



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

**„Der ‚Anschluss‘ in Lehrbüchern der Geschichte.
Eine multimodale diskurslinguistische
Untersuchung des österreichischen
Geschichtsgedächtnisses“**

Verfasserin

Ilse Porstner, MA BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Brigitta Busch

Danksagung

Danken möchte ich zu allererst meiner Betreuerin Brigitta Busch: Ihren inspirierenden Seminaren verdanke ich zum einen mein Interesse für die Poststrukturalisten und Foucault und zum anderen die Idee für mein Thema; außerdem konnten mich ihre kritischen und zugleich immer ermunternden Anmerkungen erfolgreich durch meine Arbeit führen.

Jürgen Spitzmüller möchte ich dafür danken, dass er durch seine interessanten Lehrveranstaltungen zu Diskursanalyse und Sozialesemiotik mein Wissen darüber enorm erweitert und meine empirische Analysearbeit durch zielführende Kommentare unterstützt hat.

Danken möchte ich auch dem gesamten Institut der Wiener Sprachwissenschaft: Die angenehme Atmosphäre, die spürbar gute Zusammenarbeit sowie die kompetente, stets erreichbare Beratung und Hilfe durch alle Professorinnen und Professoren, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gaben mir Sicherheit und Vertrauen für mein Studium.

Großen Dank möchte ich auch meiner Familie aussprechen, meinem Mann und meinen fünf Kindern, die immer Verständnis für mein Studium aufgebracht und mich unaufhörlich, auch in kritischen Zeiten, in meinem Tun unterstützt und bestärkt haben; ohne sie wäre ich nur halb so erfolgreich gewesen.

Besonderer Dank gilt dabei meinem Mann für sein Korrekturlesen, meinem ältesten Sohn Andreas für seine computertechnischen Tipps sowie meiner jüngsten Tochter Anna-Maria für ihre geduldige Beratung während des gesamten Studiums, besonders aber zu Studienbeginn (ich wäre sicherlich im Dschungel von univis, Moodle und Co. gestrauchelt).

Inhalt

I. Einleitung.....	7
1. Vorbemerkungen: Geschichte „rückwärts verstehen – vorwärts leben“	7
2. Konturierung des Themas	9
II. Kontextuelle Verortung – Geschichte und Geschichtsgedächtnis.....	14
3. Der „Anschluß“ Österreichs an Hitlerdeutschland	14
4. Zum Begriff des „Erinnerns“: Kollektives und kommunikatives Gedächtnis....	18
5. Österreichisches Geschichtsgedächtnis: Kreation eines Mythos?	22
6. Der Geschichtsunterricht – ein Auszug aus dem österreichischen Lehrplan.....	24
7. Das Geschichtsbuch im Unterricht – Funktion, Aufgaben, Verwendung.....	27
III. Diskursanalyse Foucault’scher Provenienz	31
8. Michel Foucault: „Historizität“ und „Diskursanalyse“	32
9. Diskurs – von der Polysemie eines Begriffs (ein Überblick zur Orientierung) ..	39
9.1. Diskursanalyse zwischen Deskription, Präskription und Kritik.....	40
9.2. Modelle im Bereich der „Kritischen Diskursanalyse“	41
9.3. Diskurslinguistik – das Öffnen der Grenzen genuin sprachwissenschaftlicher Verfahren	44
9.3.1. „DIMEAN“ – „Diskurslinguistische Mehr-Ebenen-Analyse“	46
10. Diskursanalyse und Geschichtswissenschaft	48
11. Fazit – Methodologische Verankerung	52
IV. Empirischer Teil.....	56
12. Methodische Vorgehensweise.....	57
12.1. Ein „multimodales diskurslinguistisches Analyseverfahren“	57
12.2. Analyseschritte auf drei Ebenen	60
12.2.1. Intratextuelle Ebene	60

12.2.2.	Akteure - Von der textorientierten zur diskursorientierten Ebene.....	71
12.2.3.	Transtextuelle Ebene – Argumente und Topoi	73
13.	Forschungsdesign: Datenmaterial - Korpus	75
14.	Analyse.....	77
14.1.	Intratextuelle Ebene	77
14.1.1.	Wortorientierte Analyse – Schlüsselwörter	77
14.1.2.	Propositionsorientierte Analyse – Metaphern.....	80
14.1.3.	Textorientierte Analyse – Visuelle Textstruktur	82
14.2.	Akteure – von der textorientierten zur diskursorientierten Analyse	122
14.3.	Transtextuelle Ebene: Argumentstruktur, Topoi.....	124
15.	Zusammenschau und Reflexion: Erinnerungsdiskurs im Schulbuch.....	134
V.	Resümee - Ausblick.....	141
VI.	Bibliographie	147
	Zusammenfassung – Abstract (Deutsch)	156
	Abstract (English)	157
	Curriculum Vitae.....	158

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Metafunktionen nach Kress/van Leeuwen	69
Abbildung 2: Argumentationsschema nach Kienpointner	75
Abbildung 3: Korpus - Liste der Lehrbücher der Geschichte	76
Abbildung 4: Bausteine 4 (öbv); S. 30/31.....	90
Abbildung 5: Durch die Zeiten 4 (Hölzel); S. 57 -60	95
Abbildung 6: einst und heute 4 - chronologisch (Dorner); S. 44/45.....	97
Abbildung 7: einst und heute 4 - thematisch (Dorner); S. 35/36	100
Abbildung 8: Geschichte live 4 (Veritas); S. 30/31; 51	101
Abbildung 9: Geschichte schreiben 4 (Dorner), S. 50/51	104
Abbildung 10: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4 (Veritas); S. 40 -42	107
Abbildung 11: Zeitbilder 4 (öbv); S. 40/41.....	110
Abbildung 12: Zeitfenster 4 (Hölzel); S. 41	113
Abbildung 13: ganz klar 4 (Jugend und Volk); S. 30	115
Abbildung 14: Geschichte für alle 4 (Olympe); S. 44	116
Abbildung 15: Geschichte und Geschehen 4 (öbv); S. 40/41	117
Abbildung 16: netzwerk geschichte@politik 4 (Veritas); S. 30	119
Abbildung 17: Zeitenblicke 4 (Dorner); S. 43	121

Bei den Abbildungen 4 – 17 handelt es sich um stark verkleinerte Lehrbuchseiten mit dem jeweiligen Bildmaterial, die gemäß den geltenden Zitierregeln angeführt wurden. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

I. Einleitung

1. Vorbemerkungen: Geschichte „rückwärts verstehen – vorwärts leben“

„Es gibt ein Bild von Klee, das Angelus Novus heißt. Ein Engel ist darauf dargestellt, der aussieht, als wäre er im Begriff, sich von etwas zu entfernen, worauf er starrt. Seine Augen sind aufgerissen, sein Mund steht offen und seine Flügel sind ausgespannt. Der Engel der Geschichte muß so aussehen. Er hat das Antlitz der Vergangenheit zugewendet. Wo eine Kette von Begebenheiten vor uns erscheint, da sieht er eine einzige Katastrophe, die unablässig Trümmer auf Trümmer häuft und sie ihm vor die Füße schleudert. Er möchte wohl verweilen, die Toten wecken und das Zerschlagene zusammenfügen. Aber ein Sturm weht vom Paradiese her, der sich in seinen Flügeln verfangen hat und so stark ist, daß der Engel sie nicht mehr schließen kann. Dieser Sturm treibt ihn unaufhaltsam in die Zukunft, der er den Rücken kehrt, während der Trümmerhaufen vor ihm zum Himmel wächst. Das, was wir den Fortschritt nennen, ist dieser Sturm.“ (Walter Benjamin These IX, S. 35 f.)

Walter Benjamins posthum erschienener Aufsatz „Über den Begriff der Geschichte“ ist im Grunde eine – in aphorismengleicher Manier abgefasste – Betrachtung in achtzehn Thesen über Historizität und Geschichtsdenken aus dem Blickwinkel des „historischen Materialismus“, dem sich Benjamin verbunden sah. Kritiker sehen darin nur wenige in sich konsistente Meinungsstränge, spüren die vermeintlich zahlreichen Widersprüche auf und sehen in dem Werk kaum Ansatzpunkte für stringentes geschichtsphilosophisches Denken (Hering, 1983, S. 2 und 62).

Der Grund, einen Auszug aus Benjamins These IX dennoch an den Anfang der vorliegenden Masterarbeit zu stellen, liegt gerade in diesen als impulsgebende Kraft betrachteten Antagonismen des Werks: Ist es doch eines der zentralen Anliegen dieser Arbeit, die Perzeption des Geschichtsbegriffs, d. h. der Historizität per se, die im Laufe der Jahrhunderte Gegenstand zahlreicher philosophisch-wissenschaftlicher Theorienbildungen wurde (vgl. Überblick in Iggers, 1993), kritisch zu beleuchten. Dabei wird vor allem jener Sichtweise auf Historizität das Augenmerk geschenkt, die die Grundlage von Repräsentationsformen geschichtlicher Ereignisse in Schulbüchern und im weiteren der daraus resultierenden Diskurse über Geschichtsgedächtnis und Erinnerung bildet.

Benjamins These IX, die gewissermaßen als Kernpunkt seiner Betrachtungen über den Begriff der „Geschichtlichkeit“ verstanden werden kann, fokussiert den Blick des „Engels der Geschichte“ als der Vergangenheit zugewandt: Der „Engel“ kann zwar die

Katastrophe erkennen, sieht aber gleichzeitig auch die Unmöglichkeit sie abzuwenden. Der Zukunft, die den Fortschritt bringen könnte, wendet er den Rücken zu, denn er kann, erstarrt ob der Gräuel, die er erblickt, die Erlösung, den Fortschritt in ihr nicht erkennen. Pessimistisch stellt er fest: Die Katastrophe wird sich wiederholen.

Bedient man sich einer optimistischeren Lesart dieser Metapher, so kann man durchaus eine Anregung zur Schärfung des Blicks für die Vergangenheit, das tradierte Wissen, darin erkennen; damit wird das Bewusstsein für das „Geschehene“ sowie auch für das „unbewusste gesellschaftlich-geschichtliche Erbe“ geweckt, das als für die Gegenwart konstitutiv erachtet werden kann (Hering, 1983, S. 22). Durch eine solcherart kritische Betrachtung von vergangenen Ereignissen kann in weiterer Folge gegenwärtiges und zukünftiges Wissen in epistemischer Weise erschließbar werden. Eine auf die Zukunft gerichtete geschichtliche Perspektive erscheint auch den Autoren Giesecke und Welzer (2012, S. 118) von Bedeutung, um vergangene Katastrophen für gegenwärtiges und zukünftiges soziales Handeln nutzbar zu machen. Hierbei ist nicht so sehr der Blick auf die geschichtlichen Ereignisse per se von Belang, sondern vielmehr jener, der auf ihre Entstehensprozesse und –bedingungen gelenkt ist. Damit werden die allgemeinen und besonderen Möglichkeitsbedingungen menschlichen Handelns sowie die sozialen Mechanismen beobachtet, die zu Irrtümern, Fehlentwicklungen und Katastrophen führen (Giesecke & Welzer, 2012, S. 118). Es gilt demnach das gesamte Feld der Möglichkeiten zu untersuchen, die dem historischen Subjekt für seine Handlungen zur Verfügung gestanden sind. Dabei darf nicht aus den Augen verloren werden, dass viele der Entscheidungen aus heutiger Sicht anderes zu beurteilen wären. Damit kann auch im Sinne Søren Kierkegaards (1948, S. 157) festgestellt werden, dass das Leben nur in der Schau nach rückwärts verstanden, aber nur in der Schau nach vorwärts gelebt werden kann¹. Wie dieser Kerngedanke über historisches Verständnis in die Konstruktion von Geschichtsgedächtnis und Erinnerungskultur einfließen kann, soll unter anderem im Rahmen der vorliegenden Arbeit erörtert werden.

¹ Vgl. Kierkegaard, Søren (1948). Originalzitat: „Es ist ganz wahr, was die Philosophie sagt, daß das Leben rückwärts verstanden werden muss. Aber darüber vergißt man den andern Satz, daß vorwärts gelebt werden muß.“ In: 1834-1855. *Die Tagebücher*.

2. Konturierung des Themas

Die Autoren Giesecke und Welzer sprechen von einem „Gebrauchswert“ historischer Erfahrung und historischen Wissens, „wenn sie sich auf eine Zukunft beziehen können, die jemand in einer jeweiligen Gegenwart erreichen möchte“ (2012, S. 15). Dabei erscheint, wie oben erwähnt, oft das Problem, dass die Vergangenheit mit dem Wissen der Gegenwart gedeutet wird. Damit ist die Vergangenheit aber ständig im Fluss, abhängig von den jeweils „gegenwärtigen Blicken“ auf sie. Vergangenheit als ein „absolutes Geschehenes“ zu betrachten, das allein für sich spricht, ist also nicht möglich: „Tatsachen der Geschichte“ können kaum als kategoriales, kanonisches Wissen dargestellt werden. Giesecke und Welzer halten es vor allem dann für unmöglich, wenn es um die historische Vermittlung von Teilen **nationaler** Erinnerungs- oder Gedenkkultur geht. Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf das Beispiel des „Holocaust“, dessen Darstellung einen enormen Deutungswandel im Laufe der Nachkriegsgeschichte erfahren hat (Giesecke & Welzer, 2012, S. 7).

Betrachtungen solcher Art über Geschichtsverständnis haben die nun folgende Masterthese weitgehend inspiriert und motiviert. Lehrende der Geschichte werden naturgemäß mit Überlegungen hinsichtlich des Geltungsanspruchs an „Wahrheit und Wirklichkeit“ der in den Lehrbüchern repräsentierten geschichtlichen Inhalte konfrontiert. Dass Geschichtsvermittlung per se nicht eins zu eins als eine Vermittlung der „Wahrheit des Geschehens“ angenommen werden kann, wurde in der jahrhundertelangen Forschung über die Repräsentationsmodi der Geschichtswissenschaft ausführlich erörtert (vgl. Iggers, 1992). Für den Unterricht erscheint dennoch die Frage relevant: Wie sehr wird eine Wirklichkeit abgebildet, die der „tatsächlich historischen“ entspricht und bis zu welchem Grad ist dies überhaupt möglich? Gewiss kann Geschichte immer nur in „vermittelter, abgebildeter Form“ für ihre RezipientInnen aufbereitet werden, ist sie doch mehr als jede andere Wissenschaft auf Repräsentation angewiesen. Wirft man einen Blick auf die lange Tradition der Geschichtsschreibung und Geschichtsvermittlung (vgl. z. B. Iggers, 1992), so wird offenkundig, dass sich die Art der Repräsentation – schon allein aus technischen Gründen – im Laufe der Jahrhunderte vielfach geändert hat. Es waren jedoch immer Menschen an der Vermittlung beteiligt, die aus eigenen (subjektiven) Perspektiven

handelten, und so betrachtet hat die Geschichtswissenschaft natürlich Angriffsflächen für Kritik geboten. Dabei stellen sich die Fragen, wie sehr die übermittelten Inhalte die historischen Tatsachen widerspiegeln können oder wie sehr die GeschichtsschreiberInnen dem Postulat der Objektivität überhaupt gerecht werden können (oder wollen). Für die Praxis gilt es daher in Betracht zu ziehen, dass die Vermittlung historischer Ereignisse immer durch einen von den HistorikerInnen gewählten Repräsentationsmodus geschieht, das heißt, sie sind nur indirekt - in aufbereiteter Form - ihren RezipientInnen zugänglich. Geschichtliche Wirklichkeit ist also eine „repräsentierte Wirklichkeit“, ihr sind „Repräsentations-Zeichen“ wie zum Beispiel Schrift und Bild inhärent.

Die Repräsentation geschichtlichen Wissens durch die Lehrbücher birgt noch ein weiteres Problem: Stark konzentriertes, kondensiertes Faktenwissen, aufbereitet nach den verschiedensten (pädagogischen, psychologischen, lehrplan- und verlagstechnischen etc.) Kriterien bildet weitgehend die Grundlage der schulischen Geschichtsvermittlung. Dies wirft die Frage auf, welche Werte, Haltungen oder Einstellungen zu historischen Persönlichkeiten oder Ereignissen dennoch – auch in Anbetracht der Kürze der Darstellungen - mittransportiert werden. Besonders relevant erscheint diese Überlegung, wenn es um Themen geht, die Teil eines „nationalen Gedächtnisses“, vielleicht sogar Teil einer „nationalen Identität“ geworden sind. Die Aufgabe, die sich die vorliegende Masterarbeit gestellt hat, ist somit eine Auseinandersetzung mit dem „rückwärtsgewandten Blick auf die Geschichte, die Historie, das historische Wissen“, wie er in Geschichtsbüchern erscheint, und dessen Impact auf die Gegenwart. Im Speziellen handelt es sich dabei um eine der „katastrophalen“ Phasen der österreichischen Geschichte, deren Erinnerung sich im Diskurs der Gegenwart unüberhörbar manifestiert und von der anzunehmen ist, dass sie auch das nationale Geschichtsgedächtnis mitprägt, nämlich um den „Anschluss“ Österreichs an das nationalsozialistisch regierte Deutschland im Jahre 1938. Schulbuchtexte, die sich mit diesem Thema beschäftigen, sollen mittels eines diskursanalytischen Verfahrens hinsichtlich ihrer Repräsentationsmodi untersucht werden, um Tendenzen des text-inhärenten Erinnerungsdiskurses sichtbar zu machen.

Die Ziele der vorliegenden Masterarbeit sind grob gesprochen zweifacher Natur: Zum einen soll eine **THEORETISCHE Konturierung** des Themas den thematischen Kontext (Teil II) sowie alle jene theoretischen Grundlagen erörtern, die zum Verständnis der diskursanalytischen Studie vonnöten sind (Teil III). So wird in **Teil II** zunächst die Skizzierung des thematischen Kontexts erfolgen. Dabei wird auf Aspekte der Erinnerungskultur ebenso eingegangen wie auf jenes historische Ereignis, durch das gegenwärtiges österreichisches Geschichtsgedächtnis in besonderem Maße gespeist wird – auf den sogenannten „**Anschluss**“. Hierbei wird versucht, auf unterschiedliche historische Darstellungen zurückzugreifen, die differenzierte Sichtweisen wiedergeben. In diesem Zusammenhang soll eine Illustration der Ereignisse in einer für das Verständnis der Schulbuchtexte und der Analyse erforderlichen Präzision erfolgen. Es ist aber an dieser Stelle anzumerken, dass diese Darstellung hier in keiner Weise jene Komplexität aufweisen kann, die einem historiographischen Anspruch gemäß sein würde. **Teil III** widmet sich daraufhin in ausführlicher Form dem theoretischen Kernstück der Arbeit, der Diskursanalyse. Ausgehend von dem in der Literatur polysem und differenziert verwendeten Diskursbegriff wird versucht, die Konzepte „Diskurs“ und „Diskursanalyse“ in der Weise zu konturieren, dass sie für die Analyse des empirischen Teils verstehbar und nutzbar werden. Die Basis dieser theoretischen Ausführungen bildet der Foucault'sche Diskursbegriff, der in weiterer Folge ein zentrales Konzept für einige diskursanalytische Modelle geworden ist. Um einen kleinen Einblick in die Diversität der Diskursanalyse-Theorien zu geben, sollen zumindest zwei der zentralen Konzepte – eines im Bereich der „Kritischen Diskursanalyse“ und eines im Bereich der „Diskurslinguistik“ – vorgestellt werden.

