jahrhundert zu verstehen, hat Dan Diner (1999: 13) diese zeitgeschichtliche Epoche schon vor mehr als 10 Jahren als einen Findling beschrieben, der erratisch und fremd in unsere Gegenwart hineinragt. Auf den Punkt brachte er damit eine bestechend einleuchtende Erkenntnis: Die Zeit des Ost-West-Gegensatzes war in erster Linie eine Zeit voller Gewissheiten, in der es zwar auf jede Frage zwei entgegengesetzte Antworten gab, gleichwohl aber jeder zu wissen glaubte, was richtig und was falsch war. So viel Übersichtlichkeit in der Erklärung der Welt, auch das klingt fast wehmütig in dieser Feststellung mit, wird es vielleicht nie wieder geben.

Heute, fast 25 Jahre nach dem Ende des Kalten Krieges beobachten wir einen richtigen Erinnerungsboom. In Harvard ist eine Enzyklopädie des Kalten Krieges erschienen (Tucker 2008), in Cambridge eine dreibändige Serie (Leffler/Westad 2010) und in Deutschland eine vierbändige Ausgabe mit Studien zu einzelnen Teilaspekten (Greiner/Müller/Dierk 2006-10). Überall auf der Welt entstehen spezialisierte Forschungsinstitute.² Gleichzeitig gibt es heute aber weniger denn je die eine sozial akzeptable Meistererzählung über die Vorgeschichte unserer Gegenwart. Der Mangel an Konsens stiftenden Erzählungen dürfte dabei viel mit einer allgegenwärtigen Identitätsentleerung zu tun haben. Mit dem Untergang des Sozialismus und der UdSSR war nicht nur der Osten verschwunden. Auch der Westen, der sich ja immer in Abgrenzung von seinem ideologischen Gegenpart definiert hatte, war bei Strafe des Untergangs herausgefordert, sich neu zu erfinden. Da nimmt es wenig Wunder, dass es nicht so recht klappen will mit der Prägung der einen Version von der Geschichte des Kalten Krieges.

Für die Wissenschaft ist dies gleichwohl eine produktive Situation. Mit Blick auf den Kalten Krieg streiten Wissenschaftler heute auf mindestens drei Ebenen um die richtigen Interpretationen. Kontrovers diskutiert wird erstens, was der Kalte Krieg im Verhältnis zur Gegenwart war. Bedeutete er nur eine kurzfristige Unterbrechung im Prozess der Globalisierung? Oder trug er durch die von der Systemkonkurrenz angespornte technologische Entwicklung selber zur Herausbildung von transnationalen Räumen bei (Hyung-Gu 2013)? Gestritten wird zweitens darüber, was das Entscheidende am Kalten Krieg war. Ging es vornehmlich um Rivalität zwischen den Supermächten? Oder war der Prozess der Dekolonisierung viel wichtiger (Iriy 2013)? Uneinigkeit besteht drittens darüber, als was der Kalte Krieg erinnert werden soll. Was wird sich einschreiben in das kollektive Gedächtnis? Das atomare Wettrüsten, das die Welt an den Rand der Vernichtung brachte? Oder doch eher der

²Um nur einige wenige Beispiele zu nennen, am Woodrow Wilson Center in Washington gibt es das *Cold War International History Project*, an der London School of Economics das *Cold War Studies Programme*, an der Corvinus Universität in Budapest das *Cold War History Research Center* und an der East China Normal University das *Center for Cold War International History Studies*.

Wohlfahrtsstaat, der auch ein Produkt des Wettstreits der Systeme war? Oder war vielleicht sogar der kulturelle Wandel, das Entstehen einer ansatzweise bereits globalisierten Jugendkultur das Entscheidende?

Ambivalenz in Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg – eine erste Spurensuche

Noch sind es nicht diese Debatten, die Spuren in Schulbucherzählungen hinterlassen haben. Allerdings lässt sich schon feststellen, dass die gesellschaftliche Deutungsoffenheit in der Auseinandersetzung mit dem Kalten Krieg ein gehöriges Maß an Ambivalenz in Schulbuchtexte hineinträgt. An neuralgischen Schlüsselstellen finden sich immer wieder vage Formulierungen. Mal bleiben syntaktische Bezüge offen, die gewissermaßen wie lose Enden in die Sätze hineinragen und sich einem schnellen Verständnis in den Weg stellen, weil z. B. nicht deutlich erkennbar wird, wer etwas getan und wer etwas erlitten oder erduldet hat. Mal stoßen Versatzstücke aus gegensätzlichen Argumentationsketten unverbunden aufeinander und ringen um Deutungshoheit. Mal werden semantisch mehrdeutige Wörter verwandt, die der Leserin viel an Deutungsarbeit überlassen.

Ein Beispiel für den ersten Typus von Ambivalenz findet sich etwa in einem Autorentext in einem Cornelsen-Buch (2010), in dem es um die Fallstricke der Entnazifizierung geht. Dort heißt es:

- (i) Mit sogenannten Persilscheinen versuchten viele, ihre Unschuld zu beweisen. Persilscheine nannte man eidesstattliche Erklärungen, in denen beispielsweise Juden, politisch Verfolgte oder Geistliche jemandem untadeliges Verhalten in der Nazizeit bescheinigten. (ii) Durch einen Persilschein wurde mit etwas finanziellem Einsatz aber auch manch schmutzige Weste eingewaschen. (Cornelsen 2010: 95)

Auf der Textoberfläche fällt zunächst auf, dass hier zwei Sätze aneinandergereiht werden, die sich in Bezug auf die Eindeutigkeit, mit der sie derselben Gruppe von Akteuren die Verantwortung für bestimmte Handlungen zuschreiben, radikal voneinander unterscheiden. Der erste aktiv konstruierte Satz formuliert unzweideutig, dass Juden, politisch Verfolgte und Geistliche vielen Menschen – und das meint hier zweifelsohne vielen Deutschen – bescheinigten, dass sie sich in der NS-Zeit nicht kompromittiert haben. Der zweite Satz wechselt jäh ins Passiv und erreicht damit eine Entpersönlichung. Verantwortlichkeit für das, was jetzt kommt, muss offensichtlich fast verschämt verschwiegen werden. Der Effekt, der damit erzielt wird, dürfte jedoch ein gegenteiliger sein. Gerade weil nicht offen ausgesprochen wird, wer schmutzige Wäsche eingewaschen, wer gelogen hat, gerade weil gewissermaßen nur geraunt wird, dass dabei auch Geld geflossen ist, dürfte es in den Ohren der Leserinnen umso lauter tönen: Juden, politisch Verfolgte und Geistliche, also Gruppen von Menschen, denen wir in der Regel einen untadeligen Ruf zubilligen, weil sie im NS-Regime unschuldig zu Opfern wurden oder mutig Widerstand leisteten, haben auch „Dreck am Stecken“. Viele von ihnen haben sich von alten Nazis kaufen lassen. Fast zwangsläufig dürfte in dem einen oder anderen Kopf das Bild des geldgierigen Juden aufgerufen werden. Der Verdacht liegt nahe, dass das Vorsichtige und Ambivalente in den Formulierungen daher rührt, dass hier Ressentiments aufgegriffen werden, die bisher eher in marginalisierten und kaum schulbuchtauglichen Diskursen bedient wurden.

Ein ganz anders gelagerter Typus von Ambivalenz begegnet uns an einer anderen Stelle im selben Buch. Dort lesen wir:

(i) In Bulgarien wurden 2000 antikommunistische Führungskräfte ermordet, in Polen antikommunistische Widerstandskämpfer verhaftet und in die UdSSR deportiert. (ii) Aus allen besetzten Gebieten wurden große Mengen von Wirtschaftsgütern und Erntevorräten in die Sowjetunion abtransportiert, um die dortige Not zu lindern. (Cornelsen 2010: 98)

Ins Stolpern gerät die Leserin hier, weil sie auf gedrängtem Raum mit gegensätzlichen Perspektiven auf ein und denselben Akteur konfrontiert wird. Während die ersten anderthalb Sätze die Sowjetunion als eine brutale Macht beschreiben, die mordet, verhaftet, deportiert und demontiert, deutet der kleine und unscheinbare Nebensatz am Schluss an, dass dieses Verhalten auch durch eigene Not motiviert war. Unausgesprochen verkehren sich Täter- und Opferrollen. Die Sowjetunion ist nicht mehr diejenige, die anderen, auch den Deutschen, Leid zufügt. Ihr selbst ist, auch von Deutschen, Schlimmes angetan worden. Denn auch wenn die Wurzeln der sowjetischen Not nicht ausdrücklich benannt werden, wird mit diesen Worten doch implizit auch der deutschen Schuld gemahnt.

Beide Beispiele weisen daraufhin, dass auch Geschichtsschulbücher heute nicht mehr die eine, die eindeutige Geschichte von der Zeit des Kalten Krieges erzählen wollen oder können. Im ersten Fall entsteht eine gewisse Vagheit dadurch, dass etwas angedeutet, aber nicht ausbuchstabiert wird, der Vorwurf der Käuflichkeit nämlich, adressiert an Opfergruppen des Nationalsozialismus, die bislang nur als moralische Vorbilder porträtiert wurden. Damit wird nicht nur suggeriert, die Entnazifizierung sei v. a. an der Korruptierbarkeit der anderen, der Juden und der politischen Verfolgten, auf jeden Fall nicht an den Deutschen gescheitert. Indem man so tut als könne man diese Wahrheit nicht aussprechen, weil sie zu heikel sei, wird auch so etwas wie ein Tabubruch inszeniert. Ambivalenz entsteht hier unverkennbar durch den Zusammenstoß unterschiedlicher erinnerungskultureller Deutungsschichten. Die ältere Deutungsschicht, die für den Eindruck sorgt, es mit einer heiklen Materie zu tun zu haben, stammt noch aus der alten Bonner Bundesrepublik, in der mit Blick auf den Nationalsozialismus die ungeheure Schuld der Deutschen im Vordergrund stand. Die zweite Deutungsschicht scheint in manchen Debatten der Berliner Republik zu wurzeln, in denen mittlerweile auch von Deutschen als Opfern die Rede ist, eine Rede die voraussetzt, dass andere zu Tätern geworden sind (Haman 2005). Dass Erstaunliche dabei ist, dass diese neue Optik nun ausgerechnet in der Auseinandersetzung mit der Entnazifizierung zum Zuge kommt, die bislang als eine beschämende Geschichte von Versäumnissen und Weggucken geschrieben worden ist.

Auch im zweiten Fall kommt Ambivalenz durch das Nebeneinander zweier Deutungsmuster zu Stande, die aus unterschiedlichen Zeiten stammen. Konkret geht es um die Deutung der politischen Rolle, die die UdSSR nach dem Zweiten Weltkrieg gespielt hat, eine Rolle, die offenbar als zwischen zwei Polen oszillierend gedacht wird. Betont wird zunächst der expansive und brutale Charakter sowjetischer Politik. Herausgearbeitet wird in den Fußstapfen der sogenannten revisionistischen Geschichtsschreibung der 60er und 70er Jahre aber auch, dass es die traumatischen Erfahrungen der UdSSR in und vor dem Zweiten Weltkrieg waren, die sie dazu trieben, aus defensiven Motiven die Kontrolle über Osteuropa zu sichern.

Ambivalenz in Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg gewichten – Vorschlag für eine neue Analysestrategie

Bislang haben wir zweierlei behauptet: Wir haben gezeigt, dass die Bedeutung, die der Periode des Kalten Krieges in öffentlichen Debatten zugeschrieben wird, seit 1989 einem diskursiven Wandel unterliegt und von der durch das Ende der Blockkonfrontation ausgelösten (Identitäts)Krise des Westens geprägt ist. Wir haben weiterhin herausgearbeitet, dass sich dieser diskursive Wandel in Gestalt von ambivalenten Aussagen in Schulbucherzählungen niederschlägt, die sich verschiedenen Lesarten öffnen und Rückschlüsse auf die Destabilisierung von Bedeutungszuweisung erlauben.

Im Folgenden wollen wir diese Erkenntnisse in eine Strategie übersetzen, die es erlaubt diskursive Brüche in Schulbucherzählungen zu gewichten. Unser Ziel ist es, zu bestimmen, wie groß das relative Gewicht ist, das ambivalenten Aussagen in Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg in Relation zu Aussagetypen zukommt, die ein größeres Maß an Eindeutigkeit aufweisen. Gleichzeitig wollen wir wieder mit Blick auf die erkenntnisleitende Frage nach diskursiven Verschiebungen über unterschiedliche Typen von eindeutigen Aussagen nachdenken. Um dies zu erreichen, schlagen wir vor, Schulbuchtexte in zwei Dimensionen zu codieren.

Die erste Dimension fragt nach den Bildern, die von den dominanten Akteuren des Kalten Krieges, also vom Westen und vom Osten gezeichnet werden. Da man den Westen aus bundesdeutscher Perspektive als erweitertes Selbst mit USA und BRD im Zentrum beschreiben, den Osten hingegen als erweiterten Anderen mit UdSSR und DDR bezeichnen kann, sprechen wir von einem *Code für Selbst- und Fremdbild*. In der zweiten Dimension fragen wir im Rekurs auf die linguistische Diskursanalyse nach Fairclough (1989) nach dem jeweils erreichten Grad der Stabilisierung und Naturalisierung einzelner Akteursbilder. Wir sprechen dabei von einem *Code für den narrativen Modus*, der wiederum signalisiert, wie stabil und gleichzeitig wie sichtbar die Fixierung einzelner Akteursbilder ist.

Codierungskategorien für Selbst- und Fremdbilder

Bei der Codierung von Selbst- und Fremdbildern in Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg kann man sich von der theoretischen Literatur zu dieser zeitgeschichtlichen Epoche inspirieren lassen, die zwischen traditionalistischen und revisionistischen Ansätzen unterscheidet (Stöver 2007). Ursprünglich zielten diese Kategorien darauf, gegensätzliche Muster zur Erklärung des Kalten Krieges voneinander abzugrenzen. Wir nutzen sie hingegen, um gegensätzliche Bilder der dominanten Akteure zu etikettieren. Grundsätzlich bieten diese Bilder Antworten auf zwei Fragen, die im Fokus der von uns untersuchten Schulbucherzählungen stehen: Erstens: Wer ist Schuld am Ausbruch des Kalten Krieges? Und zweitens: Wer trägt die Verantwortung für die Teilung Deutschlands? Wie diese Bilder funktionieren, wollen wir im Folgenden an idealtypisch zugespitzten Ankerbeispielen für die einzelnen Codes demonstrieren:

Das erweiterte Selbst: Der Westen	Der erweiterte Andere: Der Osten
Zwei Versionen des traditionellen Bildes	
<p><i>Das Imperium des universalen Guten:</i> Die USA waren an der Verbreitung von Freiheit und Demokratie in der Welt interessiert.</p> <p><i>Das Imperium des partikularen Guten:</i> die USA haben der Westverschiebung Polens auf Kosten Deutschlands niemals zugestimmt.</p>	<p><i>Die UdSSR als Imperium des ideologisch Bösen:</i> Als kommunistische Macht verfolgt die Sowjetunion unausweichlich eine expansive Agenda.</p> <p><i>Die UdSSR als rückständiges, aggressives und deshalb böses Imperium:</i> als rückständige Macht strebt die Sowjetunion wie schon Russland nach Expansion, um ihre Schwäche zu kompensieren.</p>
Zwei Versionen des revisionistischen Bildes	
<p><i>Das Imperium der Gier und der Selbstsucht:</i> Als kapitalistische Macht strebten die USA v. a. danach, Märkte und Ressourcen zu kontrollieren.</p> <p><i>Das Imperium, das sich nie um uns gekümmert hat:</i> Die USA haben die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten nicht verhindert.</p>	<p><i>Die UdSSR als defensive Macht:</i> Konfrontiert mit einem kapitalistischen und deshalb expansiven Opponenten und vor dem Hintergrund einer tragischen Geschichte musste die UdSSR ein großes Sicherheitsbedürfnis haben.</p> <p><i>Die UdSSR als eine Macht, die wie die USA in einem Sicherheitsdilemma gefangen ist:</i> Die Eskalation des Kalten Krieges war das Ergebnis von Angst und Missverständnissen. Diese Entwicklung war also keine Folge von entsprechenden Intentionen der Akteure.</p>

Codierungskategorien für den Modus der Narration

Wenn wir untersuchen wollen, inwieweit ein Text wie eine Schulbucherzählung von diskursivem Wandel geprägt ist, reicht es nicht, nur nach der Häufigkeit zu fragen, mit der bestimmte Akteursbilder entworfen werden. Es empfiehlt sich vielmehr auch nach dem narrativem Modus zu fragen, in dem diese Bilder auftreten.³ Was wir mit narrativem Modus meinen, erschließt sich, wenn man sich mit Fairclough (1989) vergegenwärtigt, wie und im Rückgriff auf welche Mechanismen Diskurse Macht ausüben. Fairclough unterscheidet zwischen zwei Dimensionen der Generierung von Macht: Macht wird einerseits ausgeübt durch die Zuweisung und Stabilisierung von Bedeutung. Erreicht wird dies etwa durch die Aufstellung von Gleichsetzungsketten wie z. B. USA, das heißt Freiheit und Demokratie. Macht entsteht aber auch durch die Naturalisierung dieses Prozesses der Bedeutungszuweisung, der gewissermaßen unsichtbar wird.

Daraus lässt sich unschwer ein Schema zur Codierung von Diskursfragmenten bzw. Aussagen ableiten. Unterschieden wird dann zwischen drei Modi der Narration, die sich durch unterschiedliche Kombinationen eines niedrigen bzw. hohen Grades der Stabilisierung von

³An dieser Stelle wollen wir kurz darauf hinweisen, dass wir das Verhältnis zwischen Akteursbild und narrativem Modus grundsätzlich als zirkulär denken. Diese Denkfigur haben wir der Figurationssoziologie von Norbert Elias (1970) entlehnt, der mit Blick auf den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft immer wieder betonte, dass das eine nicht ohne das andere existieren könne. Zirkuläre Modelle haben den Vorteil, dass sie ohne die Unterstellung von Ursache-Wirkungszusammenhängen auskommen. Sie brechen mit einem Denken, in dem das eine immer zeitlich vor dem anderen existiert und als es hervorbringend konstruiert werden muss. Gleichwohl, die Konventionen der deutschen Sprache scheinen eher dem einfacheren Kausalmodell verpflichtet zu sein. Spricht man z.B. davon, dass sich ein bestimmtes Akteursbild in einem bestimmten narrativen Modus manifestiert, impliziert das auch, dass das Bild schon vor seiner sprachlichen Realisierung existierte. Genau diese Annahme teilen wir nicht. Wir werden uns deshalb im Folgenden bemühen, sprachliche Wendungen zu finden, die es uns erlauben, Akteursbild und narrativen Modus als einander gegenseitig bedingend zu denken.