Zum anderen stellt sich die vorliegende Arbeit die Aufgabe, durch ein umfassendes **diskursanalytisches Verfahren** den Erinnerungsdiskurs der Lehrbuchtexte zu erschließen. Somit wird im **EMPIRISCHEN Teil** (Teil IV) auf Basis der vorangegangenen Abschnitte schrittweise an die Analyse herangeführt. Den Anfang bildet ein kurzer Exkurs in den methodisch-didaktischen Bereich, d. h. es wird auf den Lehrplan der Geschichte, die Funktion von Lehrbüchern im Unterricht im Allgemeinen sowie auf das Geschichtslehrbuchdesign im Besonderen eingegangen. Da das Layout und im Speziellen das Bild im Lehrbuch eine bedeutende Position einnehmen, wird davon ausgehend die Wahl der Analysemethode nach multimodalen Gesichtspunkten

begründet und im Detail beschrieben. Nach Präsentation des Untersuchungsdesigns – vierzehn Geschichtsbücher der Sekundarstufe I – erfolgt die Lehrbuchanalyse. Diese ist von den Kernfragen geleitet: Welches Geschichtsgedächtnis ist in den jeweiligen Repräsentationen eingeschlossen? Wie wird die Rolle Österreichs in der Causa „Anschluss“ dargestellt? Wird der „Opferthese“ nach wie vor Raum gegeben?

Interesse besteht also an der Art und Weise des „Sprechens“ der Schulbuchtexte über Österreichs Anteil am Zustandekommen des „Anschlusses“; dies könnte in weiterer Folge Rückschlüsse auf das Fortschreiben überkommener nationaler Grammatiken der Erinnerungskultur zulassen, die seit der „Affäre Waldheim“ im Jahre 1986 in einem anderen – differenzierteren – Licht gesehen werden müssen (vgl. unter anderem Wodak et al., 1990 oder Uhl, 2001).

Es soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass es keineswegs beabsichtigt ist, durch die Analyse eine Wertung oder Bewertung der Schulbuchrepräsentationen abzugeben; es soll lediglich versucht werden, den Blick der Lehrenden für Darstellungen geschichtlicher Themen mittels verschiedener Modi zu schärfen und zu vermitteln, dass Schulbücher als Ausgangspunkt für kritische Auseinandersetzung mit „Historizität“ betrachtet werden können. Die Analyse soll auch keineswegs den Eindruck erwecken, dass es eine einzige „richtige“ Sicht auf die politisch und wirtschaftlich äußerst schwierigen „Dreißigerjahre“ gibt. Denn dass die Vergangenheit ständig in den Strudel der Interpretation gerät, abhängig von den jeweils „gegenwärtigen Blicken“ auf sie, wurde eingangs erwähnt, genauso wie die Tatsache, dass Vergangenheit nicht als ein „absolutes Geschehenes“ betrachtet werden kann, das allein für sich spricht (vgl. Giesecke/Welzer, S. 6). Ein Anliegen der Analyse ist es aber durchaus darauf aufmerksam zu machen, dass der Blick nicht nur auf dem tatsächlich Geschehenen liegen soll, sondern eher auf die Möglichkeitsbedingungen gerichtet wird, die das Handeln der Menschen bestimmt haben. Dies soll zu einer Diversität der Sichtweisen führen und eine Abkehr von der engeren „Opfer-Täter-Sicht“ oder der rigiden Dichotomie der Klassifizierung der Taten in „Gut und Böse“ bewirken, wobei weder die „Guten“ viktimisiert noch die „Bösen“ heroisiert werden sollen. Auch ist es ein Postulat verständlich zu machen, dass weder das Leugnen noch das Aufrechnen von Taten oder die Ausrede auf „Nichtwissen“ als „reife“ staatsbürgerliche Haltungen gelten

können. Die daraus folgende Perspektivenweitung kann zu einer konstruktiven und kritischen Diskussion der historischen Ereignisse führen, die eine möglichst objektive Betrachtung und ein Verständnis der Möglichkeitsbedingungen gegenwärtiger Handlungen erlaubt.

Die vorliegende Arbeit ist nach einer linguistischen Forschungsdisziplin bzw. einem linguistischen Analyseverfahren ausgerichtet, sie sieht sich somit primär in der Linguistik verortet. Darüber hinaus berührt sie jedoch auch Ansätze der historischen Gedächtnisforschung sowie der methodisch-didaktischen Schulbuchforschung. Dadurch soll ein Beitrag zur interdisziplinären Zusammenarbeit geleistet werden, in welcher die Linguistik als Kerndisziplin – trans- und interdisziplinär – agiert und wodurch aufgezeigt werden soll, in welcher Weise sie der Erforschung methodisch-didaktischer und gleichzeitig gesellschaftspolitisch relevanter Fragen dienlich sein kann.

Schließlich soll noch festgehalten werden, dass im Verlauf dieser Arbeit auf gendergerechtes Formulieren Wert gelegt wird, dass jedoch in Fällen der vereinfachten Lesbarkeit (besonders bei theoretischen Ausführungen) das generische Maskulinum, das in diesen Fällen dann auch das Femininum einschließt, bevorzugt wird.

II. Kontextuelle Verortung – Geschichte und Geschichtsgedächtnis

Dieses Kapitel widmet sich zunächst einer Darstellung der Märztage des Jahres 1938 in Österreich. Der Fokus wird auf einen sehr kleinen Ausschnitt österreichischer Geschichte gelegt – handelt es sich doch um die Vorgänge weniger Wochen – die Ereignisse dieser Zeit gelten jedoch als sehr folgeschwer und werden in der Gegenwartspolitik teilweise noch immer kontrovers diskutiert. Um eine möglichst breit gefächerte Darstellung dieser Ereignisse rund um den „Anschluss“ zu erhalten, werden Berichte deutscher und österreichischer Historikerinnen und Historiker als Grundlage herangezogen. Das Augenmerk soll dabei vor allem auf die Position Österreichs gelegt werden.

In weiterer Folge dieses Kapitels wird Grundlegendes zum Phänomen „Geschichtsgedächtnis“ bzw. „Erinnern“ angesprochen, um einsichtig zu machen, auf welch vielfältigen Prozessen und Steuerungsprozeduren die Konstruktion nationaler Erinnerungskultur beruht.

3. Der „Anschluß“² Österreichs an Hitlerdeutschland

„Niemand geringerer als Bundespräsident Heinz Fischer hat anlässlich der Eröffnung einer Ausstellung der Stadt Villach auf die Problematik hingewiesen, dass Gedenken und Gedanken zu den Jahrestagen 1945 und 1955 mit zahlreichen Österreich-Legenden verknüpft sind, deren kritische Aufarbeitung mangelhaft ist. Das Beispiel des Bundespräsidenten für solche Mythen: Von 1938 bis 1945 und oft danach wurde bzw. wird erzählt, ganz Österreich hätte Adolf Hitler jubelnd auf dem Heldenplatz begrüßt. Zugleich bekommen wir zu hören, die Österreicher in ihrer Gesamtheit wären im März 1938 erste Opfer des Nationalsozialismus gewesen. Es ist unmöglich, dass beide Darstellungen richtig sind.“ (Filzmeier, 2005)

Tatsächlich ist die Rekonstruktion der „wahren“ Geschehnisse um diese Märztage des Jahres 1938 nicht einfach, die zahlreichen Quellen (verschiedener Parteianghöriger oder Zeitzeugen) geben oft subjektive Sichtweisen wieder und widersprechen einander in wesentlichen Dingen. Die nun folgende Übersicht versucht auf den kontroversen

² Im Verlauf dieses Teils wird auf die Okkupation resp. Annexion Österreichs durch den Terminus „Anschluß“ in dieser Schreibweise Bezug genommen, wie sie den Originaltexten zu entnehmen ist.

Charakter der Darstellungen einzugehen und die Problematik des Pendelns zwischen „Opfermythos“ und „Mitverantwortungsthese“ kurz zu umreißen.

Trotz des oben erwähnten Fokus dieser vorliegenden Arbeit auf ein „Einzelereignis“, nämlich auf jenen im März 1938 erfolgten „Anschluß“ Österreichs an das nationalsozialistische Hitlerdeutschland, ist ein weiter zurückgreifender historischer Rückblick unerlässlich. Die folgenden Ausführungen versuchen demnach (allerdings aus Platzgründen nur in überblicksartiger Form) an die Ereignisse nach dem Ersten Weltkrieg anzuknüpfen, um die Bedingungen für den weiteren politischen Verlauf der jungen österreichischen Republik nachvollziehbar zu machen.

Tatsächlich wurde Österreich seiner „großstaatlichen“ „habsburgischen“ Identität nach dem Ersten Weltkrieg beraubt und viele seiner Bürgerinnen und Bürger aller Schichten favorisierten einen Zusammenschluss mit Deutschland als Ausdruck einer „tausendjährigen Verbundenheit“ (Heer, 2001, S. 379 ff.). Sowohl Österreich als auch Deutschland waren mit dem „Anschlußverbot“ der Versailler Verträge aus ökonomischen und geopolitischen Gründen höchst unzufrieden (Hillgruber, 1980, S. 164f.; Stepan, 1988, S. 6). Die Jahre der Zwischenkriegszeit waren geprägt durch belastende wirtschaftliche sowie politische Ereignisse in beiden Staaten: Die Weltwirtschaftskrise des Jahres 1929 sowie politisch-demokratische Instabilität begünstigten das Entstehen diktatorischer Regime und förderten den Wunsch nach dem (zunächst ökonomischen) Zusammenschluss (Betz, 1980, S. 186ff.). Dazu gesellten sich eine abgrundtiefe Uneinigkeit zwischen den österreichischen Parteien und ein verstärktes Auftreten der österreichischen NSDAP, die immer weniger als „illegal“ galt (Betz, 1980, S. 189). Der „halbfaschistisch-autoritäre Ständestaat“ (Dollfuß und später Schuschnigg) geriet außerdem in Europa immer mehr in die außenpolitische Isolation. Die Westmächte schienen Österreich schon abgeschrieben zu haben, was Hitlers Zusammenschlusspläne offenbar beschleunigte, so kommentiert Betz die rasche Abfolge der Ereignisse von 1936 bis 1938 (1980, S. 189). Außerdem wurde Hitlers Vorgehen dadurch begünstigt, dass es innerhalb Österreichs durchaus positive Einstellungen gegenüber dem Anschluss an das Deutsche Reich gab: (1) Es gibt Quellen, die belegen, dass die gemeinsam entwickelten Hassgefühle gegen Dollfuß und seine „christlich-soziale“ Diktatur das Hitler-Regime beinahe zu verharmlosen

schienen; so förderte das betont katholische Auftreten der Ständestaat-Funktionäre starke antiklerikale Reaktionen, und so manche Gruppen der Sozialdemokraten und der Arbeiterschaft sowie der Kommunisten wendeten sich zum Nationalsozialismus hin (Binder, 1988, S. 133f, vgl. auch Botz, 1980, S. 191). (2) Selbst durch die österreichische Regierung wurde eine stark „deutsch-nationale“ Haltung ausgedrückt: Ein „Bekenntnis der Regierung Schuschnigg“ machte klar, dass sich Österreich als „deutscher Staat“ verstehe (Hillgruber, 1980, S. 170).

Als Schuschnigg dann doch, wie Hillgruber (1980, S. 173) anmerkt, nach dem als Einschüchterung gedachten Treffen mit Hitler in Berchtesgaden (12. Februar 1938) eine Volksabstimmung „für ein freies und deutsches unabhängiges und soziales, für ein christliches und einiges Österreich“ ankündigte, entschloss sich Hitler kurzerhand zum militärischen Einmarsch am 12. März 1938. Dieser gilt als improvisiert und war nicht als staats- oder völkerrechtliche Aktion geplant. Angeblich bestätigten erst der Jubel der Linzer Bevölkerung und dann die große Kundgebung auf dem Wiener Heldenplatz sowie das reaktionslose Zusehen der Westmächte Hitler in der Überzeugung, dass ein „vollständiger Anschluß“ doch schon zu diesem Zeitpunkt möglich sei (Hillgruber, 1980, S. 173).

Hitler muss sich trotzdem einer lückenlosen Zustimmung zum „Anschluß“ nicht ganz sicher gewesen sein, denn er war tunlichst bemüht, durch den raschen Einmarsch in Österreich die von Schuschnigg geplante Volksabstimmung zu verhindern (Hanisch, 1994, S. 338). Andererseits wurde er, wie schon erwähnt, durch die den „Anschluß“ fördernden Strömungen (wie beispielweise die alle politischen Lager umgreifende Anschlussbereitschaft, den Antiklerikalismus und die Hoffnung auf bessere wirtschaftliche Bedingungen) in seiner Entscheidung bestätigt. Am 13. März 1938 wurde durch einen Beschluss des österreichischen Ministerrats das Bundesverfassungsgesetz über die „Wiedervereinigung“ Österreichs mit dem Deutschen Reich beschlossen.

Nichtsdestotrotz löste die sichtbare Freude des österreichischen Volkes, begleitet von einer lückenlosen und heftigen nationalsozialistischen Propaganda, ein „Volksfest in Permanenz“ aus. Es galt, „Emotionen zu wecken und den Verstand einzulullen“ (Hanisch, 1994, S. 346). Fast schien es, als seien alle gesellschaftlichen und politischen

Lager vom „Anschluß“ überzeugt: Zustimmungsbekundungen kamen vom Adel und von den Arbeitern, von den ethnischen Minderheiten sowie von den Künstlern, von der Industrie und der Bauernschaft. Als dann sowohl der ehemalige Staatskanzler der Ersten Republik Renner als auch die Bischöfe der katholischen Kirche ihre Unterstützungserklärungen abgaben, schien sich der Staat einig zu sein. Die Volksabstimmung am 10. April brachte infolgedessen das für Diktaturen übliche Ergebnis: 99,7% stimmten für Hitler. Der Historiker Hanisch merkt dazu lapidar an: „Es waren keine großen Wahlfälschungen notwendig, offene Abstimmungen setzten die Leute unter Druck, und: ca. 200 000 Personen waren von der Wahl ausgeschlossen“ (Hanisch, 1994, S. 347; vgl. auch Botz, 1980, S. 192).

Bilder wie „Der Empfang auf dem Heldenplatz“ oder der „Der Wahlerfolg“ gingen in die Welt hinaus und verkündeten ein Ergebnis, an dem eine Menge Österreicher beteiligt waren, verschwiegen aber gleichzeitig auch die Meinung jener Menschen, die - quer durch alle politischen und gesellschaftlichen Lager - mit Sorge schon die Entwicklungen im autoritären Österreich beobachtet und verbittert auf den „deutschen Weg“ Schuschniggs geblickt hatten, da sie die Eigenstaatlichkeit Österreichs nicht aufgeben wollten (Heer, 2001, S. 393). Doch die von Hitler bereits im ersten Halbjahr nach der Machtübernahme gesetzten Maßnahmen gefielen immer weniger Österreichern: Eingriffe in traditionelle Namensgebungen wie „Ostmark“ statt Österreich, „Reichsgaue“ statt Bundesländer verletzten die offenbar doch vorhandene nationale Identität (Betz, 1980, S. 192ff). Die darauffolgende Zeit der Verfolgung politischer Gegner, rassistische Maßnahmen und vor allem die Kriegsvorbereitungen sowie der Krieg selbst brachten entsprechende Ernüchterung und bald formierte sich der Widerstand. Im Frühsommer 1943 wurde bereits die Wiederherstellung Österreichs als bedingungsloses Ziel gesehen. Der Sozialist Adolf Schärf fasst die Auffassung fast aller österreichischer Widerstandsbefürworter mit den Worten zusammen: „Der Anschluß ist tot, die Liebe zum Deutschen Reich ist den Österreichern ausgetrieben worden“ (Schärf, 1963, S. 167; zitiert nach Hillgruber, 1980, S. 176; und nach Betz, 1980, S. 197). „Aus der freiwilligen und zugleich erzwungenen Negation seiner selbst [begann] das heutige Österreich-Bewusstsein hervorzugehen [...]“ (Betz, 1980, S. 198).

Natürlich greifen diese Darstellungen der Ereignisse vor dem „Anschluß“ eher kurz, dennoch zeigen sie, wie ambivalent die Haltung Österreichs bzw. der „Österreicher“ gewesen ist; ferner geht daraus einigermaßen klar hervor, dass Österreich nicht ausschließlich als „Opfer“ eines Überfalls Hitlers bezeichnet werden kann. Überdies waren weder Österreicher noch Deutsche davor gefeit, sich – als Mitglieder einer faschistischen Diktatur – an den menschenverachtenden und –vernichtenden Maßnahmen des Regimes zu beteiligen.

4. Zum Begriff des „Erinnerns“: Kollektives und kommunikatives Gedächtnis

„Das Vergangene wird bedeutsam im gegenwärtigen Erinnern. Das, was einmal war, ist jetzt in der Sprache des Erzählens. [...] Erinnern heißt: dem Abgelaufenen gegenwärtigen Sinn geben.“ (Treichel, 1984, 173f.; zitiert nach Assmann, 2007, 10)

„Wir blicken in die Vergangenheit, als wäre sie ein Spiegel, in dem das Bild von uns selbst konstruiert wird, dieses Bild kann größer, kleiner, heroisierend oder beschämend sein“, wie Aleida Assmann pointiert das Zustandekommen unseres „Geschichtsgedächtnisses“ charakterisiert. Der Blick derjenigen Person, die die Vergangenheit betrachtet, ist entscheidend dafür, wie das Bild beschaffen ist, das der Spiegel wiedergibt. „Geschichte im Gedächtnis ist hochgradig instabil“ (Assmann, 2007, S. 10), denn das, was wir heute sehen, fügt sich in den Rahmen der alten Erinnerungen ein und somit passen sich alte und neue Erinnerungen der Gesamtheit der gegenwärtigen Wahrnehmungen an (Halbwachs, 1985, S. 1).