Bedeutung mit einem hohen bzw. niedrigen Grad der Sichtbarkeit des dahinter wirkenden Prozesses der Bedeutungszuweisung auszeichnen.

	Grad der Stabilität	Grad der Sichtbarkeit
Common sense	hoch	niedrig
Rechtfertigung	niedrig	hoch
Ambivalenz	niedrig	niedrig

Wie dieses Schema funktioniert, wollen wir im Folgenden mit Hilfe einiger Ankerbeispiele illustrieren, die uns auch noch einmal Gelegenheit geben, die inneren Mechanismen freizulegen, auf denen die drei Modi beruhen.

Der narrative Modus von common sense Aussagen

- (i) Das wichtigste Ziel nach dem Krieg war der Wiederaufbau des eigenen Landes. (ii) Dazu wollte die Sowjetunion deutsche Reparationsleistungen und amerikanische Kredite nutzen.
- (iii) Langfristig fürchtete der sowjetische Staatschef Stalin einen Konflikt mit den USA und anderen kapitalistischen Staaten. (Klett 2010: 72)

An diesem Beispiel lässt sich gut studieren, dass common sense Annahmen auf zwei Mechanismen beruhen: Um eine im narrativen Modus der common sense Annahme formulierte Behauptung zu verstehen, muss man als Leserin erstens zuvor akkumuliertes Wissen über das Verhältnis zwischen der Aussage und der Welt mobilisieren. Dieses Wissen wird implizit als selbstverständlich konstruiert und muss deshalb nicht ausbuchstabiert werden. In unserem Fall ist das zweierlei Wissen: Vom Krieg zerstörte Länder, wie die UdSSR, sind vornehmlich an Wiederaufbau interessiert und als kapitalistischer Staat neigen die USA zu Expansion und man ist deshalb gut beraten, sie zu fürchten.

Das allein reicht aber nicht aus. Um den Absatz zu verstehen, muss man außerdem Wissen darüber abrufen, wie man die in einem Text formulierten Behauptungen miteinander verbindet. In diesem Fall wird von der Leserin implizit erwartet, die folgenden beiden Kausalzusammenhänge zu rekonstruieren, auf die angespielt wird, die aber nicht direkt benannt werden: WEIL die UdSSR ein an Wiederaufbau interessiertes Land war, hätte sie keine Probleme mit einer Kooperation mit den USA gehabt. Und WEIL die USA ein kapitalistisches Land waren, konnte diese Kooperation nicht realisiert werden.

An dieser Stelle lohnt sich ein kurzer Blick auf die Funktion, die common sense Annahmen in einem Diskurs erfüllen. Grundsätzlich markieren sie den Punkt, an dem ein Diskurs zur Ideologie wird und auf der Höhe seiner Macht steht. Umgekehrt sind Opponenten des Diskurses weitgehend machtlos. Sie können sich einer Behauptung, die im Modus der common sense Annahme formuliert wird, kaum widersetzen, schon allein deshalb, weil sie kaum als Behauptung erkennbar ist. Bourdieu hat in diesem Zusammenhang davon gesprochen, dass common sense Annahmen die Anerkennung von Legitimität durch die Nicht-Anerkennung der Willkürlichkeit generieren (Bourdieu 1979).

Der narrative Modus der Rechtfertigung

Mit Blick auf den narrativen Modus der Rechtfertigung gilt es zunächst eine Binnendifferenzierung vorzunehmen. In Abhängigkeit davon, wer gerechtfertigt wird, lassen sich zwei Typen mit ihrer je spezifischen Funktionslogik unterscheiden.

Wenn derjenige, der gerechtfertigt wird, ein Mitglied der eigenen Wir-Gruppe ist, steht die Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbildes im Zentrum. In der Regel geht es darum, jemanden gegen einen Vorwurf zu verteidigen, der in der Luft hängt, aber nicht notwendig ausgesprochen wird. Zielt die Rechtfertigung hingegen auf ein Mitglied der Gruppe der Anderen, geht es eher darum, den Eindruck zu relativieren, er habe etwas Gutes getan, also um die Befestigung eines negativen Fremdbildes.

Ankerbeispiel für eine Rechtfertigung des ersten Typs:

Währungsreform in den Westzonen: (i) Die Kluft zwischen den Siegermächten wurde in den Jahren 1946 bis 1949 immer größer. (ii) Die Westmächte schlossen ihre Zonen eng zusammen. (iii) Der Hunger der Bevölkerung wurde durch amerikanische Lebensmittel gelindert. (iv) Der Wiederaufbau eines westlichen Wirtschaftssystems wurde mit Krediten aus den USA unterstützt (Marshallplan, siehe S. 100). (v) Diese Hilfen konnten für die Westzonen erst dann richtig wirksam werden, wenn auch das deutsche Geld wieder etwas wert war. (Cornelsen 2010: 110)

Auch an diesem Beispiel kann man wieder die Mechanismen sichtbar machen, auf denen eine Rechtfertigung beruht. Zuvor bleibt allerdings nachzutragen, dass dieses Zitat einem Kapitel entnommen ist, dessen primäre Funktion vornehmlich darin besteht, die Annahme zurückzuweisen, die Westmächte hätten u. a. durch den Beschluss der Währungsreform zu einer Vertiefung der deutschen Spaltung beigetragen. Die Währungsreform selbst wird dabei auf zwei Ebenen gerechtfertigt. Zunächst wird sie als reine Notwendigkeit beschrieben. Ohne sie, so lesen wir es in dem Zitat, hätte das im Rahmen des Marshallplans investierte Geld keinerlei Auswirkungen auf die deutsche Ökonomie gehabt. Es wäre schlichtweg verschwendet worden. Im Lichte dieses Arguments ist die Währungsreform nicht mehr länger die Ursache der deutschen Teilung, sie erscheint vielmehr als Folge des Marshallplans, der wiederum ein grundsätzlich positives Image hat. Nicht in den hier abgedruckten Sätzen, aber im Rest des Kapitels stößt die Leserin auf die Spuren eines zweiten Arguments. Die ganze Narration zielt darauf, wider den ersten Anschein zu belegen, dass es in Wahrheit die Sowjets waren, die dadurch, dass sie der SBZ das sozialistische Modell aufzwingen, Tatsachen schufen und die ökonomische Teilung vollzogen. Vor diesem Hintergrund konnten die Amerikaner, die eigentlich nichts anderes taten, als die ursprüngliche wirtschaftliche Ordnung in ihren Besatzungszonen wiederherzustellen, gar nicht umhin, mit der Annahme des Marshallplans und dem Beschluss der Währungsreform auf diese Situation zu reagieren.

Ankerbeispiel für eine Rechtfertigung des zweiten Typs:

(i) Bis 1954 zielte die Politik der DDR und der Sowjetunion auf die Wiedervereinigung Deutschlands ab. (ii) Beide Staaten waren aber nicht bereit, freie demokratische Wahlen in West- und Ostdeutschland zuzulassen. (Klett 2010: 109)

Hier wird sehr deutlich, dass dem Anderen, also der UdSSR und der DDR zunächst der Verdienst an etwas zugeschrieben wird, das zweifellos als gut konstruiert wird. Beide haben Pläne zur

Wiedervereinigung Deutschlands vorgeschlagen. Um an dem Bild des bösen Anderen festhalten zu können, das durch diese Behauptung zunächst der Gefahr der Destabilisierung ausgesetzt wird, beeilt der Text sich dann allerdings zu betonen, dass der Preis, den UdSSR und DDR für die Realisierung des deutschen Traums gefordert haben, zu hoch war. Sie hätten von allen Deutschen verlangt, die Demokratie zu opfern.

Beide Beispiele für Aussagen, die im narrativen Modus der Rechtfertigung formuliert sind, erlauben es nun, charakteristische Eigenschaften gerade auch im Kontrast zum Modus der common sense Aussage herauszuarbeiten. Rechtfertigungen können als ehemalige common sense Annahmen definiert werden, die mittlerweile zum Gegenstand von Zweifeln geworden sind und deshalb der erneuten Stabilisierung bedürfen. Zwar sind die Zweifel selber nicht im Text abgebildet. Sie werden aber gewissermaßen als Schatten hinter den Argumenten sichtbar, die zu ihrer Entkräftung angeführt werden. In dem einen Fall geht es um den Versuch, das positive Selbstbild zu stabilisieren, im anderen Fall werden Anstrengungen unternommen, um das negative Fremdbild zu befestigen.

Der narrative Modus der Ambivalenz

Ähnlich wie bei der Rechtfertigung können wir auch mit Blick auf den narrativen Modus der Ambivalenz zwischen zwei Typen unterscheiden. Zum Differenzierungsmerkmal werden dabei die linguistischen Mittel, die angewandt werden, um Ambivalenz zu erzeugen. Beim ersten Typus geht es um die Art und Weise, wie mehrere Behauptungen in einer Aussage miteinander verbunden werden. Beim zweiten Typus wird die Deutungs Offenheit *einer* einzigen Aussage durch die Konstruktion vager syntaktischer Beziehung oder durch die Verwendung semantisch mehrdeutiger Worte aktiv hergestellt.

Ankerbeispiel für eine Ambivalenz des ersten Typs:

Siegermacht Sowjetunion: (i) Am Ende des Zweiten Weltkrieges hatte die Sowjetunion mehr als 20 Millionen Kriegstote zu beklagen und war in weiten Teilen verwüstet. (ii) Doch die Rote Armee hatte fast ganz Osteuropa besetzt und war bis nach Deutschland vorgestoßen. (iii) Diese Gebiete standen nun unter sowjetischer Kontrolle und bedeuteten einen großen Machtzuwachs. (iv) Das wichtigste Ziel nach dem Krieg war der Wiederaufbau des eigenen Landes. (Klett 2010: 72)

Bei genauer Lektüre finden sich in diesem kurzen Abschnitt drei zumindest in einem Spannungsverhältnis zueinander stehende Aussagen über die UdSSR. Der erste Satz stellt fest, dass die Sowjetunion ein empfindlich geschwächtes Opfer des Zweiten Weltkriegs war. Im zweiten und dritten Satz wird dieselbe Sowjetunion als aggressiv, expansiv und machthungrig beschrieben. Und der vierte Satz behauptet, dass die Sowjetunion nach dem Krieg hauptsächlich am Wiederaufbau des eigenen Landes interessiert war.

Entscheidend ist bei all dem, dass wir als Leserinnen auf der Textoberfläche eigentlich keinen Hinweis darauf bekommen, wie wir diese Aussagen in einer kohärenten Erzählung miteinander verbinden können. Lediglich der zweite Satz unternimmt einen halbherzigen Versuch eine ungefähre Marschrichtung vorzugeben. Die Verwendung der Konjunktion „doch“ deutet auf einen Gegensatz zwischen der Behauptung, die UdSSR sei ein Opfer des Zweiten Weltkriegs gewesen und der Feststellung, sie habe nach 1945 eine expansive Agenda verfolgt. Die Frage, worin genau dieser Gegensatz eigentlich besteht, bleibt jedoch offen. Denkbar sind mindestens zwei Lesarten der Konjunktion „doch“ und des durch sie angedeuteten Gegensatzes.

Als Leserinnen könnten wir annehmen, das Verwunderliche und deshalb Erklärungsbedürftige bestünde darin, dass ein durch den Krieg geschwächtes Land wie die UdSSR offenbar ausreichend Ressourcen mobilisieren konnte, um eine expansive Agenda zu verfolgen. In dieser Annahme könnten wir uns zudem bestätigt fühlen durch weitverbreitete Stereotypen, die den Sowjets bzw. den Russen immer schon eine erstaunliche Leidensfähigkeit attestiert haben, die – so können wir den Gedankengang fortspinnen – sie dazu befähigte, auch da noch weiter zu kämpfen, wo andere an ihrer Stelle schon lange aufgegeben hätten. Wir könnten aber auch zu einer ganz anderen Interpretation gelangen und uns darüber wundern, dass ein Land, das gerade eben noch das unschuldige Opfer eines unbarmherzigen Aggressors wie NS-Deutschland war, nun auf einmal selber zum Täter und damit zum Schuldigen wird. Dahinter stünde die Erwartung, dass Opfer normaler Weise eigentlich nichts moralisch verwerfliches tun können, eine Annahme, die im nächsten Schritt die Schlussfolgerung begründen könnte, dass die UdSSR ihren Opferstatus durch ihr aggressives Verhalten im Kalten Krieg fast verspielt hat.

Jenseits der hier kurz skizzierten unterschiedlichen Lesarten können wir festhalten, dass Ambivalenz in diesem Beispiel dadurch entsteht, dass die Leserin mit Blick auf die Aufgabe, zwei als gegensätzlich markierte Aussagen miteinander zu verbinden, über keine eindeutigen Handlungsanweisungen verfügt.

Ankerbeispiel für eine Ambivalenz des zweiten Typs:

Ambivalenz kann aber auch noch aktiver hergestellt werden. Dies zeigt das zweite Beispiel. Hier entsteht Mehrdeutigkeit dadurch, dass Verantwortung für bestimmte Handlungen syntaktisch nicht sauber und eindeutig zugeschrieben werden kann. Ein prägnantes Beispiel findet sich in einem Absatz zu den Studentenprotesten von 1968.

(i) Die Studentenproteste heizten das innen-politische Klima mächtig auf. (ii) Nicht selten mündeten die Demonstrationen in Straßenschlachten mit der Polizei. (iii) Höhepunkt der Auseinandersetzungen war ein Attentat auf den Studentenführer Rudi Dutschke, das zu den schwersten Krawallen der Nachkriegsgeschichte führte. (Klett 2010: 122)

Auch hier bleiben einige Fragen offen. Sorgsam vermeiden es die Autoren, genau zu benennen, wer eigentlich was macht. Statt von Studenten zu sprechen, die demonstrieren und von Polizisten, die diese Proteste regulieren oder überwachen, spricht der Text von „Studentenprotesten“ und erreicht damit eine Entpersönlichung. In der Folge kann und muss man dann auch nicht mehr klar sagen, welcher der beiden an den Protesten beteiligten Kollektivakteure eigentlich die Verantwortung dafür trägt, dass es zu einer Eskalation kommt, die Studenten oder die Polizisten. Wen trifft eigentlich die Schuld an der Aufheizung des innenpolitischen Klimas? Auf wessen Kappe geht es, dass die Demonstrationen in Straßenschlachten mündeten? Wer führte das Attentat auf Rudi Dutschke aus? Wer löste die schwersten Krawalle der Nachkriegsgeschichte aus? All das bleibt ungesagt. Auf all diese Fragen muss die Leserin sich selber eine Antwort geben, gestützt auf ein Vorwissen, dass sie sich jenseits des Textes angeeignet hat. Der Text selber definiert lediglich die Stellen, an denen man mit gegensätzlichen Deutungen an ihn andocken kann.

Stellt man sich die Frage nach den Ursachen, die diese erstaunlich ambivalente Passage hervorgebracht haben mag, wird man wieder das Nebeneinander alter und neuer Deutungsschichten in Rechnung stellen müssen. Mit Blick auf dieses Beispiel können wir vielleicht hinzufügen, dass ein solches Nebeneinander in Situationen eines sich allmählich

vollziehenden diskursiven Wandels zu besonderer Vorsicht zwingt und damit geeignet ist, vage und vieldeutige Äußerungen hervorzubringen. Und in der Tat spricht man ja in Deutschland seit einiger Zeit von der abnehmenden Deutungsmacht der 1968er Generation (von Lucke 2008; Assmann 2013), die zwar vor gar nicht langer Zeit noch einen Außenminister stellte, mittlerweile aber zunehmend von diskursiver Marginalisierung betroffen ist. Dass diese Marginalisierung nicht nur die Deutung des Nationalsozialismus beeinflusst, die immer ein prioritäres Anliegen dieser Generation war, dass sie darüber hinaus auch Spuren in den Erzählungen über das Jahr 1968 selber hinterlässt, ist, so dürfen wir im Sinne einer common sense Annahme nun selber formulieren, gewissermaßen selbsterklärend.

Um abschließend noch einmal die charakteristischen Eigenschaften von Aussagen zu erfassen, die im narrativen Modus der Ambivalenz artikuliert sind, wollen wir nun auch explizit auf eine entscheidende Parallele zu common sense Annahmen hinweisen. Beide beruhen offenbar auf ganz ähnlichen Mechanismen. Beide zeichnen sich dadurch aus, dass der Zusammenhang zwischen zwei oder mehreren Aussagen nur angedeutet, aber nicht ausbuchstabiert wird. In beiden Typen von Aussagen kann die Zuschreibung von Verantwortlichkeit verschleiert werden. Was, so muss man sich im Lichte dieser Erkenntnis natürlich fragen, unterscheidet dann eigentlich Ambivalenzen von common sense Aussagen? Die Antwort, die wir hier vorschlagen wollen, ist ebenso einfach wie wenig formalisierbar. Wenn es in der sprachlichen Struktur beider Typen von Aussagen keine wesentlichen Differenzen gibt, muss der Unterschied mit der idealen Leserin zu tun haben, mit der Art und Weise, wie sie liest. Common sense Annahmen, so hatten wir im Rekurs auf Fairclough (1989) festgestellt, funktionieren immer dann, wenn und solange die im Text vorausgesetzte Leserin die Kohärenzlücken, die der Text offen lässt, im Rekurs auf ein als selbstverständlich gehandeltes Deutungswissen schließen kann. Im Umkehrschluss können wir ambivalente Aussagen nun als Aussagen definieren, in der genau diese Schließungsversuche nicht mehr in genau vorhersehbarer Art und Weise erfolgen, sondern vielmehr Kontingenz erzeugen, weil unterschiedliche Leserinnen mit unterschiedlichen Lesarten an dieselben Lücken anschließen. Zugespißt könnte man also formulieren, dass ambivalente Aussagen ehemalige common sense Annahmen sind, die in Folge von gesamtgesellschaftlich zu beobachtenden diskursiven Verschiebungen nicht mehr funktionieren. Spätestens hier wird deutlich, dass die Unterscheidung zwischen beiden Typen von Aussagen immer kontextabhängig ist. Solange wir die Einheitlichkeit oder Mehrdeutigkeit von Lesarten nicht empirisch überprüfen, können wir im Wissen um dominante Trends in gesellschaftliche Diskursen nur mehr oder weniger begründet Vermutungen darüber anstellen, ob eine Aussage eher als common sense Aussage oder als ambivalente Aussage gelesen werden wird.