Geschichtsgedächtnis wird durch einige Variablen determiniert und ist im Fluss: Denn Gruppen richten ihre kollektiven Erinnerungen nach dem von ihnen präferierten räumlichen (und zeitlichen) Rahmen aus. Es gibt also so viele Arten, sich einen bestimmten (zeitlichen) „Raum“ zu vergegenwärtigen, d. h. die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Dinge zu richten, wie es Gruppen gibt (Halbwachs, 1985, S. 161).

Auch nationale Gemeinschaften orientieren sich an den für ihr Kollektiv erinnerungswürdigen historischen Elementen: Die Auswahl richtet sich nach bestimmten positiven oder negativen Ereignissen. Positive Ereignisse sollen in Erinnerung bleiben, negative vergessen werden. Belastende, von Schuld geprägte

Ereignisse würden das Erinnerungsbild negativ gestalten und somit die Konstitution eines positiven Idealbilds einer Nation verhindern; sie werden daher nicht in den Status „erinnerungswürdig“ erhoben, sondern es wird dafür gesorgt, dass sie vergessen werden (Brix, Bruckmüller & Stekl, 2004, S. 9).

So können es also ganz bewusste selektive Prozesse sein, die die Auswahl der „Erinnerungen“ steuern, daraus folgen dann (bewusst) gestaltete sprachliche und gegenständliche Darstellungen der Geschichte. Gedenktage und Gedenkstätten sollen das nationale Gedächtnis speisen, genauso wie Berichte, Erzählungen und politische Reden. Die Suche nach Bezugssystemen von identifikatorischer Bedeutung ist in den letzten zwei Jahrzehnten stärker ausgeprägt, das „kulturelle Gedächtnis“ zu einem wichtigen Bestandteil politischer Diskussionen geworden (Brix, Bruckmüller & Stekl, 2004, S. 19). Von einer „Memory-mania“ sprechen Harald Welzer und Claudia Lenz, die im dritten Jahrtausend in Europa begann, initiiert durch eine internationale Konferenz in Stockholm, auf der zu einer Art (kultur-politisch verordneter) transnationaler Erinnerungskultur (besonders an den Holocaust) ausgerufen wurde, durch die ganze Nationen ihre Vergangenheit bewältigen sollen (Welzer & Lenz, 2007, S. 7). Fazit: Das „geschichtliche Erinnern“ scheint seit der Jahrtausendwende „in Mode gekommen“ zu sein (e. Anm.) und es wird postuliert, das Erinnern nicht nur nach den positiven Erinnerungen auszurichten. Die Nationalstaaten Europas sind aufgerufen, ihre Vergangenheit zu reflektieren und sie (möglichst) objektiv zu repräsentieren. Doch es obliegt immer noch den Nationen selbst, wie sie dies umsetzen.

Vergangenheitsbewältigung wird daher, objektiv wissenschaftlich betrachtet, vielfach als ein Gebilde eingeschätzt, das Kritik herausfordert. Beobachtet wurde zum Beispiel, dass die Form, in der Vergangenheitsbewältigung praktiziert wird, oft zu oberflächlich ist, vieles werde dabei vereinfacht oder beschönigt dargestellt, oft stehe die Diskussion über Zahlen von Opfern im Vordergrund oder die eigene Schuld werde mit dem Vergehen und der Schuld anderer Völker oder anderer Staaten verglichen und aufgerechnet (vgl. Mohler, 1968, S. 29 ff).

Manches Mal wird dabei auch nach dem „Schwarz-Weiß-Prinzip“ verfahren, es werden zum Beispiel die Menschen in „Nazis“ und „Nicht-Nazis“ getrennt, was laut Mohler (1968, S. 36) eine andere „Scheinklarheit“ ergibt. Freilich seien immer graduelle

Unterschiede von Schuld und Beteiligung vorhanden, denn – so Mohlers Beispiel – auch in einer richtigen Familie fühlen sich diejenigen, die nichts „verbrochen“ haben, mitverantwortlich für das schuldig gewordene Familienmitglied. Es sei deshalb angebracht, – im Falle Deutschlands – zwar eine deutsche „Kollektivschuld“ abzulehnen, aber dennoch von einer „Kollektivscham“ zu sprechen (Heuss 1949, Rede des Bundespräsidenten; zitiert nach Mohler 1968, S. 36).

Die Vergangenheitsbewältigung, das heißt die Auseinandersetzung mit den begangenen Verbrechen während des NS-Regimes, ist also ein nach wie vor präsent Thema und beschäftigt nicht nur Menschen, die politische Verantwortung tragen, sondern genau genommen jeden einzelnen Staatsbürger, jede einzelne Staatsbürgerin, die als Nachkommen dieser nationalsozialistisch regierten Generation gelten.

Vergangenheitsbewältigung soll jedoch – bei aller Notwendigkeit, sich mit seiner Vergangenheit auseinanderzusetzen – nicht dazu führen, dass man sie bloß betreibt, um „das Gesicht zu wahren“. Vergangenheitsbewältigung dieser Art wird laut Mohler (1968, S. 85) zu reinem Selbstzweck und führt in weiterer Folge zur Verfestigung als „Mentalität“. Eine solche zum Reflex gewordene Art der Bewältigung hindert die Menschen daran, sich nüchtern und sachlich der Wirklichkeit zu nähern. Durch den Druck der Verpflichtung kann Vergangenheitsbewältigung ihren wahren Sinn verlieren und „nur noch Waffe im Tageskampf“ werden (Mohler 1968, S. 85).

Diese „Empfehlungen“ zur „angemessenen Vergangenheitsbewältigung“ wurden in einer Zeit abgegeben, in der der Zweite Weltkrieg kaum ein Vierteljahrhundert zurücklag. Seit dieser Zeit hat sich die Forschung im Bereich der „Vergangenheitsbewältigung“ weiterentwickelt, zahlreiche Überlegungen wurden angestellt, ob und in welcher Form man von einem „kollektiven“, „sozialen“ „kulturellen“ Gedächtnis sprechen kann und ob und in welcher Form das „kollektive Erinnern“ zur Ausbildung nationaler Identität beitragen kann. Jan Assmanns Definition vom „kulturellen Gedächtnis“ hat die Forschung weitgehend geprägt (Bärmann, 2011, S. 516). Er versteht darunter (1988, S. 10; zitiert nach Bärmann, 2011, S. 516), dass unser Gedächtnis „sozial vermittelt (und) gruppenbezogen ist, es ist ‚kollektiv‘ – also gemeinschaftlich (oder gesellschaftlich oder gruppenweise) – umfassend organisiert“ und nicht von einer hierarchischen Struktur „verordnet“. Das kollektive Gedächtnis

konstituiert demnach die „kollektive Identität“, die Assmann als „‘reflexiv‘ gewordene, gesellschaftliche Zugehörigkeit“ auffasst (Assmann, 1992, S. 132 ff); zitiert nach Bärman, 2011, S. 516).

Gemeinsames Erinnern ist also für die Schaffung und Erhaltung von Identität bedeutsam, ist doch auch sehr viel Emotion dabei im Spiel, die die Verbundenheit mit einer Gemeinschaft fördert (Brix, Bruckmüller & Stekl, 2004, S. 19). Dies ist in gewisser Hinsicht tatsächlich so, vor allem, wenn es um positiv besetzte Erinnerungsthematiken geht; doch meist, so Liessmann, konstruieren Gesellschaften Gedächtnisorte (und der Autor meint dies nicht nur im topographischen Sinn), die weniger Auskunft darüber geben, wo oder wann bestimmte Ereignisse geschehen sind, als darüber, wie sie für die Gegenwart dienstbar gemacht werden können. Sie werden in gewisser Weise „missbraucht“, um auf die Gegenwart Einfluss zu nehmen (Liessmann, 2004, S. 195). Unter meist politischem Einfluss entstehen „Topoi“, die – unter dem Aspekt der Erinnerung – die Vergangenheit erklären. Bewegt sich eine solche Erklärung jenseits des historisch-wissenschaftlichen (auch des kommunikativ-alltäglichen) Diskurses und wirkt sie trotz der Anonymität ihrer Autoren verbindlich, dann spricht Liessmann von „politischer Mythologie“ (Liessmann, 2004, S. 199). Ein solcher Mythos wird im Kontext der politischen Reflexion im Sinne einer Erinnerung oder Suche nach dem „Ursprung“ einer Nation verstanden, durch Tradierung dieser „Entstehungsgeschichte“ wird ihre Sinnhaftigkeit, ihre Plausibilität festgeschrieben, meist knüpfen sich auch Symbole, Bilder und Stereotype an einen solchen Mythos (Liessmann, 2004, S. 201).

Österreich tat sich schwer mit dem Festmachen eines Gründungsereignisses, zu lange war es Teil eines Europa umspannenden Großreiches. Um sich dennoch als „Geburts- oder Schicksalsgemeinschaft“ finden zu können, musste es lange auf ein geeignetes Ereignis warten. Dieses bot sich in der Nachkriegsgeschichte als Mythos vom „Geist der Lagerstraße“, laut dem sich österreichische Politiker, teilweise noch inhaftiert, noch vor Kriegsende zusammensprachen, um die Gründung der 2. Republik zu beschließen. Damit eng in Verbindung stand der „Opfermythos“, der durch die Betonung der gemeinsamen Leiden (in emotionaler Weise) die gemeinsame Identität festigen sollte (Liessmann, 2004, S. 202).

Es ist also von einigem Interesse, sich der Darstellung von „Erinnerung“ anzunähern und dem Phänomen „Erinnerungskultur“ – resp. dem Geschichtsgedächtnis einer Nation – auf den Grund zu gehen. Kann vielleicht ein „typisch“ österreichischer Stil der Beziehung zur Vergangenheit festgestellt werden, durch den die Aussagen im sozio-politischen Kontext möglich gemacht werden (vgl. Brix, Bruckmüller & Stekl, 2004, S. 11)? Und wie verhält sich Österreich vor allem gegenüber dem „Opfermythos“ heute?

Diesen Fragen soll im nächsten Kapitel nachgegangen werden.

5. Österreichisches Geschichtsgedächtnis: Kreation eines Mythos der Geschichte?

Die Epoche des Zweiten Weltkriegs und der damit verbundenen nationalsozialistischen Diktatur hinterließen in Deutschland und Österreich wohl Eindrücke, die in hohem Maße nachhaltig sind. Da beide Staaten – ab März 1938 in einem einzigen Großstaat zusammengeschlossen – in unterschiedlicher Weise Verantwortung für das Entstehen und Etablieren einer faschistischen Diktatur sowie am Ausbruch des Krieges tragen, scheint auch auf den modernen demokratischen Regierungen ein gewisser Druck zu lasten, der Verantwortliche des öffentlichen Lebens dazu veranlasst, diese Ereignisse des 20. Jahrhunderts zu kommentieren und darüber aus heutiger Sicht zu diskutieren.

Die Nachkriegszeit in Europa war geprägt von einem teilweise sehr emotional geführten Diskurs um die Fragen der Schuld bzw. der Mittäterschaft an den Verbrechen der Kriegsjahre sowie der gesamten Phase der Herrschaft der Nationalsozialisten. Dieser Diskurs betraf vor allem Deutschland und Österreich, die als vereintes Deutsches Reich gemeinsam in den Krieg gezogen sind. Die immerwährende Präsenz des Zweiten Weltkriegs in privaten und öffentlichen Diskursen in Europa führte zu der auch von den Autoren Welzer und Lenz vertretenen Ansicht, dass diesem Thema eine enorme Bedeutung bei der Definition der eigenen Identität oder der Bestimmung eines eigenen Wertekonsenses zukommt. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, dass bestimmte Lesarten der Geschichte verändert, andere hingegen fortgeschrieben werden. Diese Prozesse finden sowohl in Institutionen statt, die verantwortlich für die Bildung und Erhaltung eines kulturellen Gedächtnisses sind, sie laufen aber auch in der kommunikativen Praxis des Alltags ab (Welzer & Lenz 2007, S. 7f.).

In Österreich hat eine „Kursänderung“ im Vergangenheitsdiskurs über die Zeit von 1938 bis 1945 stattgefunden: Seit der Mitte der 1980er Jahre findet ein Abrücken von der bis dahin mehrheitlich vertretenen „Opferthese“ Österreichs statt. Diese „Diskursänderung“ fand auf Basis eines wissenschaftlich geführten Diskurses bezüglich der Rolle Österreichs bei der Okkupation durch das diktatorisch geführte Deutschland statt. Das Gedenkjahr 1988 wurde zum Anlass genommen, durch zahlreiche Publikationen und Begegnungsräume darauf hinzuweisen, wie wenig eindeutig das sozio-politische Verhalten und die Position Österreichs vor und während des „Anschlusses“ im Jahre 1938 waren (vgl. z. B. Maleta & Haselsteiner 1988, sowie die Ausführungen in Kapitel 2.1.)

Dieser neue Weg, der die „Opferthese“ als äußerst problematisch und hinterfragenswert erscheinen ließ, wurde (wie vorher erwähnt) durch zahlreiche Analysen untermauert (vgl. z. B. Heidemarie Uhl, 2001; oder Wodak et al., 1990). Uhl stellt fest, dass Österreich hier mit einer Phase seiner Geschichte konfrontiert ist, die die Regierungen der Zweiten Republik tendenziell durch „Opfermythos“ und „Befreiungsthese“ für die „wiedererstandene Nation der Österreicher“ möglichst positiv erscheinen lassen wollten. Doch dieser einseitige Umgang mit seiner ambivalenten Vergangenheit, von der sich Österreich quasi distanzieren wollte, indem es sich als „erstes Opfer“ von Hitlers Aggressionspolitik betrachtete, wurde eben zum ersten Mal in der Nachkriegsgeschichte erschüttert, als sich Österreich durch die Kandidatur Waldheims zum Bundespräsidenten im Jahre 1986 neuerlich mit seiner NS-Ära und Zugehörigkeit von Mitbürgern zu nationalsozialistischen Wehrverbänden konfrontiert sah (Uhl 2001, S. 1f.).

Obwohl sich Österreichs Öffentlichkeit beinahe unisono darüber empörte, wie Waldheims „Pflichterfüllungsthese“ im Ausland kommentiert und sanktioniert wurde, und jegliche Verantwortung der Mittäterschaft leugnete (vgl. Wodak et al., 1990), setzte dennoch nachfolgend ein Paradigmenwechsel in der Beurteilung der NS-Vergangenheit ein: „Die Waldheim-Debatte hat den Bruch des Geschichtsbildes ausgelöst und veränderte Sichtweisen auf die nationalsozialistische Vergangenheit Österreichs eröffnet“ (Uhl 2001, S.6) .

Die Vergangenheitsbewältigung, das heißt die Auseinandersetzung mit den begangenen Verbrechen während des NS-Regimes, ist nach wie vor präsent im öffentlichen Diskurs (vgl. z. B. Filzmaier, 26. 1. 2014. Kommentar zur Akademikerball-Demonstration: „[...] und da schaut man auf Wien halt kritischer hin aus dem Ausland. Das ist auch verständlich, denn unsere Geschichte von 1938 bis 1945 ist eine andere als etwa in London.“) Sie beschäftigt nicht nur Menschen, die politische Verantwortung tragen (vgl. Bundespräsident Heinz Fischer anlässlich des Peres-Besuchs, 30. 3. 2014. „Ich bin schon oft hier in Wien vor diesem Mahnmal für die jüdischen Opfer der Schoa in Österreich gestanden, habe einen Kranz niedergelegt und habe voll Betroffenheit der Opfer gedacht und mich für die Täter geschämt.“), sondern genau genommen jeden einzelnen Staatsbürger, jede einzelne Staatsbürgerin, die als Nachkommen dieser Generation der NS-Regierungszeit gelten. Der Paradigmenwechsel im politischen Diskurs bedeutet demzufolge auch ein Abrücken vom „Opfermythos“, der es als österreichische „Lebenslüge par excellence“ lange Zeit erlaubte, „sich nicht nur einer Realität zu verweigern, sondern sich damit auch [...] aus der Verantwortung zu stehlen“ (Liessmann, 2004, S. 207). Insofern hatte Österreich sehr wohl seinen „typischen Stil“ der Erinnerungskultur geschaffen.

6. Der Geschichtsunterricht – ein Auszug aus dem österreichischen Lehrplan

„Der Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung beschäftigt sich mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsperspektiven. [...]. Der Unterricht soll [ferner] Einsichten in die Pluralität von politischen Leitbildern vermitteln. Durch die Auseinandersetzung mit Feldern wie Autorität und Macht, [...], Krieg und Frieden, Diktatur und Demokratie etc. soll ein wichtiger Beitrag zur Erziehung zu Demokratie und Rechtsstaatlichkeit geleistet werden. Ideologiekritische Haltung und Toleranz, Verständnisbereitschaft und Friedenswille sind wichtige Voraussetzungen für politisches Handeln. [Förderung des] Verstehen[s] historischer und politischer Handlungsweisen im Kontext der jeweiligen Zeit und Aufbau eines reflektierten und (selbst)reflexiven historischen und politischen Bewusstseins [...].“ (Lehrplan/AHS Unterstufe, S. 1)

Abgesehen von der faktenorientierten historischen Wissensvermittlung und Kompetenzbildung erweitern neuere Aspekte die Ziele des Geschichtsunterrichts um die Forderung nach Selbstreflexion; diese soll durch Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Geschehen und Eindrücken aus der Medienwelt ermöglicht werden. Durch

diese Erweiterung der Geschichtsbildung über die Grenzen des Unterrichts hinaus sollen Schülerinnen und Schüler Einblick in die Geschichtskultur ihres Landes erlangen: Eine kritische Beschäftigung mit all jenen „kulturellen Produkten“ (wie Filme, literarische Werke, Ausstellungen etc.), die die SchülerInnen aus ihrem Alltag kennen, könnte zur Konstitution eines umfassenden Geschichtsgedächtnisses beitragen. „Auch Erinnerungskulturen, die sich in unterschiedlicher Ausprägung und zu unterschiedlichen Anlässen in allen gesellschaftlichen Milieus entwickeln (u. a. Gedenktage, Jubiläen, Erinnerungstafeln etc.), fallen in diesen Bereich“ (Kühberger & Windischbauer, 2008, S. 3).