Allerdings können wir theoretisch plausible Annahmen über unterschiedliche Ursachen für das Ambivalenzen hervorbringende Scheitern von ehemaligen common sense Annahmen formulieren. Grundsätzlich denkbar sind drei unterschiedliche Szenarien: Eine Aussage, die zuvor als common sense funktioniert hat, kann *erstens* aufhören zu funktionieren, weil sich der Diskurs und die durch den Diskurs etablierten Selbstverständlichkeiten verschoben haben. Ambivalenz kann *zweitens* aber auch dadurch entstehen, dass eine Aussage über ein Ereignis oder einen Zusammenhang getroffen wird, zu dem es noch kein diskursiv stabilisiertes und als selbstverständlich markiertes Deutungswissen gibt. *Drittens* schließlich kann Ambivalenz aus dem Aufeinanderprallen von zwei aus unterschiedlichen Deutungsschichten stammenden common sense Annahmen resultieren.

Repräsentation des Kalten Krieges in Geschichtsschulbüchern aus Sachsen-Anhalt

Im Folgenden wollen wir das Modell zur Analyse von diskursiven Verschiebungen in Schulbüchern und das daraus abgeleitete Codierungsschema auf ein konkretes Schulbuch anwenden. Dabei verfolgen wir vier Ziele: Wir wollen *erstens* die Funktionsweise des Modells erläutern und dabei insbesondere darauf eingehen, worauf man beim Codieren achten muss. *Zweitens* wollen wir zeigen, zu welchen Ergebnissen und interessanten Thesen man dabei gelangen kann. An einem Beispiel wollen wir *drittens* demonstrieren, wie man das Modell in der Auseinandersetzung mit konkreten empirischen Materialien weiterentwickeln kann und *viertens* wollen wir schließlich die Grenzen des Analysemodells aufzeigen.

Codierungsregeln

Jeder, der Texte codieren will, muss entscheiden, was die für ihn eine relevante Codierungseinheit ist. Deshalb wollen wir zunächst erläutern, was genau wir codieren. Wir codieren weder Kapitel noch Sätze, sondern Segmente. Bei der Definition dessen, was wir unter einem Segment verstehen, stützen wir uns auf zwei sich gegenseitig ergänzende Kriterien. Unter einem Segment verstehen wir *erstens* Sätze, die einen auch graphisch sichtbaren Argumentationszusammenhang bilden etwa weil sie in einem Absatz stehen. Ein Segment kann aber *zweitens* auch absatzübergreifend sein, und zwar immer dann, wenn die Einheit durch eine Unterüberschrift angezeigt wird.

Wer ein multimodales Medium wie das Schulbuch analysiert, kann noch auf einer weiteren Ebene zwischen mehreren Optionen wählen. Er kann entweder nur den Autorentext untersuchen oder aber auch das Zusammenspiel mit anderen Textsorten, wie Aufgaben und Quellentexten, in den Blick nehmen sowie nach der Relation von Sinnzuschreibungen in Texten und Bildern fragen. All das eröffnet zweifelsohne spannende Erkenntnischancen, würde aber bedeuten, dass man ganze Kapitel codieren müsste. Aus unserer Perspektive sind damit entscheidende Nachteile verbunden. Denn je größer die Codierungseinheit ist, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass man in erster Linie Ambivalenzen erfasst. Gleichzeitig verliert man die Möglichkeit, genaue Aussagen über das spezifische Gewicht einzelner Akteursbilder und narrativer Modi zu treffen. Um die in unserem Modell angelegten Möglichkeiten zu einem differenzierten Codieren voll auszuschöpfen, haben wir deshalb kleinere Codierungseinheiten gewählt und uns ganz auf die Autorentexte konzentriert.

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse zu sehen, zu denen wir bei der Codierung des von Westermann für Sachsen-Anhalt herausgegebenen Geschichtsbuchs „Die Reise in die Vergangenheit“ gelangt sind.

Die Verteilung von Akteursbildern und narrativer Modi in „Die Reise in die Vergangenheit“

	Modus der Narration			
		Common sense	Rechtfertigung	Ambivalenz
Selbst- und Fremdbild	USA/trad	8	4	5
	BRD/trad	11	2	1
	UdSSR/trad	11	8	9
	DDR/trad	23	14	6
	USA/rev	6	0	6
	BRD/rev	4	3	7
	UdSSR/rev	5	1	5
	DDR/rev	3	3	1

Diskursiver Wandel in einem Schulbuch aus Sachsen-Anhalt: Ergebnisse und Thesen

Die Tabelle visualisiert eine Reihe interessanter Beobachtungen: Zunächst fällt auf, dass von allen im deutschen Kontext dominanten Akteuren des Kalten Kriegs höchst gegensätzliche und in der Zusammenschau in sich widersprüchliche Bilder entworfen werden. Bereits in der hier greifbaren werdenden Ambivalenz kann man ein erstes Indiz für Verunsicherung und diskursive Verschiebungen in der Auseinandersetzung mit dieser Periode der jüngsten Zeitgeschichte sehen.

Stellt man den Fokus etwas enger und richtet die Aufmerksamkeit auch auf die narrativen Modi, mit denen diese Bilder korrelieren, stößt man auf eine aufschlussreiche Differenz zwischen Ost und West. Die traditionalistischen Bilder der USA und der BRD, also des erweiterten Selbst sind überwiegend im Modus von Common Sense Aussagen gehalten. Sie haben ganz offenbar einen hohen Grad an Stabilität erreicht. Anders ausgedrückt, der Prozess der Fixierung und Naturalisierung dieser Bilder ist schon weit fortgeschritten. Ganz anders sieht das mit Blick auf den östlichen Anderen aus. Zwar dominiert hier ein negativ aufgeladenes traditionalistisches Bild. Gleichzeitig erscheint es erstaunlich oft im narrativen Modus der Rechtfertigung und kann damit als relativ wenig stabilisiert gelten. Regelmäßig stoßen wir im Text auf Passagen, in denen der DDR oder der UdSSR in einem ersten Schritt etwas zugeschrieben wird, das die ideale Leserin aller Wahrscheinlichkeit nach als positiv wahrnehmen wird. In einem zweiten Schritt wird genau dieser Eindruck dann allerdings häufig relativiert, meist durch einen Hinweis darauf, dass bei näherem Hinsehen doch allerlei zweifelhafte Absichten und Motive zu erkennen sind. Symptomatisch sind z. B. Textstellen, in denen sozialpolitische Maßnahmen der DDR Regierung nicht etwa als Ausdruck der Sorge um das Wohlergehen der Bevölkerung erscheinen, sondern ausdrücklich als Instrument der Herrschaftssicherung vorgestellt werden, mit denen der SED Staat sich die Loyalität seiner Bürger erkaufen wollte:

Mit einer Reihe sozialpolitischer Maßnahmen suchte die SED die Bevölkerung für sich zu gewinnen. (Westermann 2011: 157)

Die Sozialpolitik der DDR sollte dazu beitragen, dass die Menschen die Politik des Staates tolerierten. (Vgl. Westermann 2011: 161)

Einem ähnlichen Muster begegnen wir da, wo es um das Phänomen der Vollbeschäftigung in der ehemaligen DDR geht. Wir gehen sicher nicht fehl in der Annahme, dass die ideale Leserin dies nicht zuletzt vor der Kontrastfolie von heute weit verbreiteter Arbeitslosigkeit erst einmal als Ausdruck fast paradiesischer Zustände wahrnehmen wird. Genau dies scheint auch der Text selbst zu unterstellen, der sich beeilt uns zu erklären, dass die flächendeckende Einlösung des Rechts auf Arbeit in der DDR mitnichten ein Ergebnis kluger Politik, sondern vielmehr ein Zufallsprodukt war, ein Resultat von Rückständigkeit und Modernisierungsdefiziten. Nicht besonders glücklichen, sondern unglücklichen Umständen ist es zu verdanken, so lernen wir, dass jeder in der DDR Arbeit hatte. Der Tatsache nämlich, dass die Automatisierung der Industrie noch in den Kinderschuhen steckte.

(i) Das Grundrecht konnte nahezu vollständig umgesetzt werden, sodass fast jeder DDR-Einwohner im arbeitsfähigen Alter einen Arbeitsplatz hatte. (ii) Aufgrund der weitgehend fehlenden Automatisierung der DDR-Betriebe wurden in der Industrie viele Arbeitskräfte gesucht. (iii) Deshalb war es relativ einfach, einen Arbeitsplatz zu finden. (Westermann 2011: 160)

Auf analoge Argumentationsstrategien stoßen wir in der Auseinandersetzung mit der UdSSR. Auch hier wird das traditionell negative Bild mitunter im Modus der Rechtfertigung ausdrücklich und gewissermaßen vor Aller Augen befestigt. Interessanterweise geschieht dies in einem inhaltlichen Kontext, in dem es um Entspannungspolitik geht, also in der Auseinandersetzung mit einem historischen Moment, in dem es politisch zu einer Annäherung zwischen den verfeindeten Blöcken kam. Vielleicht auch deshalb, weil Annäherung ja immer auch eine Gefährdung der auf Abgrenzung beruhenden Identität bedeutet, wird in diesem Zusammenhang diskursiv die Grenze zum Anderen noch einmal deutlich gezogen, indem behauptet wird, dass es der UdSSR immer um höchst eigennützige Ziele gegangen sei:

(i) Die Vorgänge um den Prager Frühling 1968 in der Tschechoslowakei zeigten, dass die Sowjetunion die Entspannungspolitik für ihre Zwecke ausnutzte. (ii) Trotz der Vorgänge in Prag setzte die USA nämlich weiterhin im Rahmen der friedlichen Koexistenz auf Entspannung. (Westermann 2011: 199)

Noch deutlicher wird dies in den Kommentaren zur Schlussakte von Helsinki, in denen es ausdrücklich heißt, dass es der UdSSR anders als dem Westen nie um die Überwindung des Ost-West Konflikts, sondern immer nur um die Sicherung des Status quo gegangen sei:

(i) Die Staatschefs der Länder des Ostens bestätigten mit ihrer Unterschrift, dass sie Dialog statt Konfrontation suchen wollten. (ii) Aber sie dachten auch, mit der Schlussakte die bestehende Situation in Europa festgeschrieben zu haben. (iii) Der Westen glaubte an die Überwindung des Ost-West-Konflikts. (Westermann 2011: 201)

Derselbe Mechanismus begegnet uns noch einmal in der Darstellung der Entnazifizierung. In einem ersten Schritt wird der Sowjetischen Besatzungszone eine gewisse Konsequenz bei der Entlassung von NSDAP-Mitgliedern attestiert. Betont wird damit ein Aspekt, den manche Leserin gerade auch im Wissen um die Halbherzigkeiten der Entnazifizierung in den Westzonen erst einmal positiv beurteilen wird. In einem zweiten Schritt wird genau dieses Urteil dann aber im Rekurs auf zwei Argumenten entkräftet. Erstens wird herausgearbeitet, dass allzu konsequente

Entnazifizierung auch zum Verlust qualifizierter Arbeitskräfte führte. Zweitens wird darauf verwiesen, dass hinter dieser vermeintlich moralisch motivierten Politik eine ganz andere, eine höchst zweifelhafte Agenda stand. Eigentlich, so lesen wir, ging es der UdSSR darum, eine Diktatur zu errichten, die, so schwingt im Text mit, der NS-Diktatur in nichts nachstand.

(i) Die sowjetische Militäradministration entließ in ihrer Zone alle Mitglieder der NSDAP aus dem öffentlichen Dienst und ersetzte sie durch Kommunisten und Sozialdemokraten. (ii) Dabei spielte die politische Einstellung eine wesentlich größere Rolle als die Qualifikation für die entsprechende Aufgabe oder das Amt. (iii) Das Ziel war die Errichtung der Diktatur der Arbeiter und Bauern nach dem Vorbild der Sowjetunion. (Westermann 2011: 125)

Fassen wir zusammen: Der Text treibt an neuralgischen Stellen immer wieder einen hohen, und im Modus der Rechtfertigung vor allem sichtbaren argumentativen Aufwand, um das traditionalistische Bild vom bösen Osten zu stabilisieren. Ganz offensichtlich muss die vom Text vorausgesetzte ideale Leserin erst mühsam von etwas überzeugt werden, das man nicht mehr als selbstverständlich voraussetzen kann. Während dem vorwiegend im Modus des common sense formulierten Bild vom guten Westen offenbar noch ausreichende Überzeugungskraft zugetraut wird, scheint dies für das traditionell negative Bild vom Osten nicht mehr zu gelten.

Bedenkt man, dass sich das analysierte Geschichtsbuch an ein ostdeutsches Publikum richtet, kann man vermuten, dass die vom Text konstruierte ideale Leserin zwar sicher an die neue „Wir-Gruppe“ gebunden ist, der sie seit der „Wiedervereinigung“ angehört. Gleichzeitig geht der Text aber offenbar davon aus, dass sie die Loyalitätsbindungen an das frühere Selbst, das nun zum Anderen geworden ist, noch nicht vollständig gelöst hat. Wir sehen darin einen deutlichen Hinweis auf eine diskursive Verschiebung. Alte Selbstverständlichkeiten sind offensichtlich nicht mehr selbstverständlich, sie sind begründungspflichtig geworden.

Erweiterung der Typologie in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material

Auch wenn grundsätzlich gilt, dass jeder Zugriff auf die Wirklichkeit immer kategorial vorgeformt und damit theoretisch geleitet ist, haftet dem Wirklichen, dem Realen stets ein widerständiger Rest an. Kein Ordnungsschema kann die mannigfaltige Vielfalt der Welt jemals ganz einfangen. Auch wir haben das bei der Anwendung der von unserem Analysemodell vorgegeben Codierungskategorien auf einen konkreten Schulbuchtext gemerkt. Insbesondere haben wir festgestellt, dass die Unterscheidung, die wir auf der Ebene der inhaltlichen Codierung zwischen traditionalistischen und revisionistischen Akteursbildern getroffen haben, zu kurz greift, weil es immer wieder Passagen gibt, die zwischen beiden Polen oszillieren und sich keinem eindeutig zuordnen lassen. Auch wenn wir durch die Codierung auf der Ebene der narrativen Modi grundsätzlich die Möglichkeit haben, eine zusätzliche Differenzierung zwischen den Akteursbildern einzuführen, hilft uns dies nicht wirklich aus dem Dilemma heraus. Denn selbst, wenn wir feststellen, dass ein Akteursbild mit Blick auf seinen narrativen Modus ambivalent ist, ändert das nichts daran, dass wir es auf der inhaltlichen Ebene eindeutig klassifizieren müssen. Und bislang heißt das, dass wir es entweder als traditionalistisch oder als revisionistisch einstufen müssen. Im Rekurs auf die *grounded theory*, die in dem Wissen darum, dass jede begriffliche Beschreibung der Wirklichkeit immer nur eine Annäherung ist, für einen iterativen Forschungsprozess, für ein ständiges Hin und Her zwischen Datenerhebung, Datenauswertung und Verfeinerung der dabei angewandten Erhebungsinstrumente plädiert, haben wir unser Codierungsschema deshalb im Zuge der Datenauswertung noch einmal verfeinert. Konkret haben wir auf der Ebene der inhaltlichen Codes mit ambivalenten

Akteursbildern eine zusätzliche Codierungskategorie eingeführt. In der Auseinandersetzung mit konkreten Beispielen, wollen wir nun noch einmal zeigen, worin genau der Unterschied zwischen Ambivalenz auf der Ebene der narrativen Modi und Ambivalenz auf der Ebene der Akteursbilder besteht.

Traditionalistisches UdSSR-Bild im Modus der Ambivalenz

(i) Im Kampf gegen Deutschland im Zweiten Weltkrieg verfolgten die vier Siegermächte, USA, Frankreich, Großbritannien und die Sowjetunion, als Verbündete gleiche Ziele. (ii) Aber schon direkt nach Kriegsende wurde deutlich, dass die Siegermächte verschiedene politische und wirtschaftliche Interessen bei der Umgestaltung Deutschlands hatten. (iii) Die Entwicklung verlief daher in den verschiedenen Bereichen in Deutschland unterschiedlich. (iv) Die politische Einheit Deutschlands stand somit schon kurz nach Kriegsende infrage. (v) Die Politik der Siegermächte, nicht nur in Deutschland, verdeutlichte sehr schnell, dass es zu einer Spaltung Europas in eine westliche und östliche Hälfte kam, die sich auch politisch widerspiegeln würde. (vi) Der britische Premierminister Winston Churchill verglich daher 1946 die Westgrenze des sowjetischen Einflusses mit einem "Eisernen Vorhang". (vii) Es wurde immer deutlicher, dass die Menschen dort ihre politische Selbstständigkeit einbüßten und sich die Demokratie nicht entwickeln konnte. (Westermann 2011: 125)

In dieser Passage können wir zunächst sehen, wie Versatzstücke gegensätzlicher Akteursbilder der UdSSR miteinander kombiniert werden. Im Kern verschiebt sich jeweils der Akzent in der Beantwortung der Frage, wer oder was für die Teilung Deutschlands und Europa verantwortlich war: Die ersten vier Sätze sehen in den „verschiedene(n) politische(n) und wirtschaftliche(n) Interessen“ der Siegermächte die treibende Kraft hinter der drohenden Spaltung. Wichtig ist hier v. a., dass es nicht die UdSSR ist, der die alleinige Schuld zugeschrieben wird. Der Text beginnt also mit einer ziemlich offenen, fast schon revisionistischen Darstellung der sowjetischen Rolle zu Beginn des Kalten Krieges. Der sehr neutral formulierte vierte Satz „Die Politik der Siegermächte, nicht nur in Deutschland, verdeutlichte sehr schnell, dass es zu einer Spaltung Europas in eine westliche und östliche Hälfte kam, die sich auch politisch widerspiegeln würde“ stützt diesen Eindruck. Auch im fünften Satz klingt eine vorsichtige Distanzierung von traditionalistischen Bildern der UdSSR zumindest vorsichtig an, wenn es heißt, dass das böse Wort vom „Eisernen Vorhang“ der subjektiven Einschätzung des britischen Premierminister Winston Churchill entsprang. Im letzten Satz vollzieht der Text dann aber eine ebenso jähe wie deutliche Kehrtwende. Die UdSSR wird wieder auf ein traditionalistisches Bild festgelegt. Wenn von den antidemokratischen Handlungen der Sowjetunion die Rede ist, wenn es in einem unpersönlichen und deshalb mit nachdrücklichem Wahrheitsanspruch formulierten Satz heißt, „Es wurde immer deutlicher, dass die Menschen dort ihre politische Selbstständigkeit einbüßten und sich die Demokratie nicht entwickeln konnte,“ dann bestätigt der Text genau die Einschätzung Churchills, die von der er sich zuvor noch vorsichtig distanziert hatte. In Übereinstimmung mit einem traditionalistischen und geschlossenen Akteursbild wird die UdSSR hier wieder zu dem Aggressor, der Kooperation zwischen den Supermächte verhindert und damit Spaltung verursacht.