Grundsätzlich ist die Bedeutung der Schule bei der Auseinandersetzung mit dem Feld der Erinnerungskultur unumstritten, die Frage, welchen Stellenwert andere Vermittlungsinstanzen (z. B. aus der Alltagswelt der SchülerInnen) einnehmen, wird jedoch wenig diskutiert. Dieses Faktum kommentiert auch der kanadische Pädagoge Peter Seixas: Seiner Meinung nach würde der Erforschung der Auswirkungen des schulischen Geschichtsunterrichts auf das Geschichtsbewusstsein allgemein zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, diesbezügliche Studien fehlten. Dabei sei es nicht unwesentlich, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welches die konkreten Aufgaben sowie Ergebnisse des Unterrichts im Gegensatz zu den anderen kulturellen Faktoren wären, die das Geschichtsbewusstsein junger Menschen prägen (Seixas, 2001, S. 205f). Schließlich transportieren Rundfunk, Filme, Fotos, Videointerviews und Familiengespräche Bilder der Vergangenheit, sie alle sind Überbringer von Informationen über die Beschaffenheit vergangener Dinge, Ereignisse etc. und helfen, die Erinnerung an sie zu bewahren. Diese mediale Vermittlung der Vergangenheit dient aber lediglich der Repräsentation von Historizität, und diese könne ja – wie in der Einleitung erwähnt – nicht für sich selbst sprechen (vgl. Giesecke & Welzer, 2012, S. 7). Durch Repräsentation des Historischen allein kann den RezipientInnen kaum eine kritische Betrachtungsweise vermittelt werden. Demzufolge sieht Peter Seixas die Schule als den einzigen Ort, der junge Menschen dazu bewegen kann, *hinter* die tradierten Formen geschichtlichen Wissens zu blicken. Die Schule kann ihren Schülerinnen und Schülern eine „Vielzahl von Lesarten über denselben Abschnitt der Geschichte zur Verfügung stellen, Fragen über ihre Machart stellen, über Absichten und über Wahrheitswert“. Sie kann ferner Lese- und Interpretationsfertigkeiten entwickeln

helfen und Schüler und Schülerinnen zur kritischen Geschichtsbetrachtung führen. „Nur die Schule hat gesellschaftlich eine Position, von der aus sich ein [solches] systematisches Programm [...] anstoßen ließe, das es der nächsten Generation ermöglichen würde, Licht in die [...] Praktiken und Verpflichtungen der Vergangenheitsvermittlung zu bringen“ (Seixas, 2001, S. 216 ff.). Es gelte beim Sprechen über Vergangenes, sich vor Augen zu halten, dass den Menschen stets positive sowie negative Möglichkeiten zur Verfügung stünden, kraft dieser Handlungsspielräume wählten die Menschen *selbst* im Kontext der sozio-politischen Umstände den für sie passenden Handlungsweg; die Verschiebung der normativen Referenzpunkte müsse dabei stets beachtet werden: Die staatliche Norm für „gut“ war zur Zeit des Nationalsozialismus, sich „ausgrenzend“ zu verhalten, während prosoziales Verhalten als „böse“ galt (Giesecke & Welzer, 2012, S. 156 ff.). Würde man Erinnerungskultur als bewegliches Phänomen betrachten, in dem ein jeweils erreichter Stand der Erkenntnis nur als Zwischenstand eines Prozesses gilt, „der sich mit der fortschreitenden Gegenwart (und veränderten Normen e. A.) selbst verändert“, so könnte dies mehr aufklärerisches Potenzial besitzen als das „Grauen“ zu dämonisieren und als absolute enthistorisierte Entität zu betrachten (Giesecke & Welzer, 2012, S. 179).

Als Konsequenz für einen Unterricht, der die Schülerinnen und Schüler zu kritischen BetrachterInnen der überlieferten und ihrer eigenen Geschichte werden lässt, bedeutet dies, sie zu lehren, geschichtliche Ereignisse als „soziale Möglichkeiten“ anzusehen, „die unter spezifischen Bedingungen von einer Gesellschaft gewählt wurden“. Erst durch ein Lernen unter einer solchen Perspektive „entfalten sich Möglichkeiten eines ‚Lernens aus der Geschichte‘ und damit Implikationen für die Herstellung wünschenswerten Verhaltens in Gegenwartsgesellschaften“ (Giesecke & Welzer, 2012, S. 178).

7. Das Geschichtsbuch im Unterricht – Funktion, Aufgaben, Verwendung

„Yet, textbooks are surely important in and of themselves. They signify, through their content *and* form, particular constructions of reality, particular ways of constructions and organizing that vast universe of possible knowledge” (Apple & Christian-Smith, 1991, S. 3).

Die beiden amerikanischen Erziehungswissenschaftler Apple und Christian-Smith messen den Texten in den Büchern die Fähigkeit zu, “real messages to and about the future“ zu enthalten; als Teil des Lehrplans sind sie nichts Geringeres als das „organisierte Wissenssystem einer Gesellschaft“ (Apple & Christian-Smith, 1991, S. 3; e. Übers.). Schulbücher bereiten also die Lehrinhalte aus den Vorgaben des Lehrplans für die Unterrichtspraxis auf und können erst nach einem staatlichen Approbationsverfahren zugelassen werden. Auf diese Weise vermitteln Geschichtsbücher immer auch das Geschichtsbild, das in einem politischen System dominant ist (vgl. Edel, 2014, S. 1). Sie sind somit Überbringer all der Werte, die eine Gesellschaft als wahr und legitim eingestuft hat. Sie vermitteln die Referenzpunkte, auf die das gesellschaftliche und kulturelle Wissen sowie Werthaltungen und Überzeugungen im Bereich der Moral bezogen werden sollen. Damit sind immer auch bestimmte Ideologien in Lehrbüchern enthalten (Apple & Christian-Smith, 1991, 3f.; e. Übers.).

Andererseits relativieren Apple und Christian-Smith das Ausmaß des Anteils der Beteiligung einer gesamten Gesellschaft, sind es doch immer nur einzelne Autoren oder Arbeitsgruppen, die für die Kreation eines Lehrbuches verantwortlich sind (Apple & Christian-Smith, 1991, S. 4.). Unter diesem Aspekt müssten daher die Texte der Bücher beurteilt werden: Sie sind das Werk bestimmter Autoren, auf der Basis eines staatlichen Lehrplans, aufgrund bestimmter interdisziplinärer Anliegen verfasst.

Dieses Wissen um die Entstehung von Lehrbüchern verlangt eine kritische Herangehensweise an deren Texte. Denn, wie ein Autorenteam selbst feststellt: „Wir leben in dieser Zeit. Unsere Wahrnehmung der Geschehnisse sowie deren Bewertung sind von unserer subjektiven Sichtweise beeinflusst“ (Wald/Staudinger/Scheucher/Scheipl, 2002, S. 5). Diese einleitenden Gedanken der Autoren eines Geschichtslehrbuches für die Sekundarstufe II sprechen von der großen Herausforderung – ja eigentlich von der Unmöglichkeit –, der Darstellung von

„Geschichte“ mit der nötigen Objektivität zu begegnen. Sie sprechen damit – wie im nächsten Kapitel ausgeführt wird - im Sinne Foucaults, der die problematische Position und Funktion des Historikers erkannte. Er meinte, dass alle Erklärungen eines Historikers durch „einen Eigennamen gekennzeichnet“ und viel mehr noch von der besonderen Arbeit, der speziellen Denkform des Wissenschaftlers geprägt seien. (Foucault, [1966] 2008, S. 18; vgl. Kapitel III/8)

Eine Unterstützung des Bemühens nach einer Darstellung ohne die „Handschrift“ des Wissenschaftlers wird jedoch durch die Geschichtswissenschaft selbst nicht angeboten: Zum einen sind ihr wichtige Materialien aufgrund der Archivsperrre, die in Österreich immer noch bis zu 50 Jahren beträgt, nicht zugänglich, und zum anderen kann sie auch kaum verlässliche Beurteilungsmaßstäbe anbieten. Daher sei all das Wissen, das in Lehrbüchern angeboten wird, kein gesichertes und endgültiges Wissen und demzufolge mit der nötigen Kritik und Distanz zu beurteilen; ist man sich allerdings als Lehrende/r oder als Lernende/r dieser Tatsache bewusst, so können die angebotenen Inhalte zur Bildung einer eigenen Sicht und eines eigenen Urteils der historischen Ereignisse dienen (Wald et al., 2002, S. 5).

Alles in allem kann aber – vor allem auch aufgrund des großen Angebots an Lehrbüchern im Fach Geschichte - festgestellt werden, dass das Schulbuch seine Attraktivität noch nicht eingebüßt hat, und die meisten Schulen verhelfen ihren SchülerInnen zu Geschichtsbüchern, deren Produktion und Anschaffung nicht zuletzt wegen der seit Anfang der 1970er Jahre durchgeführten Gratis-Schulbuchaktion sehr gefördert wird (vgl. Edel, 2014, S. 1f.; Sandfuchs, 2010, S. 11).

Daraus lässt sich zunächst folgern, dass das Geschichtsbuch eine gewissermaßen fruchtbare Rolle im Unterricht spielt, was unter anderem laut Uwe Sandfuchs auch daran liegen könnte, dass gute und sinnvoll eingesetzte Schulbücher in vielen Punkten den Anforderungen eines „guten Unterrichts“ entsprechen. Haben doch Schulbücher zum einen schon eine Auswahl der wesentlichen Lerninhalte und Lehrziele getroffen und versuchen, diese leicht les- und lernbar zu vermitteln. Dem Prinzip der Anschaulichkeit wird zusätzlich noch durch sinnvolle Text- und Bildkombination entsprochen und somit erweisen sich Schulbücher auch als geeignet, eigenständiges

Weiterforschen und Weiterlernen zu motivieren und zu fördern (Sandfuchs, 2010, S. 21).

Die Qualität der Geschichtsbücher wird stetig kontrolliert und optimiert und neuen methodisch-didaktischen sowie lernpsychologischen Erkenntnissen angepasst. So werden konsequenterweise die durch neue Lehrpläne entwickelten Aufgaben der Schule in die Schulbuchkonzeption aufgenommen: Darunter fällt zum Beispiel die Förderung von Schlüsselkompetenzen wie Selbstständigkeit des Denkens und „kritischer Umgang mit historischen Informationen, Mythen, Stereotypen, Klischees und Vorurteilen, die von Medien und Politikern transportiert werden“ (Edel, 2014, S. 3). Die Schärfung des Bewusstseins in diesen Bereichen sowie die Förderung der Kritikfähigkeit und des Hinterfragens von historischen Repräsentationen könnten in weiterer Folge auch zur kritischen Betrachtung des Mediums „Schulbuch“ durch die Lernenden selbst führen.

Auch wenn nun Geschichtsbücher zur übersichtlichen Darstellung eines verbindlichen staatlichen Lehrplanes beitragen und all die oben genannten positiven Eigenschaften besitzen, ist es den Lehrpersonen überlassen, ob und in welchem Ausmaß sie das Schulbuch für die Unterrichtsgestaltung heranziehen, gibt es doch zusätzlich zum Buch zahlreiche Angebote aus den neuen Medien; außerdem befindet sich die Arbeit mit dem Schulbuch (vor allem in den sogenannten Realienfächern wie Geographie, Biologie oder Geschichte) in einem Spannungsfeld von stetiger Förderung der Produktion und einer mangelhaften allgemein - wie fachdidaktischen Forschungsarbeit, so manch eine Lehrperson ist sich über den wahren pädagogischen Wert des Schulbuches im Unklaren.

Der vorliegenden Arbeit jedenfalls liegt die Annahme zugrunde, dass das Geschichtsbuch das hauptsächliche Vermittlungsinstrument geschichtlicher Sachverhalte im Unterricht darstellt; es wird ausnahmsweise - für diese spezielle Studie - die Tatsache außer Acht gelassen, dass LehrerInnen sehr wohl auch andere methodisch-didaktische Zugänge wählen (können). Auch die Frage, welchen Stellenwert der Gebrauch des Geschichtsbuchs in österreichischen Klassenzimmern tatsächlich einnimmt und mit welcher Häufigkeit und für die Vermittlung welcher Lerninhalte das Schulbuch verwendet wird, soll in diesem Zusammenhang keine Rolle spielen. Dies könnten Forschungsanliegen weiterer Studien sein. Das Augenmerk des

empirischen Teils der vorliegenden Arbeit gilt daher der diskursanalytischen Untersuchung des Kapitels „Der Anschluss“, wie es in österreichischen Lehrbüchern repräsentiert ist und geht nicht auf die Vermittlung dieser Thematik durch andere methodische oder didaktische Instrumentarien ein.

Das diskursanalytische Verfahren (beschrieben in Teil IV) bezieht sich auf jeweils dieses eine, der Repräsentation des „Anschlusses“ gewidmeten, Kapitel. Die Skizzierung des theoretischen Grundgerüsts, das einerseits klar machen soll, von welchem Verständnis der Begriffe „Diskurs“ und „Diskursanalyse“ ausgegangen wird und weiters demonstrieren soll, auf welchen Überlegungen und Konzepten die empirische Vorgangsweise beruht, ist Gegenstand von Abschnitt III.

III. Diskursanalyse Foucault'scher Provenienz

„Diskurs ist in aller Munde – aber nicht jeder, der den Begriff benutzt, weiß, wovon er spricht.“ (Landwehr, 2009, Klappentext)

Die Disparatheit und Polysemie des Diskursbegriffes zeigt sich in dem kurzen Zitat des Historikers Achim Landwehr. Tatsächlich sehen sich die Forschenden mit einer großen Menge an Literatur zur Fassung und Erfassung dieses Begriffes konfrontiert, sodass jedem Forschungsvorhaben zunächst eine genaue Explikation der theoretischen Verortung des eignen diskursanalytischen Verfahrens vorausgehen muss. In diesem Sinne ist das folgende Kapitel zu verstehen, in ihm wird versucht, den für die vorliegende Arbeit relevanten Diskursbegriff zu präzisieren und die darauffolgende Analyse auf ein solides theoretisches Fundament zu stellen.

Seit den 1970er Jahren wird das „Phänomen Diskurs“ in allen bedeutenden Wissenschaftsräumen breit rezipiert und ausdifferenziert. Das Forschungsfeld der Diskursanalyse ist weit und heterogen: In verschiedenen Disziplinen wie Literatur-, Sprach- und Kommunikationswissenschaften basiert der Diskursbegriff auf unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und zeigt vor allem in der praktischen Umsetzung – der methodologischen Fundierung der Diskursanalyse – unterschiedliche Ausprägungen (vgl. dazu z. B. Warnke, 2007, S. 3; Reisigl & Warnke, 2013, S. 7). Diese „transdisziplinäre Polysemie“ beruht auf den unterschiedlichen Forschungsinteressen der Disziplinen und Teildisziplinen, die zwar Kommunikation, Sprache und Gesellschaft bzw. Kultur und Wissen zum vordergründig gleichlautenden Untersuchungsgegenstand machen, aber dabei unterschiedliche Phänomene fokussieren. Dem entsprechend werden „Diskurse“ auch unterschiedlich konzeptualisiert (Spitzmüller & Warnke, 2008, S. 5).

Auf Grund dieser polysemen Rezeption und Repräsentation des Diskursbegriffs soll nun in Folge eine Klarstellung der Lesart erfolgen, die die Positionierung und Fundierung der empirischen Bearbeitung der Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit nachvollziehbar werden lässt.

Der erste Teil dieses theoretischen Abschnitts bringt demzufolge eine Auseinandersetzung mit der Foucault'schen Sicht auf Diskurs und Diskursanalyse, aber

auch mit „Historizität“ – dem Blick auf geschichtliche Ereignisse und deren Repräsentation. Der sozialphilosophische Diskursbegriff Michel Foucaults wird für diskurstheoretische Analysen als geeignet betrachtet und daher vielfach rezipiert (vgl. z.B. Jung, 2001, S. 31). Die Betrachtungen in den Werken „Die Ordnung der Dinge“ (Foucault, [1966] 2008) oder „Archäologie des Wissens“ (Foucault, [1969] 2008) bilden geeignete Ausgangspunkte für eine den historischen Ereignissen in ihrer Zeit und ihrer Gesellschaft zugewandte Sicht auf Historizität und deren diskursanalytische Untersuchung. Im zweiten Teil der vorliegenden theoretischen Ausführungen wird dann nach einem kurzen Überblick über rezente diskursanalytische Modelle verschiedener Ausprägung jenes diskursanalytische Modell vorgestellt, auf dessen Basis der empirische Analyserahmen der vorliegenden Studie erstellt wird.

8. Michel Foucault: „Historizität“ und „Diskursanalyse“

„Folgerichtig konzentriert sich Foucault in seinen Arbeiten darauf, historische Ereignisse nicht kausal herzuleiten oder in eine überhistorische Perspektive zu überführen. [...] [Er] will [...] Momente der Diskontinuität und des Bruchs aufzeigen, die eine Alterität eröffnen, die zuvor nicht bereits denkbar gewesen sein mußte.“ (Gertenbach, 2008, S. 214)

Einer der Wissenschaftler, die sich ausführlich mit der Foucault'schen Betrachtungsweise von Geschichte auseinandergesetzt haben, ist der deutsche Soziologe Lars Gertenbach. In seinem Aufsatz über poststrukturalistisches Geschichtsdenken führt er unter anderem Michel Foucaults „Geschichtsdenken“ aus und meint zunächst, dass durch seine Sichtweise des Zeitbegriffs und des sozialen Wandels Foucault allen vorangegangenen philosophischen Annahmen von historischer Kontinuität oder eines sinnhaften Zusammenhangs des Geschichtsverlaufs widerspricht (vgl. Gertenbach 2008, S. 212ff).

In vielen seiner Werke (Gertenbach referiert dabei auf „Nietzsche, die Genealogie, die Historie“, 2002; „Überwachen und Strafen“, 1994; „Archäologie des Wissens“, 1995; „Die Ordnung des Diskurses“, 1991), geht Foucault der Frage nach Geschichtlichkeit des untersuchten Gegenstandes nach, diese ist geprägt von der Frage nach historischen Diskontinuitäten und dem Interesse an der Geschichte der Gegenwart und der Frage

nach Machtpositionen sowie der Rolle des „Subjekts“ und schließlich dem prinzipiellen „Sinn“ in der Geschichte.

Gertenbach stellt fest, dass sich Foucault außer einem allgemeinen grundlegenden Interesse an Geschichte auch genauen theoretischen Überlegungen widmet, durch die er seine macht- und diskurstheoretische Methodologie sowie sein Geschichtskonzept darstellen will (Gertenbach 2008, S. 212). Foucault grenzt sich dabei von einer grundsätzlich geschichtsphilosophischen Orientierung ab und wendet sich gegen die Meinung, historische Ereignisse könnten auf einen übergreifenden umschließenden Sinn zurückgeführt werden. Statt einen überhistorischen Zusammenhang anzunehmen, müsse der Genealoge entdecken, dass die Dinge eigentlich kein eigenes zeitloses oder geheimes Wesen besitzen, sondern dass ihr „Wesen“ aus Einzelteilen zusammengebaut wurde, die den Dingen ursprünglich fremd waren. Daher könne nicht nach dem Sinn der Geschichte geforscht werden, dieser ist den Dingen nicht inhärent. Es bedeutet vielmehr, dass Geschichte keine Fortschrittsgeschichte ist, die aus aufeinanderfolgenden, systematisch verbundenen Reihen von Ereignissen besteht, es bedeutet lediglich, dass Linearität oder Kontinuität der Erkenntnis weichen müssen, dass Geschichte ein kontingentes Resultat von Macht- und Kräfteverhältnissen ist. Daraus ergibt sich (nach Foucault) für gesellschaftliche Prozesse, dass die Entwicklung von Gesellschaften keinem Prinzip folgt, sie ist nicht als Fortschrittsgeschichte, sondern nur in ihrem tatsächlichen Entstehen, an ihrem tatsächlichen Entstehungsort zu verstehen (Gertenbach 2008, S. 213).

Foucault grenzt sich also von dem Denken einer metaphysischen oder überhistorischen Sinnstiftung der Geschichtsphilosophie ab und postuliert eine Rückgewinnung der Ereignishaftigkeit, die eine Öffnung der geschichtlichen Gegenwart auf das Noch-zu-Kommende, das Zukünftige ermöglicht (Gertenbach 2008, S. 212 ff.).

Wirft man einen Blick in die Werke Foucaults, so kann man aufgrund zahlreicher Erwähnungen des Prinzips von Historizität erkennen, dass überall die Dimension der Veränderung eine wesentliche Rolle spielt, die jedoch nicht auf den Aspekt der Kontinuität „reduziert“ werden dürfe. Veränderungen, treten Foucaults Beobachtung nach auf verschiedenartigen Ebenen oder mit vergleichbaren Geschwindigkeiten oder denselben Grenzen oder nach ganz anderen Gesetzmäßigkeiten auf; er verweist in

diesem Zusammenhang auf das „Auftauchen neuer Forschungsbereiche (und das häufig entsprechende Verschwinden ehemaliger Bereiche)“ (Foucault, [1966] 2008, S. 17). Dabei müsste jedoch von der traditionellen Kategorie der Veränderungen abgerückt werden, die Kontinuität und Teleologie impliziert; Foucault zufolge sind nämlich unterschiedliche Entstehungsweisen oder Ablaufgeschwindigkeiten zu beobachten, und deshalb dürfen „all diese Veränderungen nicht auf derselben Ebene behandelt oder als in einem einzigen Punkt gipfelnd dargestellt werden“ (Foucault, [1966] 2008, S. 17).

Da Vermittlung von Geschichte auf die Person des Historikers, der Historikern, angewiesen ist, obliegt es dem Forscher/der Forscherin, welches Material, welche Quellen, welche Form der Repräsentation gewählt wird. Dadurch unterliegt die Geschichtswissenschaft der Herangehensweise eines (oft einzelnen) Subjekts und büßt somit ein gewisses Ausmaß an Objektivität ein. Die fast völlige Loslösung vom darstellenden sowie in der Geschichte handelnden „Subjekt“ postuliert Michel Foucault in all seinen Werken, in denen es im weitesten Sinn um „Geschichte der Wissenschaften“ geht. Dort spielt der Mensch als agierendes Subjekt keine Rolle, sondern wird als „Produkt“ der Diskurse gesehen, die jeweils zur Zeit des Handelns oder Behandelt-werdens im Gang waren (vgl. z. B. „Die Ordnung der Dinge“, [1966] 2008, S. 18).

Dem handelnden Subjekt kommt dennoch in zweierlei Gestalt Aufmerksamkeit zu: einerseits dem in der Geschichte handelnden Subjekt und andererseits jenen „Subjekten, die die Geschichte nachzuzeichnen und darzustellen versuchen“ – also den Historikern.

Das in der „Geschichte handelnde Subjekt“ spielt nach Foucault insofern eine untergeordnete Rolle, als dass Veränderungen in der Gesellschaft – historisch betrachtet – nicht einem einzelnen „Genie eines Individuums oder einem neuen Kollektivgeist oder der Fruchtbarkeit einer einzigen Entdeckung zugeschrieben werden dürften; daß es besser wäre, derartige Unterschiede zu respektieren und sogar zu versuchen, sie in ihrer Spezifität zu erfassen“ (Foucault, [1966] 2008, S. 17).

Foucault ist sich des „Aufschreis“ der traditionellen Geschichtswissenschaft bewusst, die aus diesem Ansatz ein Subjekt zu erkennen glaubt, das seiner Geschichte beraubt werde, diese Denkweise sogar als „Mord an der Geschichte“ bezeichnet. Foucault sieht

einen solchen Zugang zum Subjekt in der Geschichte jedoch nicht als „Auslöschung“ der Geschichte, sondern bezeichnet ihn nur als „Verschwinden derjenigen Form von Geschichte, die insgeheim, aber vollständig auf die synthetische Aktivität des Subjekts bezogen war“ (Foucault, [1968] 2001, S. 893).

Sowenig das Subjekt nun als der Hauptproduzent von Geschichte angesehen werden kann, sowenig sieht Foucault Sinn darin, die Frage nach der Kausalität von Ereignissen zu stellen, denn es gebe keine geeignete Methodologie herauszufinden, was eine spezifische Veränderung in einer Wissenschaft verursacht hat. Da das Subjekt selbst in den jeweiligen Diskurs eingebunden war, also nicht losgelöst davon agieren konnte, sind „Fragen wie ‚Was macht eine derartige Entdeckung möglich? Warum erschien dieser neue Begriff? Woher kam diese oder jene Theorie?‘ [...] oft sehr verwirrend, weil es keine endgültigen methodologischen Prinzipien gibt, auf denen eine solche Analyse zu errichten wäre“ (Foucault, [1966] 2008, S. 17). Das historische Subjekt kann dafür nicht verantwortlich gemacht werden, denn „der Mensch ist nicht das älteste und auch nicht das konstanteste Problem, das sich dem menschlichen Wissen gestellt hat.“ Der Mensch habe viele Jahrhunderte lang – eigentlich bis zum Eintreten der Klassik in die Moderne - bei all den Veränderungen über das Wissen von den Dingen und ihrer Ordnung eine untergeordnete Rolle gespielt, ist also „eine junge Erfindung“ (Foucault, [1966] 2008, S. 463).

Die zweite „Subjektskategorie“, die des Historikers, führt uns bereits in die Richtung der Repräsentation historischer Ereignisse. Nach Foucaults Ansicht müsste sich der Wissenschaftler eigentlich außer Stande sehen, traditionelle Erklärungen abzugeben, die sich auf Konzepte wie „Zeitgeist, technologische oder soziale Veränderungen, Einflüsse verschiedener Art“ beziehen. Solche Erklärungen erschienen Foucault eher „magischer als tatsächlicher Natur zu sein“, denn diese Erklärungen müssten durch „einen Eigennamen gekennzeichnet“ und viel mehr noch von der besonderen Arbeit, der speziellen Denkform des Wissenschaftlers geprägt sein. Die Wissenschaft sollte sich daher lieber darauf konzentrieren, die Transformationen, ihre Existenzbedingungen, ihre Veränderungen, ihre Irrtümer und plötzlichen Fortschritte selbst zu beschreiben, ohne ihre eigenen Standpunkte und Blickwinkel in den wissenschaftlichen Diskurs (vielleicht auch unbewusst) mit einzubringen (Foucault, [1966] 2008, S. 18).

„....ich versuchte den wissenschaftlichen Diskurs nicht vom Standpunkt formaler Strukturen aus, sondern vom Standpunkt der Regeln, die nur durch die Existenz eines solchen Diskurses ins Spiel kommen: welche Bedingungen hatte [z. B.] Linné [...] zu erfüllen, um seinen Diskurs nicht nur kohärent und im Allgemeinen wahr zu machen, sondern ihm zu der Zeit, in der er geschrieben und aufgenommen wurde, Wert und praktische Anwendung als wissenschaftlichem Diskurs [...] zu geben? (Foucault, [1966] 2008, S. 19)

Wesentlicher als die Beschreibung und Kategorisierung einer Wissenschaftsdisziplin wäre dementsprechend die Untersuchung der **Bedingungen**, die einen Wissenschaftsdiskurs überhaupt möglich gemacht haben:

„[...] auf jeden Fall sind die Bedingungen der Wissenschaftlichkeit dem allgemeinen wissenschaftlichen Diskurs immanent und können nur durch ihn definiert werden. Das andere System bezieht sich auf die Möglichkeit einer Wissenschaft im Sinne ihrer historischen Existenz. [...] Diskursive Formationen, die Positivitäten und das Wissen, das ihnen entspricht, zu analysieren bedeutet nicht, Formen der Wissenschaftlichkeit zuzuschreiben, es bedeutet, ein Feld historischer Bestimmungen zu durchlaufen, das Diskursen [...] in ihrem Auftreten, in ihrer Remanenz, ihrer Transformation und gegebenenfalls ihrem Verschwinden Rechnung tragen muss. [...] Wissen ist nicht Wissenschaft in der sukzessiven Bewegung ihrer inneren Strukturen, es ist das Feld ihrer tatsächlichen Geschichte“ (Foucault, [1968] 2001, S. 923).

Foucault betrachtet also weniger absolute Inhalte von wissenschaftlichen Disziplinen, er misst diesem Wissen nur Bedeutung bei, wenn es in seiner Entstehung, in der Betrachtung der Möglichkeitsbedingungen gesehen wird. Dieses diskursive Wissen unterliegt gewissen Dispositionen der Entstehung, die weit wichtiger sind als die Inhalte und Subjekte. Denn:

„Wenn diese Dispositionen verschwänden, so wie sie erschienen sind, wenn sie durch irgendein Ereignis, dessen Möglichkeit wir höchstens voraussehen können, [...] diese Dispositionen ins Wanken gerieten, [...] dann kann man sehr wohl wetten, daß der Mensch verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“ (Foucault, [1966] 2008, S. 463).

Dispositionen sind als Bedingungen der Entstehung von diskursivem Wissen zu betrachten. Der Wissenschaftler, der sich mit der Beschreibung von Diskursen beschäftigt, muss diesen Möglichkeitsbedingungen auf den Grund gehen, jegliches traditionelle Denken außer Acht lassen, jegliche Vorannahmen ausschalten, um den wahren Ort und die wahre Zeit des Entstehens eines Diskurses erkennen zu können.

„Man muss jene dunklen Formen und Kräfte aufstöbern, mit denen man gewöhnlich die Diskurse der Menschen miteinander verbindet. Man muß sie aus dem Schatten jagen, in dem sie herrschen. Und ehe man sie spontan gelten läßt, muß man aus methodischen Erwägungen und in erster Instanz annehmen, daß man es nur mit einer Menge verstreuter Ereignisse zu tun hat“ (Foucault, [1969] 2008, S. 494).

In diesem Werk („Archäologie des Wissens“) wird Foucault im Hinblick auf Konzeptualisierung des Diskursbegriffs augenscheinlich konkret. Er beschreibt einen Diskurs als auf „diskursiven Regelmäßigkeiten“ beruhend, die „Einheiten eines Diskurses“ sind sich durch Sprache manifestierende „Aussagen“; (Sprache ist dabei als „ein System für mögliche Aussagen“ zu verstehen: eine endliche Menge von Regeln, die eine unendliche Zahl von Performanzen gestattet“) (S. 500.). Mehrere, „in der Zeit verstreute Aussagen“ gehören dann zu einer „diskursiven Formation“, wenn sie sich auf ein und dasselbe Objekt beziehen (S. 505). Diskursive Formationen lassen sich in vier weitere Analysedimensionen unterteilen, nämlich in die „Formation der Gegenstände, der Äußerungsmodalitäten, der Begriffe und der Strategien“ ([1969] 2008, S. 514ff.).

Diskurse konstituieren das Wissen **und** die Subjekte und können als „Praxis, die Regeln gehorcht“ bezeichnet werden; sie führen zur Manifestation von Praktiken (Foucault, [1969] 2001, S. 982). Diskurse sind also regelgeleitete Praktiken, die jene Gegenstände wirklichkeitsgemäß hervorbringen, die durch Sprache (oder andere symbolische Ausdrucksformen), sogenannte „énoncés“ – Aussagen, bezeichnet werden. Diskurse konstituieren durch ihre Aussagen Wirklichkeit und besitzen dadurch Macht. Das Entscheidende der Diskurse sind ihre Regeln, darauf sollte sich das Augenmerk der Analysierenden richten: Diese Regeln sind es, die Diskurse zu durchaus gleichen „Gegenständen“ voneinander unterscheiden, d. h. Diskurse können ein und denselben Gegenstand aufgrund unterschiedlicher Regeln auf unterschiedliche Art und Weise darstellen, sie sind quasi „Sichtweisen oder Perspektiven“ einer Sachlage. Diskursformationen sind demnach Diskurse mit ähnlichem oder gleichem Regelwerk (Bublitz, 2011, S. 277f). Die Aufgabe der Diskursanalyse ist es nun, die Beziehungen zwischen den Aussagen eines Diskurses aufzuspüren und zu beschreiben und die Regelwerke und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft zu rekonstruieren (Bublitz, 2011, S. 278).

Schließlich sei hier noch ein zentrales Konzept Foucault'scher Wissens- und Gesellschaftstheorien erwähnt: Es ist das Prinzip der „Macht“, ohne die es kein gesellschaftliches „Wissen“ gibt, ein Wissen, das sich nur aufgrund von Machtverhältnissen „entfalten“ kann.

„[...] ist wohl anzunehmen, daß die Macht Wissen hervorbringt (und nicht bloß fördert, anwendet, ausnutzt), daß Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen, daß es keine Machtbeziehungen gibt, ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (Foucault, [1975]“, 2008, S. 730).

Die Analyse kann – diese Machtkonstruktion in Betracht ziehend, und hier kommt wieder die Rolle des „Subjekts“ ins Spiel – nicht von einem einzelnen machtfreien oder unfreien Erkenntnissubjekt aus analysiert werden, man muss sich vielmehr der Tatsache bewusst sein, dass **erkennendes Subjekt** und **zu erkennendes Objekt** Ergebnisse dieser „fundamentalen Macht/Wissenskomplexe und ihrer historischen Transformationen“ sind (Foucault, [1975] 2008, S. 730). Ein geeigneter Ansatz für die Analyse wäre demzufolge, Subjekt und Objekte jeweils im Zusammenhang ihrer historischen Diskursformation zu betrachten und als effektive Teile dieser an Zeit und Raum gebundenen Diskurse gemeinsam zu beschreiben.

Es herrscht in den Disziplinen weitgehend Übereinstimmung darin (vgl. dazu z. B. Schwab-Trapp, 2001, S. 261f.), dass das von Foucault entwickelte Modell für eine empirisch ausgerichtete Diskursanalyse derzeit wohl am meisten rezipiert wird. Wie durch die vorangegangenen Quellentexte in diesem Abschnitt zum Teil angedeutet wurde, hat Foucault nicht nur theoretisch-methodische Konzepte des Diskursbegriffs (z. B. in „Archäologie des Wissens“) entworfen, sondern auch eine Reihe von empirischen Studien zu verschiedenen Subjektbereichen der Wissenschaften durchgeführt (z. B. unter anderem „Überwachen und Strafen“ und „Die Ordnung der Dinge“). Dennoch hat, wie Schwab-Trapp feststellt, Foucault selbst den in der „Archäologie des Wissens“ entwickelten Analyseraster durch keine seiner Studien einer expliziten und systematischen Umsetzung unterzogen (Schwab-Trapp, 2001, S. 262).

Ein wesentlicher Aspekt sollte jedoch, und in diesem Punkt wird Foucault durchaus explizit, bei allen methodischen Verfahren beachtet werden: Der Forschende sollte stets

eine absolute Objektivität und Deskriptivität bewahren und nicht versuchen, Diskurse als „Dokumente“ zu behandeln, die transparent sein sollten; vielmehr gilt es „deren lästige Undurchsichtigkeit“ zu durchqueren, um die „Tiefe des Wesentlichen“ zu erreichen. Foucault bezeichnet „Diskursanalyse“ als „Archäologie“ und empfiehlt, sich ihrer traditionellen Methoden zu bedienen. Archäologie (resp. Diskursanalyse) ist keine interpretative Disziplin und sie sucht auch keinen „anderen, besser verborgenen Diskurs“. Die Archäologie sollte ausschließlich bemüht sein, die Diskurse „in ihrer Spezifität zu definieren“ und „das Spiel ihrer Regeln“ aufzuzeigen (Foucault, [1969] 2008, S. 621; Bublit, 2011, S. 276).

9. Diskurs – von der Polysemie eines Begriffs (ein Überblick zur Orientierung)

„Man muss jene dunklen Formen und Kräfte aufstöbern, mit denen man gewöhnlich die Diskurse der Menschen miteinander verbindet. Man muß sie aus dem Schatten jagen, in dem sie herrschen. Und ehe man sie spontan gelten läßt, muß man aus methodischen Erwägungen und in erster Instanz annehmen, daß man es nur mit einer Menge verstreuter Ereignisse zu tun hat.“ (Foucault, [1969] 2008, S. 494)

Obwohl Foucault durchaus auf eine empirische Erforschung des Diskurses hinweist (vgl. Zitat) und auch, wie vorhin erwähnt, den Diskursbegriff methodisch konzeptualisiert, setzt er ihn in seinen Studien nicht praktisch um. Sein Werk stellt eine breit gefasste Methodologie dar, die, wie es Margarete und Siegfried Jäger formulieren, Anregungen enthält, eine methodologische Werkzeugkiste zu entwickeln, deren Inhalt geeignet ist, „Diskurse als Ketten von Aussagen zu analysieren“ (Jäger & Jäger, 2007, S. 8). Als Folge davon entwerfen die Wissenschaften passende Konzepte, durch die die Rezeption des Diskursbegriffes dem jeweiligen Forschungsfeld adäquat wird. Daher ist das Feld wissenschaftsspezifischer diskursanalytischer Theorien und Methodologien im Gefolge Foucaults groß und disparat, es hat sogar ein solches Ausmaß angenommen, dass Wissenschaftler verschiedener Disziplinen vom „Wuchern der Diskurse“ (Bublit et al., 1999, Titel; zitiert nach Link, 2011, S. 434). bzw. der Diskursanalyse (vgl. z. B. Link, 2011, S. 434) oder von der „Unordnung des Diskurses“ (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 5) sprechen. Kritisiert wird auch die Uneinigkeit über die Determination des Diskursbegriffs: So meint z. B. der englische Linguist Henry Widdowson, dass der Begriff „Diskurs“ genauso modern wie vage ist: „Discourse is something everybody is

talking about but without knowing with any certainty just what is: in vogue and vague“ (Widdowson, 1995, 157 – 172; zitiert nach Meyer, 2001, S. 17).