Wie diese Analyse gezeigt hat, sind die Anklänge an ein revisionistisches Bild der UdSSR hier nur sehr schwach ausgeprägt. Weder werden der UdSSR positive Eigenschaften zugeschrieben, noch wird sie ausdrücklich gegen Vorwürfe verteidigt. In einer sehr vagen Formulierung ist nur grundsätzlich von Gegensätzen zwischen den Blöcken als Konfliktursache die Rede. Im Gegensatz dazu, sprechen die Sätze, die ein negatives Bild von der Sowjetunion

zeichnen, eine klare und unmissverständliche Sprache. Vor diesem Hintergrund codieren wir dieses Segment als Beispiel für ein traditionalistisches Bild der UdSSR im narrativen Modus der Ambivalenz.

Revisionistisches USA-Bild im Modus der Ambivalenz

- (i) Die Positionen der beiden Weltmächte am Anfang des Kalten Krieges waren gegensätzlich.
- (ii) Stalin erklärte 1946, dass der Kapitalismus und der Kommunismus auf Dauer nicht nebeneinander existieren könnten und dass letztlich Krieg zwischen ihnen entscheiden werde.
- (iii) Im selben Jahr bezeichnete der US-Diplomat George F. Kennan den Weltkommunismus als "böartigen Parasiten", der sich nur noch von erkranktem Gewebe ernähre.
- (iv) Noch 1981 erneuerte US-Präsident Ronald Reagan das Festhalten am Rüstungswettlauf und hoffte, dass die Sowjetunion nicht folgen könne. (Westermann/SA, S. 210)

Hier wird ein latent widersprüchliches Bild von den USA gezeichnet. Spannungen ergeben sich dabei in erster Linie zwischen dem Inhalt der Botschaft, die hier vermittelt wird und der sprachlichen Form, in der sie sich artikuliert. Gleichzeitig verändern mehrfach sich die Antworten auf die Frage danach, wer eigentlich schuld ist am Ausbruch des Kalten Krieges. Der erste Satz, der ohne konkrete Schuldzuweisungen auskommt und einfach auf die Gegensätze zwischen den USA und der UdSSR verweist, entspricht der Logik eines revisionistischen USA Bildes. Wenn im Folgenden erst Stalin zitiert wird mit der Aussage, ein Krieg zwischen den beiden Supermächten sei letztlich unvermeidlich, wenn dann schließlich noch der amerikanische Botschafter in Moskau George F. Kennan zu Wort kommt, mit der Feststellung der Weltkommunismus sei die Wurzel allen Übels, dann scheint das auf den ersten Blick für eine traditionalistische Perspektive zu sprechen, in der die USA immer das unschuldige Opfer sind. Bei genauerem Hinsehen ist dies aber nicht wirklich überzeugend. Stützig machen v. a. die Worte, die Kennan in den Mund gelegt werden. Gerade in Deutschland wird eine ideale Leserin, die geschult ist in der kritischen Analyse von Nazi-Propaganda, einen amerikanischen Politiker, der mit Blick auf den Kommunismus von böartigen Parasiten und kranken Gewebe spricht, kaum als glaubwürdigen Sympathieträger akzeptieren. Die Vermutung, dass der Text durch die Auswahl der Zitate, genau diese Reaktion erzeugen will, liegt nahe. All dies spricht dafür, dass auch diese Passage wenn auch in leicht gebrochener Form ein eher revisionistisches USA-Bild stützt. Genau das tut auch der letzte Satz, der dem amerikanischen Präsidenten Reagan indirekt nicht nur vorwirft, die Sowjetunion durch einen Rüstungswettlauf in die Knie gezwungen und damit Dominanz angestrebt zu haben. Das kleine und fast zum Überlesen einladende Wort „erneuerte“ deutet darüber hinaus an, dass es sich dabei um eine Kontinuität amerikanischer Politik handelt. An einer Codierung dieses Segments als Beispiel für ein revisionistisches USA-Bild kann also kein Zweifel bestehen. Die diskutierten kleineren Brüche deuten hingegen auf einen ambivalenten Narrationsmodus hin.

Ambivalentes USA-Bild im Modus der Ambivalenz

- (i) Die Vorgänge um den "Prager Frühling" 1968 in der Tschechoslowakei zeigten, dass die Sowjetunion die Entspannungspolitik für ihre Zwecke ausnutzte.
- (ii) Trotz der Vorgänge in Prag setzte die USA nämlich weiterhin im Rahmen der friedlichen Koexistenz auf Entspannung. (Westermann 2011: 199)

Anders als in den beiden zuvor analysierten Passagen, die zwar Ambivalenzen aufwiesen, aber gleichwohl eine deutlich erkennbare Tendenz in Richtung eines bestimmten Akteursbilds zeigten, stoßen wir in diesem Segment auf eine in ihrer Radikalität gesteigerte Deutungsoffenheit. Mindestens zwei Stellen öffnen sich entgegengesetzten Lesarten, die jeweils unterschiedliche Akteursbilder stützen könnten, ohne dass der Text eine Version privilegieren würde.

Das betrifft zunächst die Konjunktion „trotz“ im zweiten Satz, die zwei unterschiedliche Perspektiven auf die USA eröffnen kann. Man könnte den hier formulierten Gegensatz positiv verstehen und ihn als einen Hinweis darauf deuten, dass die USA in ihrer unendlichen Toleranz und Gesprächsbereitschaft selbst dann noch am Kurs der Entspannungspolitik festhielten, als die UdSSR mit ihrer brutalen Intervention in Prag schon lange ihr böses, ihr wahres Gesicht gezeigt hatte. Genauso gut, kann man aus diesem Wort aber auch einen kritischen Unterton heraushören. Die USA wären dann eher eine naive oder gar feige Macht, die entweder die Zeichen der Zeit nicht lesen kann oder aus reiner Bequemlichkeit die eigenen moralischen Prinzipien verrät, die sie eigentlich dazu verpflichten würden, Partei zu ergreifen für die unterdrückte Reformbewegung in der CSSR. Es bleibt der Leserin und den in ihrem Kopf auf den Plan gerufenen common sense Annahmen überlassen, für welche Version sie sich entscheidet. Auch das im zweiten Satz verwendete Wort „nämlich“, das eine Eindeutigkeit suggeriert, die der Text so nicht hergibt, verstärkt den Eindruck von Ambivalenz noch, die offenbar in einer gewissen Unsicherheit hinsichtlich der Beurteilung der Entspannungspolitik und der Rolle der USA in dieser Periode des Kalten Krieges wurzelt.

Gerade durch den Kontrast ist hoffentlich deutlich geworden, dass wir es hier mit einem neuen Typus von Ambivalenz zu tun haben, der sich nun nicht mehr nur auf den narrativen Modus bezieht, sondern das Akteursbild selbst betrifft.

Grenzen des Modells

Abschließend wollen wir noch auf die Grenzen des hier vorgestellten Modells hinweisen. Anknüpfen wollen wir dabei an die Probleme und Schwierigkeiten, die bei der praktischen Anwendung aufgetreten sind. Beim Codieren konkreter Schulbuchtexte sind wir immer wieder auf eine Herausforderung gestoßen, die wir hier schon theoretisch angedacht haben: Wie kann man eigentlich einigermaßen sicher und intersubjektiv nachvollziehbar zwischen Aussagen unterscheiden, die im narrativen Modus der Ambivalenz oder der common sense Annahme auftreten? Wir hatten bereits angemerkt, dass die Zuordnung zu einer der beiden Codes das Ergebnis einer immer subjektiven Einschätzung öffentlicher Diskurse durch die Forscherin ist. Wer davon ausgeht, dass die Deutungsoffenheit produzierenden Lücken in einem Text von den meisten Leserinnen identisch aufgefüllt werden, wird eine Aussage als common sense Annahme codieren. Wer mit konkurrierenden Lesarten rechnet, wird für Ambivalenz plädieren. Im Forschungsprozess, den wir auch als Gruppenprozess gestaltet haben, konnten wir feststellen, dass wir, die wir unterschiedlichen Generationen angehören und deshalb mit unterschiedlichen Diskursen bzw. diskursiv als selbstverständlich konstruierten Wissensbeständen aufgewachsen sind, oft zu abweichenden Einschätzungen kamen. Dies, so haben wir festgestellt, ist aber nicht nur ein Problem, sondern auch eine Chance. Den Befund, dass das Aufwachsen unter unterschiedlichen diskursiven Regimen und erinnerungskulturellen Deutungsschichten mitunter voneinander abweichende Lesarten derselben Textstellen produziert, haben wir in ein empirisches Forschungsdesign übersetzt. Gestützt auf Leitfadeninterviews, in denen wir gezielt nach dem Verständnis ganz konkreter Schulbuchpassagen und z. T. auch einzelner