Dennoch wurde der Diskursbegriff innerhalb der Disziplinen weitgehend präzisiert, sodass theoretische Konzepte gut etabliert scheinen. Methodologische Fundierungen bzw. methodische Analyserahmen hingegen scheinen erst nach und nach in einem zufriedenstellenden Ausmaß in der wissenschaftlichen Praxis anzukommen (vgl. Warnke & Spitzmüller, 2008, S. 4f).

Um einem missverständlichen Gebrauch aufgrund der Polysemie des Diskursbegriffes vorzubeugen, ist es notwendig, die jeweilige Lesart vor der theoretischen Verortung einer empirischen Analyse klarzustellen (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 7). Nach der Lesart richtet sich die theoretische Positionierung ihrer Vertreter. Das führte (vor allem in der germanistischen Linguistik) zur Ausbildung verschiedener Diskursanalyse-„Schulen“ oder (etwas drastischer formuliert) „Lager“ (Reisigl & Warnke, 2013, S. 7f).

Im Folgenden sollen einige der - vor allem in der Sprachwissenschaft gut etablierten - „Schulen“ diskursanalytischer Forschung beleuchtet werden, um abschließend im ‚Fazit‘ auf jene Methode und ihre Methodologie näher einzugehen, die für die vorliegende Analyse als geeignet betrachtet werden.

9.1. Diskursanalyse zwischen Deskription, Präskription und Kritik

Die Ratlosigkeit über die Polysemie des Diskursbegriffes hatte in der Linguistik einen positiven Effekt: die umfangreiche Erforschung und Reflexion seines Gebrauchs (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 9). Das Ergebnis waren eine Kategorisierung und eine grobe Unterscheidung nach zwei großen grundlegenden diskurstheoretischen Konzepten philosophischer Provenienz: „Diskurs qua Dialog resp. Debatte“ (nach Habermas) und „Diskurs qua geregelte Redeweise mit Machteffekt in einem beschränkten Sagbarkeitsraum“ (nach Foucault) (Link, 2011, S. 434).

In der paradigmatischen Ausrichtung unterscheiden sie sich im Ausmaß der „Deskriptivität bzw. „Präskriptivität“ und „Kritik“. Der sich eher als deskriptiv betrachtende Ansatz linguistischer Diskursforschung, die *Linguistische Diskursanalyse*, hat sich unter anderem aus der Historischen Semantik, Mentalitätsgeschichte,

Diskursgeschichte und der kognitiven Linguistik entwickelt und fokussiert vor allem den Zusammenhang von Sprache und verstehensrelevantem Wissen. Sie verfolgt die in der Sprachwissenschaft traditionell geforderte Einhaltung der Deskriptivität. Die zweite Forschungsrichtung, die *Kritische Diskursanalyse*, beschäftigt sich mit den wechselnden Verhältnissen von Sprache, Macht und Institutionen und weist „oft explizit präskriptive Züge“ auf (Reisigl & Warnke, 2013, S. 8). Zusätzlich können in dem „radikal-pragmatischen“ Ansatz der „Funktionalen Pragmatik“, dem besonders die Aspekte des Handlungscharakters von Diskursen auf den drei Ebenen (vgl. Habermas) wichtig sind und durch den „Diskurs“ und „Text“ als einander ergänzend betrachtet werden, konzeptionelle Verbindungen zur Kritischen Diskursanalyse gesehen werden (Reisigl & Warnke, 2013, S. 8).

Die nun folgenden Kurzdarstellungen verschiedener diskursanalytischer Modelle sollen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede und besonders auf den Aspekt der „Präskriptivität vs. Deskriptivität“, sowie auf das Attribut „kritisch“ eingehen.

9.2. Modelle im Bereich der „Kritischen Diskursanalyse“

„Diskurse sind parteiisch und auf spezifische Positionen bezogen; soziale Unterschiede manifestieren sich in der Diskursvielfalt innerhalb spezifischer sozialer Praxen.“ (Fairclough, 2001, S. 342)

Durch dieses Zitat eines der Mitbegründer der „Critical Discourse Analysis“ werden bereits wesentliche Forschungsparadigmen ausgesprochen: Augenmerk wird auf soziale Unterschiede gerichtet, die durch gesellschaftliche Handlungen erzeugt werden und zu denen in weiterer Folge durch Analyseverfahren „kritisch“ Stellung bezogen werden soll. So geht es für Siegfried Jäger nicht zuletzt um die kritische Auseinandersetzung mit „menschlichen Verhältnissen“ mit der Absicht, sie zu verbessern. Kritik hat daher etwas mit „Haltung“, „Tugend“ oder „Ethos“ zu tun, erhebt aber keineswegs den Anspruch, im Besitze der Wahrheit zu sein (Jäger, 1999, S. 225).

Jene Modelle, die explizit „kritische“ Ansätze verfolgen, richten diese im Grunde nach dem Kritikverständnis der Frankfurter Schule aus. Zu einer solchen auf Kritikverständnis ausgerichteten Theorie gehört ein praktisches Analyseprogramm, das eher präskriptive Züge besitzt (Dreesen, 2013, S. 169f). Der in diesem Zusammenhang zitierte Max Horkheimer postuliert, dass die Kritische Theorie die „einzige Art

ethischen Forschens“ sei. Denn, so Horkheimer, die Kritische Theorie sei letztlich „ein menschliches Verhalten, das die Gesellschaft selbst zu seinem Gegenstand hat“. Bedeutend dabei ist, dass der Forscher Wissen und Handeln trennt, dies bewahre ihn vor den gesellschaftlichen Widersprüchen und führe ihn und seine Arbeit sicher zum erwünschten Zielort, wobei der Bezugsrahmen immer das Unrecht durch soziale Ungleichheit ist (Horkheimer, [1937] 2005, S. 223; zitiert nach Dreesen, 2013, S. 176f.).

Die Prinzipien, nach denen die Ansätze der Critical Discourse Analysis oder der Wiener Kritischen Diskursanalyse ausgerichtet sind, enthalten jene von Horkheimer postulierten Grundlinien. Die Critical Discourse Analysis (fortan CDA) des englischen Sprachraumes bzw. die Wiener Kritische Diskursanalyse (fortan KDA) haben zwar jeweils eigene spezifische Ansätze entwickelt, arbeiten aber in vielen Bereichen auch sehr eng zusammen (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 101). Als wesentliche Leitlinien halten sie dabei folgende fest: (1) Alle Zugänge sind problemorientiert, interdisziplinär und eklektisch. (2) Das Hauptinteresse der CDA/KDA ist die Dekonstruktion von Ideologien und Machtverhältnissen in gesprochenen, geschriebenen und visuellen Darstellungen. (3) CDA/KDA-ForscherInnen gehen von einem eigenen Standpunkt aus, machen diesen aber transparent und reflektieren ihn (Wodak & Meyer, 2009, S. 3).

Der Kritikbegriff wurde über die Jahre und von verschiedenen Forschungsgruppen modifiziert, und so wird er zur Zeit in einer breiteren Konzeption verstanden: „Critical theories, thus also CDA, want to produce and convey critical knowledge that enables human beings to emancipate themselves from forms of domination through self-reflection“. Kritische Theorien sollen also aufklären und Ansätze dafür liefern, wie ungerechte Machtstrukturen verändert und aufgelöst werden können (Wodak & Mayer, 2009, S. 6f.). Allein Diskurse zu analysieren bezeichnet Jäger (1999) schon als „Kritik üben“, vor allem dann, wenn gesellschaftlich brisante Themen aufgegriffen und problematisiert werden. Dass Auswahl und Art der Stellungnahme immer aus den Blickwinkeln der Forschenden geschehen, wird der CDA oft zum Vorwurf gemacht, denn durch diesen Aspekt der „Kritik“ bringt sich die Methode in die Gefahr des Objektivitätsverlustes. Als dringendes Postulat muss daher gelten, dass der Wissenschaftler, um „Kritik“ für alle nachvollziehbar zu gestalten, immer seine Position

bekannt gibt und die „ethisch-moralischen“ Bezugspunkte erklärt (Jäger 1999, S. 223ff.).

Zentraler Ansatzpunkt der „kritisch“ orientierten Modelle ist der Grundsatz der „Macht in Gesellschaften“. So begreift zum Beispiel Jäger Diskurse als „artikulatorische Praxis“, die „soziale Verhältnisse nicht passiv repräsentiert, sondern diese als Fluß von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit aktiv konstituiert und organisiert“. Somit versteht die „Kritische Diskursanalyse“ Diskurse als „gesellschaftliche und Gesellschaft bewegende Macht (Kraft, Power)“ (Jäger, 1999, S. 23). Die Machtperspektive als gesellschaftskonstituierender bzw. -beeinflussender Faktor wird von beiden Philosophien, die diskursanalytische Theorien speisen, verfolgt, und zwar in leicht unterschiedlicher Ausprägung: Die Habermas'sche Sprachphilosophie betrachtet die Sprache als Mittel der Dominanz, um gesellschaftliche Macht auszuüben und Machtbeziehungen zu legitimieren (Habermas, 1967, S. 259; zitiert nach Wodak & Mayer, 2009, S. 10). In den Foucault'schen Werken (bes. in „Überwachen und Strafen“, 2008) bedingen „Macht und Wissen“ einander, sie hängen unmittelbar zusammen; jegliche Subjekte und Objekte werden durch dieses Macht-Wissensgefüge hervorgebracht und können nur in diesem Zusammenhang analysiert werden (vgl. Foucault, 2001, S. 982).

Kritische Diskursanalyse-Modelle verfolgen also einen sozialkritischen Zugang zum Untersuchungsgegenstand des „Diskurses“ und weisen einen starken Bezug zu „Macht in Gesellschaften“ auf. Kann aber eine diesbezüglich verortete „kritische“ Diskursanalyse mehr leisten als traditionelle Methoden aus den Sozial- und Kulturwissenschaften oder der Linguistik? Ihre Vertreter halten dies für möglich, versteht sie sich doch als die Summe vieler essentieller Elemente der Wissenschaft und kann somit ein breites wissenschaftliches Forschungsspektrum anbieten. Jäger sieht ihre Stärke vor allem darin, dass sie eine kritische Perspektive zu Tage fördert, durch die sie aufzeigt, wie eine Gesellschaft Akzeptanz für „Wahrheiten“ schafft und mit welchen Mitteln Normen für das „Sagbare und Tübare“ aufgestellt werden (Jäger 1999, S. 223). Auch Teun van Dijk betrachtet die „Kritische Diskursanalyse“ als ein sehr probates Mittel, einen enormen erkenntnistheoretischen Gewinn bei der Analyse der Sprache von Gesellschaften zu erzielen: Diskursanalyse bietet die Möglichkeit, durch eine breit

angelegte Analysemethode transparent zu machen, wie Kulturen und politische Systeme durch Interaktion und Textproduktion von Gesellschaften produziert und reproduziert werden (van Dijk 1997, S. 33) und wie Konzepte wie „Macht“, „Ideologien“ und deren Manifestation durch ihre Sprache - den Diskurs – dekonstruiert werden können.

Wie die Forschungsparadigmen jener Diskursanalyse-Modelle beschaffen sind, die sich stärker in der Linguistik verortet sehen, soll im nächsten Kapitel anhand eines Modells exemplifiziert werden; dabei soll der Frage nachgegangen werden, ob hier eher dem - vor allem in der Sprachwissenschaft postulierten - Prinzip der Deskriptivität entsprochen wird.

9.3. Diskurslinguistik – das Öffnen der Grenzen genuin sprachwissenschaftlicher Verfahren

„Wenn aber die Sprache nicht mehr unmittelbar den Dingen ähnelt, die sie bezeichnet, ist sie dennoch nicht von der Welt getrennt. In einer anderen Form ist sie weiterhin der Ort der Enthüllungen und hat teil an dem Raum, in dem die Wahrheit sich gleichzeitig manifestiert und äußert“ (Foucault, [1966] 2008, S. 71).

Die Verankerung der „Diskursanalyse“ resp. des Diskursbegriffs brauchte – wie schon vorher kurz angedeutet - gut zwanzig Jahre, um in der germanistischen Sprachwissenschaft anzukommen (vgl. Busse & Teubert, 1994, S. 10). Die Diskurslinguistik scheint sich jedoch nun im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends sowohl im Hinblick auf Theorieverankerung als auch auf Präzisierung der Terminologie in der Welt der diskursanalytischen Forschung etabliert zu haben (Warnke & Spitzmüller, 2008, S. 3).

Wie stellt sich nun eine solche Diskurslinguistik im Vergleich zu konventionellen linguistischen Zugängen dar? Busse und Teubert (1994, auch Busse, 1987) sehen sie im Bereich der Diskurssemantik verortet, die als diachrone Semantik, d. h. als Diskursgeschichte verstanden werden kann. Dieser Bezug ist notwendig, da man, möchte man auf Bedeutungen von Aussagen eingehen, lexikalische, semantische und syntaktische Phänomene innerhalb von Texten immer auch diachron betrachten muss. Die Diskurslinguistik bietet nun insofern eine Erweiterung der Möglichkeiten einer rein sprachwissenschaftlich arbeitenden Wort- und Begriffsgeschichte, als sie nicht an Wort- und Satzgrenzen Halt macht, sondern auf den Fortschritten der System-Linguistik

aufbaut. Somit wird der „Diskurs“ von der de Saussure’schen „Langue-Ebene“ zur „Parole-Ebene“ weitergeführt. Dadurch kehrt die Diskurslinguistik zu den Wurzeln der Sprachwissenschaft zurück und baut zugleich auf ihnen auf, da diese um die intra- und interdiskursive Bedeutungsebene erweitert werden (Busse & Teubert, 1994, S. 15).

Unter *Diskurs* verstehen Busse/Teubert „virtuelle Textkorpora“, deren Zusammengehörigkeit durch inhaltliche und semantische Merkmale determiniert ist. Wesentlich bei einer linguistisch orientierten Diskursanalyse ist, dass Diskurse (resp. Textkorpora) einer Untersuchung zugeführt werden, die zusätzlich zu den vorher erwähnten sprachwissenschaftlichen Kriterien noch unter spezifischen kommunikativen, politischen oder sozialen Fragestellungen und Blickwinkeln erfolgt. Damit reicht die Diskurslinguistik über genuine sprachwissenschaftliche Ansätze und Methoden hinaus und kann folglich mehr leisten als ihre Bezugswissenschaft (Busse & Teubert, 1994, S. 16 f). Das ist insofern von Belang, als die Diskurslinguistik darauf bedacht sein muss, ihre Position als Analysemethode zu festigen. Demzufolge sollte sie sowohl „Unterspezifiziertheit“ (d. h. sie hat durch die Analyse weniger in Erfahrung gebracht) als auch „Übergeneriertheit“ (d. h. sie hat mehr in Erfahrung gebracht, als mit sprachwissenschaftlichen Verfahren möglich wäre) vermeiden (Spitzmüller & Warnke, 2008, S. 4).

Um nun diesen oben genannten „Gefahren“ einer ineffektiv oder unprofessionell agierenden Methode vorzubeugen, muss sich die Diskurslinguistik ihrer eigenen wissenschaftlichen Identität bewusst werden. Obwohl sie sich in Foucaults wenig linguistisch ausgerichteter Philosophie beheimatet sieht (im Gegensatz zur Habermas’schen dialogisch-performativ ausgerichteten Sprachphilosophie), muss sie sich der linguistischen Perspektive explizit bewusst werden (vgl. Busse, 2008, S. 57f, Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 76). Dies soll vor allem dadurch erreicht werden, dass bei der Analyse von Aussagen, Textkorpora bzw. komplexen Texten sowohl auf die Wortsemantik als auch auf eine sprachwissenschaftliche Begriffsanalyse zurückgegriffen wird. Ihre Erweiterung noch über die sprachwissenschaftlichen transphrastischen bzw. transtextuellen Analysedimensionen hinaus erreicht die Diskurslinguistik durch das Einbeziehen und das gegenseitige Relativieren von Begriffs- und Aussagenetzen, die sich in einem speziellen Text, aber auch in mehreren

gleich ausgerichteten Texten auftun. Dadurch bewegt sie sich nicht nur auf der Oberflächenebene, sondern erfasst das gesamte Umfeld, d. h. die - auch von Foucault postulierten - „Möglichkeitsbedingungen“, die für das Entstehen einzelner Aussagen verantwortlich sind. Es wird somit versucht, durch eine Art „Tiefensemantik“ das Nicht-Gesagte, das nicht explizit Ausgesprochene, offenzulegen. Die deutsche Linguistik verwendet dafür den Begriff „Argumentationsanalyse“ und meint damit das „Zutagefördern“ implizit vorhandener (textueller und kontextueller etc.) Voraussetzungen, durch die die einzelnen Textaussagen oder Aussagefolgen erst möglich gemacht worden sind. Eine Diskursanalyse solcher Art bedient sich dabei zwar interpretativer Arbeitsweisen und könnte dadurch in die Nähe einer gewissen Präskriptivität geraten; dieser Kritik kann aber durch den folgenden Hinweis weitgehend begegnet werden, dass die Diskurslinguistik ja auf jene traditionellen objektivierbaren Methoden zurückgreift, die auch einer linguistischen Satz- und Textanalyse inhärent sind und aufgrund derer eine Interpretation gewagt wird (Busse & Teubert 1994, S. 24f.).

Die Diskursanalyse untermauert ihren starken Bezug zu Sprache und Sprachanalyse, indem sie ausschließlich jenes Wissen fokussiert, das durch Sprache konstituiert und dadurch kommunizierbar wird (Busse, 2008, S. 84). Sie versucht durch die Enthüllung der Sprache zu jenem Ort vorzudringen, an dem sich „die Wahrheit gleichzeitig manifestiert und äußert“ (Foucault, [1966] 2008, S. 71).

9.3.1. „DIMEAN“ – „Diskurslinguistische Mehr-Ebenen-Analyse“

Durch die Entwicklung dieses Modells wollten die Autoren Spitzmüller und Warnke (2008) die fehlende praktische Operationalisierung der methodologischen Vorannahmen der Diskurslinguistik ausgleichen. Dabei handelt es sich nicht um ein allgemeingültiges, standardisiertes Verfahren, weil diskurslinguistische Befunde nicht generalisiert werden können. Denn analysiert wird immer nur ein spezifischer – auf spezifische mediale Weise realisierter – Diskurs, dessen Analyse es nicht erlaubt, allgemeingültige Aussagen über „den Diskurs an und für sich“ zu treffen (Spitzmüller & Warnke, 2008, S. 10). Dennoch ist es möglich, zu objektivierbaren Erkenntnissen zu kommen: Aufgrund der vielen Möglichkeiten des (interdisziplinären) Zugangs und der Breite des Forschungsinteresses besteht eine große (inter- und transdisziplinäre) multimodale

Methodenvielfalt (vgl. in diesem Zusammenhang auch die Einflüsse des „iconic turn“;³ und der „Social Semiotics“⁴), durch die die Vielschichtigkeit eines Diskurses erfasst und umfassend dargestellt werden kann.

Das DIMEAN-Modell bietet praktische Anleitungen zur Durchführung empirischer Arbeit und ist im Grunde nach zentralen Annahmen Foucaults ausgerichtet (Spitzmüller & Warnke, 2008, S. 23). Wenngleich sich, wie erwähnt, Foucault in seinen Werken keiner Methode explizit verschreibt, können aus seinen Theoremen dennoch Kernansätze herausgenommen werden, die für ein Analyseverfahren operationalisiert werden können. Es sind dies vor allem der Aspekt der „Möglichkeitsbedingungen von Aussagen“, d. h. das bloße zeitliche und räumliche Erscheinen von Aussagen und deren Kontexte. Von Interesse ist dabei, wie und unter welchen Bedingungen eine sprachliche Praxis Wissen hervorbringt, also muss die Sprache untersucht werden (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 123). Der zweite Aspekt ist die Funktion des Subjekts: Dieses ist in Foucault'scher Manier (passiver) Teil dieses Wissensprozesses, es wird durch den Diskurs hervorgebracht; die moderne Diskursanalyse modifiziert „Subjekt“ zu „Akteuren“ und betrachtet diese sowohl als „Produzenten“, als „Rezipienten“ als auch als „Produkte“ eines Diskurses.

Die Grobziele linguistischer Diskursanalyse sind somit Sprache, Wissen und Akteure (Spitzmüller & Warnke, 2008, S. 14ff). Demnach wird bei DIMEAN von drei Hauptebenen eines Diskurses ausgegangen: der „intratextuellen, der transtextuellen und der zwischen den beiden Hauptebenen vermittelnden Akteurs-Ebene“; diese drei Ebenen werden jeweils noch in ihre Einzelphänomene segmentiert (z.B. Einzelwörter, Propositionen, visuelle Textstruktur, Interaktionsrollen, Topoi...), sodass die Forschenden je nach Forschungsinteresse und Fragestellung das geeignete Sprachphänomen und die geeignete Analysemethode auswählen können. Die von den Autoren empfohlenen Analyseschritte sind klar nachvollziehbar, die Anregungen erstrecken sich von der Generierung eines Korpus bis zu der exemplarisch ausgeführten Auswahl der Analysekategorien und -ebenen sowie deren Zusammenführung in der transtextuellen Ebene. Dadurch entsteht eine linguistische Diskursanalyse, die sich ausreichend mit sprachwissenschaftlichen Fragestellungen beschäftigt, über die

³ Vgl. Graf, Bernhard/Müller, Astrid B (2005); zitiert nach Spitzmüller/Warnke (2008). S. 12.

⁴ Vgl. Van Leeuwen, Theo (2005). Zitiert nach Spitzmüller/Warnke (2008) S. 13.

traditionellen Fragestellungen der Textlinguistik jedoch hinausgeht (vgl. Spitzmüller & Warnke, 2008, S. 23 ff.).

10. Diskursanalyse und Geschichtswissenschaft

„Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber [sie machen sie] nicht aus freien Stücken, weil die vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umstände sie daran hindern.“ (Karl Marx)⁵

Zum Abschluss des Exkurses in die Vielfalt der Diskursanalyse soll noch die Geschichtswissenschaft zu Wort kommen, handelt es sich doch in der hier folgenden Analyse im Grunde um eine historische Thematik. Ein Zitat Karl Marx', durch das Marx sowohl die „Handlungsmächtigkeit als auch die Deutungsmächtigkeit des Menschen ins Zentrum stellt“, eröffnet eine durchaus heuristische Sicht auf die Überlieferung der Geschichte. Demnach richten die Menschen ihr Denken nicht nach einem „vorderhand verborgenen, womöglich göttlichen Sinn der Welt, sondern sie interpretieren die soziale Welt, konstruieren deren Sinn, der damit zugleich auch notwendig einem Wandel unterliegt (Historizität)“ (Endreß, 2013, S. 5).

Der Schweizer Geschichtswissenschaftler Philipp Sarasin stellt dieses „Bonmot“ Karl Marx' (wie er es nennt) ins Zentrum seines Vorworts seines Bandes „Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse“ und unterstreicht durch dieses Zitat von Karl Marx die Bedeutung der sprachlich überlieferten Tradition der Geschichte und verleiht somit dem sprachlichen Element der Geschichte Gewicht. Den Ausgangspunkt seiner Überlegungen in diesem Werk bildet die Tatsache, dass es in der traditionellen Geschichtswissenschaft zunächst große Widerstände gegenüber einem Zugang zur Geschichte durch Sprache gab. Dieser Kritik, die sich vor allem seit dem „linguistic turn“ der 1960er Jahre (vgl. Schöttler, 1997, S. 134-151; zitiert nach Sarasin, 2003, S. 10) und beinahe zeitgleich mit Foucaults „Archäologie des Wissens“ (1969) kaum überhörbar im Kreise der Geschichtswissenschaft ausbreitete (Sarasin, 2003, S. 10), hält Sarasin entgegen, dass „die Gehirne der Lebenden“ und ihr „Geschichte-machen“ immer Sprachform besitzen (Sarasin, 2003, S. 8). Dies wird letztendlich durch die sprachlich übermittelte Tradition manifest.

⁵ Marx, Karl (1988/1960). S. 115. Zitiert nach Sarasin (2003). S. 7.

Sarasin stellt in weiterer Folge einen Zugang zur Verbindung zwischen Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse her und sieht eine gewisse Annäherung gegeben, seit die Geschichtswissenschaft, beginnend in den 1970er Jahren, sich in Deutschland immer stärker sozialwissenschaftlich orientierte. Den Erfahrungen, Wahrnehmungen und Deutungen der Subjekte wurde vermehrt Augenmerk geschenkt. Dabei ist das Subjekt nicht nur Produkt ideologischer oder mythischer Erzählformen oder Wahrnehmungen, sondern durchaus auch Produzent der strategischen Handlungsweisen und Diskurse (Sarasin 2003, S. 18 f.).

Obwohl demzufolge der Anteil der Sprache bei der Herstellung von historischer Wirklichkeit als bemerkenswert betrachtet wurde, blieben Historikerinnen und Historiker dennoch reserviert gegenüber diskursanalytischen Zugängen. Die Gründe dafür könnten laut Sarasin einerseits in der fehlenden Systematik einer Methodologie liegen, andererseits darin, dass die Arbeitsweisen der Geschichtswissenschaft traditionsgemäß weniger in analytischen Methoden zu suchen sind als vielmehr im Studium des sehr vielfältigen und disparaten Quellenmaterials. Durch diskursanalytische Verfahren würde die „Komplexität historischer Zusammenhänge unter dem rigorosen Zugriff einer Strukturanalyse verschwinden“ (Sarasin, 2003, S. 28 f). Die Geschichtswissenschaft sieht demzufolge den für sie so wichtigen Aspekt eines aktiv handelnden und wahrnehmenden historischen Subjekts durch die Verlagerung auf die Produkthaftigkeit des Subjekts gefährdet. Ein zweiter Kritikpunkt an der Diskursanalyse im Zusammenhang mit der Geschichtsforschung bezieht sich auf ihre durchaus spezifischen Anforderungen an die Arbeitsweisen: Um gesellschaftliche Zusammenhänge verstehen und deuten zu können, ist, wie schon erwähnt, ein umfassendes und intensives Quellenstudium – und zwar aus der Perspektive des/der jeweiligen Forschers/Forscherin - nötig. Die Quelleninterpretation findet demnach aus jenem „unschuldigen, selbstverständlichen Verstehen“ des Subjekts heraus statt, das laut Foucault sinnlos ist, weil es auf nicht anzunehmende Situationen wie „Ursprung“ oder „Stifterfunktion“ des Subjekts rekurriert. Dieser Bezug würde die „wirkliche“ Geschichte verzerren und Kontinuitäten schaffen, wo es darum ginge, Brüche wahrzunehmen (vgl. Foucault, [1966] 2008, 17 u. 436; Sarasin, 2003, S. 29).

Die GeschichtsforscherInnen, wie nun Sarasin weiterführt, sind sich jedoch mittlerweile der Problematik, die bei der Sichtung und Interpretation von historischen Quellen entsteht, bewusst und gestehen ein, dass Sprache bei der Erfassung „vergänger Wirklichkeit“ eine entscheidende Rolle spielt (Sarasin, 2003, S. 32). Dieser - Sprache nicht außer Acht lassende -Aspekt führt die HistorikerInnen in ihrer Arbeit in die Nähe der Diskursanalyse: Sarasin kann sie als das Bemühen verstehen, jene „formellen Bedingungen zu untersuchen, die die Produktion von Sinn steuern“ (Sarasin, 2004, S. 33). Diese Hinlenkung zu den Bedingungen meint im Foucault'schen Sinn, einen Blick auf die Redezusammenhänge mit ihren Aussage- und Wahrheitsregeln zu werfen, die räumlich und zeitlich in der Geschichte verankert sind (Sarasin, 2003, S. 34). Dadurch wird die „Materialität“ von Diskursen betont, die sie in einem sozialen bzw. kulturellen (diskursiven) Raum verortet, der durch die Analyse freigelegt werden kann. Der Diskurs, der genau zu diesem Zeitpunkt und an diesem Ort Materialität angenommen hat, prägt jeden gemeinten Sinn mit und hilft, das subjektiv „Gemeinte“ vom tatsächlich „Gesagten“ zu trennen.

Auch im Verständnis des Diskursanalytikers Jäger geht es in Foucault'scher Weise nicht um die Sinnerforschung der Geschichte, sondern bestenfalls darum, „die Sinne“ der Menschen, die ihr Tun und Sein steuern, zu erforschen und das jeweilige „Bewusstsein und Wollen“ der Menschen zu entdecken. Das kann durch das Nachzeichnen der tatsächlichen historischen Abläufe oder Diskurse sowie deren Regelmäßigkeiten und Formen und Strukturen geschehen, durch die sie dann die Einzigartigkeit einer gesellschaftlichen Ordnung erzeugen (Jäger, 1999, S. 225)

Fritz Hermanns sieht nach einem Zugang der „Mentalitätsgeschichte“ (aus germanistischer Sicht) im Diskurs eine Möglichkeit, Veränderungen in der „Konstruktion der Wirklichkeit“ aufzuspüren und sie im Sinne der historischen Situiertheit nachzuzeichnen. Dies sei insofern möglich, als sich die Gesellschaft (sei es eine Gruppe oder die Gesamtgesellschaft) in der Geschichte ein „sprachgeprägtes Menschbild“ macht, das sich im Diskurs äußert und durch Analysefragen eruiert werden kann (Hermanns, 1994, S. 29). Da hierbei Veränderungen der Sprachbegriffe im Laufe der Geschichte interessant sind, misst auch Hermanns (sowie Busse) der historischen Semantik bzw. der diachronen Sprachgeschichte Bedeutung zu. Durch diesen Zugang

einer solchen mentalitätsgeschichtlichen Analyse wird das Augenmerk auf bestimmte Wörter, auf bestimmte, von einer Gesellschaft geprägte Begrifflichkeiten gelenkt, die vor allem für wichtige politische Programme oder Parteien verwendet wurden (z. B. „Freiheit oder Sozialismus“). Mittels dieser Begriffe können „Gewohnheiten des Denkens, Fühlens und Wollens in sozialen Gruppen“ artikuliert werden. Solche Ebenen des menschlichen Empfindens äußern sich als „Sprache“ in den Dimensionen „Kognition, Emotion und Intention“, die ebenfalls Bezugsgrößen der Semantik sind. Veränderungen in den Handlungsweisen werden durch Sprache offenbar, somit kann man durch eine Betrachtung der Veränderungen des Wortgebrauchs politische, soziale und kulturelle Konzepte der Geschichte verstehen lernen (Hermanns, 1994, S. 55).

Schlussendlich sieht auch der Historiker Achim Landwehr durchaus einen epistemologischen Gewinn in der Zusammenarbeit der Geschichtswissenschaft mit der Theorie und Methodologie der Diskursanalyse. In seinem Werk „Historische Diskursanalyse“ (2009) zeigt Landwehr auf, welchen Nutzen die Geschichtswissenschaft aus der Operationalisierung der Analysekategorie „Diskurs“ ziehen kann. Nach einem lange andauernden Annäherungsprozess von Geschichtswissenschaft und der Diskurstheorie im Allgemeinen wird nun vielfach das Konzept des Diskurses als interessanter und bereichernder Gegenstand historischer Forschungsarbeit anerkannt. Das heißt, dass sich „Sprache“ als wichtiges Element für die Konstitution von „gesellschaftlicher Wirklichkeit“ und „Geschichte“ in der Wissenschaft etabliert hat. Landwehr beschreibt die Arbeit der „Historischen Diskursanalyse“, deren Wurzeln er in den Arbeiten Busses (vgl. z. B. 1987) sieht, als theoretischen Forschungsansatz, den historischen Prozessen der Wissens-, Wirklichkeits- und Wahrheitsproduktion auf den Grund zu gehen. Diese sind häufig sprachlich in Diskursen manifestiert und können aufgrund ihrer Regelmäßigkeit systematisch untersucht werden. Die für die Geschichtswissenschaft relevante historische Perspektive ist dabei gewahrt, weil „Diskurse keine andere Basis haben als ihre eigene Historizität“ (Landwehr, 2009, S. 98 f). Landwehr verharret nicht ausschließlich in theoretischen Fundierungen, er bietet für die Praxis umsetzbare Untersuchungsschritte an. Im Wesentlichen besteht eine historische Diskursanalyse – ähnlich wie die schon zuvor beschriebenen methodischen Modelle – aus einer sich auf vier Ebenen vollziehenden Kontextanalyse (situativer, medialer, institutioneller

Kontext) sowie aus einer makro- und mikrostrukturellen Textanalyse, bei der sprachliche (lexikalische, semantische, syntaktische) Konzepte nach ihrer Funktion im Diskurs überprüft und kategorisiert werden. Schließlich wird nach Zusammenführung der Erkenntnisse über intra- und interdiskursive Zusammenhänge der Konstruktionscharakter soziokultureller Wirklichkeiten erschlossen (Landwehr, 2009, S. 100 ff).

Hat man einmal die „Unordnung der Diskurse“ (vgl. Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 5) (und Diskursanalysen) behoben, lassen sich nun konkrete Ansätze für eine empirisch durchgeführte Diskursanalyse im Sinne der Geschichtswissenschaft ableiten: Es gilt, den zeitlichen sozio-kulturellen Raum aufzuspüren und die Diskurse, die hier Gestalt angenommen haben, in ihrer Sprachlichkeit und Medialität zu untersuchen.

Denn, um im Sinne Foucaults zu sprechen, „der Geist weht eben nicht, wo er will, sondern ist ein Effekt von diskursiven Strukturen, die historisch situierbar sind, eine soziale Kontur haben und an bestimmte Medien gebunden sind“ (Sarasin, 2003, S. 37).

11. Fazit – Methodologische Verankerung

Zum Abschluss des theoretischen Teils dieser Arbeit soll nun die Überleitung zur Empirie mit Darstellung der Auswahlkriterien der geeigneten Methode erfolgen. Wie die Autoren Spitzmüller und Warnke anmerken, steht ForscherInnen für diskurslinguistische Untersuchungen, die eine Analyse transtextueller Sprachstrukturen verfolgen, eine Vielzahl ganz unterschiedlicher Methoden zur Verfügung. Da es kein allgemein präferiertes Verfahren oder übereinstimmende Gütekriterien gibt, gilt es, das eigene linguistische Interesse am Diskurs zu präzisieren und zu bestimmen, welche Ebenen einer diskurslinguistischen Analyse für die eigene Fragestellung relevant sind (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 121)

Letztendlich verfolgt jede Theorie das epistemische Ziel, Diskursphänomene in ihrem tatsächlichen Entstehungskontext zu untersuchen und dadurch zu Erkenntnissen zu kommen, die Fragen des jeweiligen Forschungsfelds bzw. der jeweiligen Disziplin in geeigneter Weise beantworten. Entscheidend dabei ist zu wissen, von welcher

Diskursdefinition ausgegangen werden soll und welcher methodische Weg für das Forschungsvorhaben probat erscheint. In diesem Sinne wird nun versucht, eine begründende Darstellung der gewählten Theorie bzw. Methodologie zu geben, die als geeignetes Grundgerüst für die vorliegende Fragestellung erscheint.