Formulierungen fragen, erheben wir, wie Geschichtslehrerinnen unterschiedlicher Generationen und aus Ost- und Westdeutschland dieselben von uns als ambivalent und deutungs offen identifizierten Textstellen lesen. An einem Beispiel wollen wir abschließend kurz demonstrieren, dass wir dabei bereits in der Pilotphase dieses noch laufenden Versuchs in der Tat auf eine breite Palette von z. T. sehr gegensätzlichen Lesarten gestoßen sind. Vorgelegt haben wir unseren Respondenten u. a. diese kurze Sequenz aus einem niedersächsischen Schulbuch, die wir oben bereits als Beispiel für eine ambivalente Aussage eingeführt haben:

Ausweitung der Entnazifizierung: (i) Anfang 1946 wurde das Entnazifizierungsverfahren auf die gesamte Bevölkerung ausgedehnt. (ii) So musste beispielsweise in der amerikanischen Zone jeder einen Fragebogen ausfüllen, der über die Mitgliedschaft in NS Organisationen, aber auch über entlastende Punkte Aufschluss geben sollte. (iii) Mit sogenannten Persilscheinen versuchten viele, ihre Unschuld zu beweisen. (iv) „Persilschein“ nannte man eidesstattliche Erklärungen, in denen beispielsweise Juden, politisch Verfolgte oder Geistliche jemandem untadeliges Verhalten in der Nazizeit bescheinigten. (v) Durch einen „Persilschein“ wurde mit etwas finanziellem Einsatz aber auch manche „schmutzige Weste“ reingewaschen. (Cornelsen 2010: 95)

In den Interviews haben wir u. a. danach gefragt, welches moralische Urteil der Text aus der Sicht unserer Respondenten über die Aussteller und die Empfänger von Persilscheinen nahelegt. Bei der immer noch nicht abgeschlossenen Auswertung dieser Antworten fiel uns eine interessante Differenz zwischen jüngeren Ost- und Westdeutschen auf. Während westdeutsche Lehrerinnen das entscheidende Problem im Fehlen einer neutralen Instanz sahen, also darin, dass Opfer über Täter richteten, setzte die Kritik der ostdeutschen Kolleginnen schon etwas früher ein. Sie kritisierten, dass das Verfahren auf die ganze Bevölkerung ausgedehnt wurde und damit potentiell jeder unter Verdacht stand. Darin sahen sie zum einen eine eklatante Verletzung des rechtsstaatlichen Prinzips, demzufolge der Ankläger dem Angeklagten seine Schuld beweisen müsse und es niemals die Aufgabe des Beschuldigten sein dürfe, seine Unschuld zu belegen. Viele warfen auch die Frage auf, was eigentlich untadeliges Verhalten sei und wer eigentlich darüber zu bestimmen habe. Zweifelsohne auch unter dem Einfluss von aktuellen Debatten über angepasstes Verhalten und Mitläufertum in der DDR, warfen sie den westlichen Besatzungsmächten vor, nicht erkannt zu haben, wie unvermeidbar ein gewisser Untertanengeist und das Wegschauen bei Verfolgungen von Anderen unter den Bedingungen von Zwang und Terror in einer Diktatur gewesen sei. Gleichzeitig konnten wir feststellen, dass manche Unterschiede in den Kommentaren ganz offenbar eine Frage der Generationszugehörigkeit waren. Auffälliger Weise waren es nur ältere Kolleginnen aus Ost und West, die sich von der impliziten Behauptung des Textes abgrenzten, Entnazifizierung sei an Korruption der Beteiligten und nicht etwa an mangelndem politischen Willen der Regierenden gescheitert.

Wir wollen diese ersten Befunde abschließend auch als Votum verstanden wissen, nicht bei der Textanalyse stehen zu bleiben, sondern die von unterschiedlichen Leserinnen angebotenen Deutungsangebote von vorläufig als ambivalent markierten Passagen aus Schulbucherzählungen empirisch zu untersuchen. Unser Analysemodell kann dabei wichtige Hilfestellung leisten, sowohl bei der Identifikation von Textstellen als auch bei der Formulierung eines Interviewleitfadens. „

Literatur

- Assmann, Aleida. *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*, München: C.H. Beck, 2013.
- Bourdieu, Pierre. *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976.
- Diner, Dan. *Das Jahrhundert verstehen. Eine universalhistorische Deutung*, München: Luchterhand Literaturverlag, 1999.
- Elias, Norbert. *Was ist Soziologie?* München: Juventa, 1970.
- Erl, Astrid. *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, Stuttgart: Metzler, 2005.
- Erl, Astrid. „Travelling Memory: Whither Memory Studies“, in: *Parallax* 17 (4), 2011, 4-18.
- Fairclough, Norman. *Language and Power*, London: Longman, 1989.
- Feindt, Georg, Krawatzek, Felix, Mehler, Daniela, Pestel, Friedemann und Trimcev, Rieke. „Entangled Memory: Toward a Third Wave in Memory Studies“, in: *History and Theory* 53, 2014, 24-44.
- Fukuyama, Francis. *Das Ende der Geschichte*, München: Kindler, 1992.
- Garton Ash, Timothy. *Free World: Why a Crisis in the West Reveals the Opportunity of Our Time*, London: Penguin, 2005.
- Goodman, Nelson. *Weisen der Welterzeugung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.
- Halbwachs, Maurice. *Das kollektive Gedächtnis*, Stuttgart: Enke, 1967.
- Haman, Katharina. „Offizielles Erinnern in der BRD“, in: *D-A-S-H Dossier #11, Erinnerungskultur und Gedächtnispolitik*. URN: http://d-a-s-h.org/PDF/Dossier11_Erinnerungskultur-Gedaechtnispolitik.pdf, zuletzt geprüft am 15.05.2014.
- Huntington, Samuel Phillips. *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*, New York: Simon and Schuster, 1996.
- Iriy, Akira. „Historizing the Cold War“, in: *Oxford Handbook of the Cold War*, 2013, 15-31.
- Issitt, John. „Reflections on the Study of Textbooks“, in: *History of Education Bd. 33 (6)*, 2004, 683-696.
- Kalpokas, Ignas. „Remembering Independence, Desiring Enemies: Reflections on Nationhood in Contemporary Lithuania“, in: *Studies of Transition States and Societies* 4 (1), 2012, 16-30.
- Kansteiner, Wulf. „Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies“, in: *History and Theory* 41 (2), 2002, 179-197.
- Klerides, Elefterios. „Imagining The Textbook: Textbooks as Discourse and Genre“, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1 (2), 2010, 23-48.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantall. *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*, London: Verso, 1985.
- Lässig, Simone. „Wer definiert gesellschaftlich relevantes Wissen? Schulbücher und ihre gesellschaftlichen Kontexte“, in: Eckhardt Fuchs, Kahlert, Joachim und Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*. Bad Heilbronn, 2010, 199-218.
- Mey, Günter und Mruck, Katja. „Grounded Theory Methodologie - Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil“, in: *Historical Social Research, Supplement* 19, 2007, 11-39. URN: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/28861>, zuletzt geprüft am 15.05.2014.
- Rothberg, Michael. *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford: Stanford University Press, 2009.

Ein neuer Ansatz in der kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung dargestellt am Beispiel der Analyse von Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg

- Ryan, Lorraine. "Memory, Power and Resistance: The Anatomy of a Tripartite Relationship", in: *Memory Studies* 4 (2), 2011, 154-189.
- Safronovas, Vasilijus. „Kulturine atmintis ir atminimo kultura? Kulturines atminties teorijos taikymo moderniuju laiko tyrimams problemas“, in: Nikžentaitis, Alvydas (Hg.). *Nuo Basanavičiaus, Vytauto Didžiojo iki Molotovo ri Ribbentropo. Atminites ir atminimo kultūrų transformacijos amžiuje*, Vilnius: Lietuvos istorijos instituto leidykla, 2011, 337-378.
- Schönemann, Bernd und Thünemann, Holger (2010): *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau, 2010.
- Stöver, Bernd. *Der Kalte Krieg: Geschichte eines radikalen Zeitalters 1947-1991*, München: C.H. Beck, 2007.
- Klerides, Elefterios. „Imagining The Textbook: Textbooks as Discourse and Genre“, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1 (2), 2010, 23-48.
- von Lucke, Albrecht. *68 oder neues Biedermeier? Der Kampf um die Deutungsmacht*, Berlin: Wagenbach, 2008.
- Westad, Odd Arne und Leffler, Melvyn P. (Hg.). *The Cambridge History of the Cold War, Vol. 1-3*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- White, Hayden. *Metahistory: die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*, Frankfurt am Main: Fischer, 1991.

Verwendete Schulbücher

- Cornelsen 2010: Berger von der Heide, Thomas (Hg.). *Entdecken und Verstehen 3. Von der Zeit des Nationalsozialismus bis in die Gegenwart*, Berlin. (Ausgabe für Niedersachsen).
- Klett 2010: Burkard, Dieter aund Christoffer, Sven. *Zeitreise 3*, Stuttgart. (Ausgabe für Niedersachsen).
- Westermann 2011: Ebeling, Hans und Birkenfeld, Wolfgang, (Hg.). *Die Reise in die Vergangenheit. Ein Geschichtliches Arbeitsbuch Bd. 9/10*, Braunschweig (Ausgabe für Sachsen-Anhalt).