- Am Beginn steht die Fragestellung: Gegenstand der vorliegenden Analyse sind Schulbuchtexte, anhand deren die Darstellung eines Ereignisses der österreichischen Geschichte untersucht wird; daraus sollen Tendenzen des in Österreich bestehenden Erinnerungsdiskurses erkennbar werden.
- Diskursbegriff: Auf Foucaults Begriff aufbauend („Diskurs ist die stets endliche und zeitlich begrenzte Menge allein der linguistischen Sequenzen, die formuliert worden sind“; [Foucault, 2001, S. 899]) erscheint der Diskursbegriff der Diskurssemantik (Busse & Teubert, 1994) resp. der Diskurslinguistik (Spitzmüller & Warnke, 2011) geeignet, wonach „Diskurse“ alle jene Textkorpora sind, die sich mit einem Forschungsgegenstand zu einem bestimmten Zeitraum beschäftigen und die text- und kontextsemantisch aufeinander bezogen sind (Busse & Teubert, 1994, S. 16f.). Dadurch wird sowohl die linguistische Komponente der Analyse betont als auch die Eingrenzung des Korpus nach den oben genannten Kriterien (hier alle Schulbücher eines bestimmten Auflagenzeitraums und einer bestimmten Schulstufe) begründet.
- Elemente des Diskurses sind die „Aussagen“, die Foucault zunächst als „gesagt oder geschrieben“ charakterisiert, wo er jedoch im Folgenden zugesteht, dass Sprache immer nur eines der Systeme für mögliche Aussagen darstellt (Foucault, [1968] 2001, S. 898f). Außerdem empfiehlt Foucault, beim Auftreten der Aussagen sich der Materialität ihres Auftretens bewusst zu werden (Foucault, [1968] 2001, S. 900). Diese Kennzeichnung von „Aussage“ erweitert die Aspekte der Analyse auf sämtliche Repräsentationen, die als konstitutiv zur Aussagenformierung beitragen, und ermöglicht den Blick auf „multimodale Repräsentationen“, die z. B. bei der Schulbuchgestaltung unerlässlich sind.
- Der Aspekt der Transtextualität, der die jeweiligen Diskurse in einen größeren übertextuellen Zusammenhang stellt, wird durch den Hinweis Foucaults auf ein mögliches Analyseergebnis begründet, das alle Existenzbedingungen von

Aussagen, deren Regelhaftigkeit sowie deren Beziehungen untereinander in Betracht zieht: Er merkt an, dass der Raum, in dem diskursive Ereignisse auftreten, nicht in sich selbst verschlossen werden darf, sondern im „Gegenteil, es heißt, sich frei zu machen, um zwischen ihm und anderen externen Systemen ein Spiel von Beziehungen zu beschreiben [...]“ (Foucault, [1968] 2001, S. 910).

Dieser kurze Überblick über Foucault'sche Theoreme zeigt, welche Grundannahmen der soziologischen Philosophie Foucaults sich in der Diskurslinguistik wiederfinden. Gleichzeitig muss – z. B. auch im Sinne der Autoren Spitzmüller und Warnke (2011, S. 75f.) – wiederholt angemerkt werden, dass eine einfache „Übernahme“ der Theoreme kaum möglich ist. Foucault bleibt in vieler Hinsicht vage, entwirft in verschiedenen Werken unterschiedliche Konzepte, sodass auch kaum von „*einem*“ Foucault'schen Zugang gesprochen werden kann. Auch kann bei Foucaults Diskurstheorie nicht von einem explizit linguistisch orientierten Ansatz gesprochen werden: Foucaults Verhältnis zur Linguistik (vor allem zur Generativen Grammatik Chomskys) stellt sich als äußerst ambivalent dar (vgl. dazu Foucault, [1969] 2008, S. 500):

„Die von der Sprachanalyse hinsichtlich eines beliebigen diskursiven Faktums gestellte Frage ist stets: Gemäß welchen Regeln könnten ähnliche Aussagen konstruiert werden? Die Beschreibung der diskursiven Ereignisse stellt eine völlig andere Frage: Wie kommt es, dass eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle?“

Vor jeder Analyse ist es vielmehr wichtig zu bedenken (wie bereits angemerkt), dass die Interessen einer diskurslinguistisch ausgerichteten Methode sehr spezifisch sind und vor Durchführung der Analyse klar und konkret werden müssen, vor allem im Hinblick auf die Präzisierung des Forschungsthemas. Von Foucault kann jedenfalls seine positive Haltung gegenüber einem erkenntnisorientierten Standpunkt übernommen werden, dessen „wichtigste Grundlage eben die Auffassung ist, dass Wissen – auch unser Wissen – kulturell, historisch und sozial verankert ist“ (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 77). Die Autoren grenzen sich außerdem von einer rein „deskriptiven“ Diskurslinguistik ab; ihre Intention ist es, durch die Integration der „Akteursebene“ zu gewährleisten, dass durch die Diskursanalyse nicht nur der Frage nachgegangen wird, wie gesellschaftliche Beziehungen, Identitäten und Macht durch Texte konstruiert sind, sondern auch

untersucht wird, wie diese Kontexte diskursive Bedeutung gewonnen haben (Spitzmüller & Warnke, 2008, S. 23 f).

Die notwendige Präzisierung der Methodologie und des Sprachbegriffs haben die Autoren Spitzmüller und Warnke in ihrem Analysemodell „DIMEAN“ vollzogen, es scheint geeignet, dem Forschungsvorhaben einer Schulbuch-Textanalyse zum Zweck einer Erforschung des Erinnerungsdiskurses einer Gesellschaft von Nutzen zu sein, kann doch auch die multimodale Perspektive darin berücksichtigt werden. (Auf den Aspekt der Multimodalität wird im empirischen Teil näher eingegangen werden.)

Der folgende Abschnitt IV, der primär der Empirie gewidmet ist, soll vorerst noch einige theoretische Ausführungen enthalten, die als verständnissichernde Wegbereiter und als Orientierungshilfen für das praktische Tun gelten und die Nachvollziehbarkeit der Analyse gewährleisten sollen. Vor allem werden all jene linguistischen Phänomene näher erläutert, die sich im Fokus der der Analyse befinden.

IV. Empirischer Teil

„Es ist die Sprache und das ganze System der damit verbundenen gesellschaftlichen Konventionen, die uns jederzeit die Rekonstruktion unserer Vergangenheit gestattet“ (Halbwachs, 1966, S. 369; zitiert nach Bärman, 2011, S. 516).

Nach der Darstellung der theoretischen Fundierung einer Diskursanalyse nach Foucault sowie nach dem Blick in die methodologische Umsetzung in der Forschungspraxis durch gängige „Diskursanalyse-Schulen“ wendet sich der empirische Teil nun dem eigentlichen Analyseverfahren zu: Auf Basis eines geeigneten methodologischen Rahmens wird ein Instrumentarium entworfen, das - Foucault folgend – dem „hohen“ Anspruch gerecht werden kann, die in Schulbuchtexten „verborgenen Diskurse“ der Erinnerungskultur in ihrem Regelwerk des Entstehens „aufzuspüren“ und in ihrer Materialität darzustellen (vgl. Foucault, [1969] 2008, S. 494, hier: Kapitel 8, S. 28).

Die Sprache als Zeichensystem zu verstehen, das gleichzeitig gesellschaftliche Konventionen widerspiegelt (wie Halbwachs im obigen Zitat vertritt), wird dabei ein diskursanalytischer Ansatz sein. Dabei wird jedoch der an de Saussure angelehnte Zeichenbegriff, wonach Zeichen Bedeutung aufgrund gesellschaftlicher Konventionen erhalten, erweitert werden: Zeichen sowie ihre Bedeutung werden in Gesellschaften immer wieder neu ausgehandelt und so ist die Beziehung zwischen „Form“ und „Bedeutung“ im Unterschied zum Saussure’schen Zeichenbegriff „motiviert“ und nicht „arbiträr“ und bedarf eines Rezipienten, der dem Zeichen im jeweiligen Kontext immer wieder Bedeutung zuweist (Kress, 2010, S. 54; Hodge/Kress, 1988, S. 21). Da außerdem dem Aspekt Rechnung getragen wird, dass Kommunikation – sei sie schriftlich oder mündlich – immer durch mehrere Zeichensysteme konstituiert wird (vgl. Kress/van Leeuwen, 2001), werden die vorliegenden Texte als „multimodale Gesamtprodukte“ betrachtet. Das Analyseverfahren kann daher als „Multimodale Diskursanalyse“, das durch Theorien der Sozialesemiotik gestützt ist, bezeichnet werden.

Somit widmet sich der erste Abschnitt des empirischen Teils zunächst detailliert jenem methodischen Konzept, das, wie bereits erwähnt, auf der Methodologie der Diskurslinguistik basiert: Die „Diskurslinguistische Mehr-Ebenen-Analyse“ „DIMEAN“ der Autoren Spitzmüller und Warnke gestattet - durch die Strukturierung

des Verfahrens gemäß der sprachlichen Analyseebenen - die Integration des für die vorliegende Schulbuchanalyse relevanten „multimodalen Aspekts“ (vgl. Kapitel IV/12).

Der zweite Abschnitt (ab Kapitel IV/13) des empirischen Teils stellt den eigentlichen Kern der Studie dar, hier werden Datengewinnung, methodische Vorgehensweise und schließlich die Analyse selbst behandelt.

12. Methodische Vorgehensweise

12.1. Ein „multimodales diskurslinguistisches Analyseverfahren“

Um zu zeigen, was unter einer „multimodalen diskurslinguistischen Analyse“ verstanden wird, soll im Folgenden auf zwei Aspekte eingegangen werden: (1) Zunächst werden die hier relevanten Elemente des DIMEAN-Modells und daraufhin (2) die Prinzipien der „Multimodalität“ vorgestellt.

- Das „Diskurslinguistische-Mehr-Ebenen-Modell“ - DIMEAN

Das Modell, das der komplexen Gestalt eines Diskurses gerecht werden will, berücksichtigt in umfassender Weise linguistische Elemente und Phänomene. Dabei erhebt das Modell keineswegs den Anspruch, Analysen all dieser Elemente tatsächlich durchzuführen. Vielmehr wird diese strukturelle Vorgabe als Anregung zu einer schematischen Durchführung der Analyse verstanden. Die innerhalb der einzelnen Ebenen angeführten sprachlichen Einheiten stellen eine Möglichkeit zur Auswahl dar, um das Forschungsziel, d. h. den angestrebten Untersuchungsgegenstand, bestmöglich zu erreichen; daher erscheint es notwendig, die drei Ebenen als ineinander integriert zu betrachten und Phänomene aus allen drei Ebenen auszuwählen: Erst das Interagieren intratextueller Phänomene, der Akteure sowie der transtextuellen Strukturen lässt den „Diskurs“ zu einem sprachwissenschaftlichen Gegenstand werden (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 187). Eine empfohlene Stufenfolge diskurslinguistischer Untersuchungen beginnt demnach mit „Vorarbeiten“ wie dem Generieren des Korpus und der Erstlektüre der gewählten Textkorpora, sie führt weiter über Abschnitte der intratextuellen Ebene und der Ebene der Akteure zur transtextuellen Ebene und damit über traditionelle Fragestellungen der Linguistik hinaus zur eigentlichen

diskurslinguistischen Dimension (Spitzmüller & Warnke, 2008, S. 24 ff). Damit wird die linguistische Diskursanalyse auch spezifisch sprachwissenschaftlichen Fragestellungen gerecht und ist somit sicher in ihrer wissenschaftlichen Forschungsdisziplin verankert (ohne übergeneriert oder unterspezifiziert zu sein: Warnke & Spitzmüller, 2008, S. 39).

Für die vorliegende Untersuchung werden demzufolge - nach der Generierung des Korpus (es handelt sich jeweils um ein Kapitel einer speziellen Thematik in vierzehn Geschichts-Lehrbüchern) und einer Erstlektüre aller Texte - die Analyseebenen sowie geeignete sprachliche Phänomene ausgewählt:

Intratextuelle Ebene: Schlüsselwörter (wortorientierte Analyse), Metaphern (propositionorientierte Analyse), visuelle Textstruktur (textorientierte Analyse)

Ebene der Akteure: Überleitung von der text- zur diskursorientierten Analyse

Transtextuelle Ebene: Argumente und Topoi

- Multimodalität

Den „roten Faden“ bzw. die analytische „Klammer“ stellt das Konzept der **„Multimodalität“** von Texten dar, dadurch soll der Blick von rein „verbalen“ Repräsentationsmodi auf die Zeichenvielfalt eines Textes erweitert und die Erfassung in seinem gesamten Bedeutungspotenzial ermöglicht werden, denn

„[...] meaning is made in many different ways, always, in the many different modes and media which are co-present in a communicational ensemble“ (Kress & van Leeuwen, 2001, S. 111).

Dieses Zitat bekräftigt die Sichtweise, dass jede Form von Textanalyse, die der Multimodalität nicht Rechnung trägt, ungeeignet wäre, die gesamte Bedeutung eines Textes zu erfassen (Kress/van Leeuwen 2001, S. 4 und 1998, S. 186).

„Multimodalität“ geht von text-inhärenten Zeichensystemen aus und verlangt demzufolge eine Definition von „Zeichen“, die der Gesamtheit von textlichen Kommunikationsstrategien Rechnung trägt. In der vorliegenden Studie wird auf den

Zeichenbegriff der „Sozialsemiotik“ zurückgegriffen, im Besonderen auf breit rezipierte Forschungsprogramme der Semiotiker Gunther Kress und Bob Hodge (vgl. dazu: Hodge & Kress, 1988; Kress, 2010;).

Die Unterschiede einer sozial-semiotischen Theorie zur „Mainstream-Semiotik“ erklären Hodge und Kress mit der Verstärkung des Fokus auf die „Soziale Praxis“, in der Zeichen keine festen Bedeutungen haben, sondern lediglich „Bedeutungspotenziale“. Diese stellen die Basis für das „Aushandeln“ von Bedeutungen in tatsächlichen Kommunikationssituationen dar. Im Gegensatz zur traditionellen Semiotik, die sich auf feste Strukturen und Kodes stützt, wird in der Sozialsemiotik „das Zeichen“ in verschiedenen gesellschaftlichen Gegebenheiten untersucht, wo Zeichen in ihrer Entstehung motiviert werden, wo ihre Richtung angegeben sowie ihre Form und ihr Erscheinungsbild bestimmt werden (Hodge & Kress, 1988, S. 1).

Ausgehend von einem Diskurskonzept, das sich auf „soziale Praxis“ stützt, in der Akteure *Wissen/knowledges* durch das Zurückgreifen auf Zeichensysteme konstruieren (2001, S. 24), modellieren Kress und van Leeuwen ihre Theorie einer multimodalen Diskursanalyse. Diese basiert auf der – bei einer multimodalen Kommunikation notwendigen – Miteinbeziehung beider Perspektiven: die der Artikulation (des Senders) und die der Interpretation (durch den Empfänger) (Kress/van Leeuwen, 2001, S.4ff). In diesem Verständnis von „Zeichen“ rekurriert ein solcherart dreistelliger Zeichenbegriff auf jenen der Peirce’schen Zeichentheorie, welcher einer phänomenologischen Auffassung entspringt: Danach gehören zum Verständnis einer „durch ein Zeichen transformierten Situation eines Dialoges“ die Materialität des Zeichens, sein unmittelbarer Bezug auf ein Objekt sowie „die Präsentation des unmittelbaren Interpretanten“ (Peirce, 1998, S. 25).

Die Perspektive der Multimodalität kommt im Rahmen des „DIMEAN-Modells“ bei der Analyse der visuellen Textstruktur zum Tragen. Der Fokus wird dabei auf das Layout, d. h. die exakte Anordnung der Textblöcke, das verwendete Bildmaterial, dessen Position im Layout sowie die Typographie gelegt (Kress & van Leeuwen, 1998, S. 187). Mit Stefan Meier kann somit von einer „linguistischen Bild-Diskursanalyse“ gesprochen werden, bei der es gilt, „Untersuchungen kommunikativen Handelns nicht

nur auf das Sprachliche zu beschränken, sondern auch andere Zeichensysteme in eine damit semiotisch orientierte Analyse aufzunehmen“ (Meier, 2008, S. 263).

Die folgenden Abschnitte führen die Analysevorgänge der einzelnen Ebenen etwas genauer aus.

12.2. Analyseschritte auf drei Ebenen

12.2.1. Intratextuelle Ebene

Ausgehend von einem „intuitiven Alltagsverständnis“ eines Textbegriffs, das einen „Text“ als eine über den Satz hinausgehende, abgeschlossene, thematisch gebundene, sinnvolle sprachliche Einheit betrachtet (Fix, 2008, S. 17; zitiert nach Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 137), umfasst die intratextuelle Analyseebene sämtliche diskurslinguistisch relevanten Phänomene in Einzeltexten. Hierbei muss man drei Ebenen unterscheiden, die sich aufgrund des der Sprache inhärenten Konstituentensystems ergeben: die Wortebene, die Propositionsebene und die Textebene. Auf der intratextuellen Ebene gilt das Augenmerk der kleinsten Einheit des Diskurses – der Aussage, die im Kontext textbasierter Äußerungen erscheint. Neben einem Fortschreiten von der Mikroebene eines Textes mit den kleinsten Einheiten von Aussagen (den Wörtern) sowie dem Inhalt (den Propositionen) zu der Meso-Struktur (mit den Themen in Textteilen) und der Makro-Struktur (mit den Textthemata) ist eine Einbeziehung der visuellen Textstruktur zur Gesamtdarstellung einer Textanalyse interessant (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 157 f).

Für die vorliegende Analyse erscheinen die Phänomene Schlüsselwörter (Wortebene), Metaphern (propositionsorientierte Ebene) sowie die visuelle Textstruktur relevant. Ihren Ausführungen sind die folgenden Kapitel gewidmet.

- Wortorientierte Analyse - Schlüsselwörter

„Wörter“ werden nicht nur als „zentrale Bausteine unserer Weltaneignung und Weltgestaltung“ angesehen, sondern auch als „basale Elemente von Aussagen“. Somit sind sie wesentliche Elemente einer diskurslinguistischen Analyse (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 139). Von den möglichen Analysekatégorien der Ein- und

Mehrworteinheiten (wobei hier ausschließlich Nomina berücksichtigt werden) soll für die vorliegende Analyse die Kategorie der Schlüsselwörter herangezogen werden.

Laut Liebert (2003, S. 1) haben Schlüsselwörter nicht nur in der neueren linguistischen Diskussion wieder mehr Aufmerksamkeit erhalten, sie werden auch in anderen Disziplinen verstärkt wahrgenommen. Ihr Auftreten in vielen verschiedenen Kontexten hat ihnen eine große Bedeutungsvielfalt verliehen. Es sind keine neutralen Wörter, sie werden mit Gefühlen und Werthaltungen konnotiert und werden auch als „Indikatoren“ oder „Faktoren“ einer Gesellschaft betrachtet (Liebert, 2003, S. 2).

Unter einem Schlüsselwort versteht Liebert (1994, S. 4) „einen lexikalisch-ausdrucksseitigen Fixpunkt in einem thematisch und/oder zeitlich abgeschlossenen Kommunikationsprozess“. Seine Bedeutung ist Gegenstand der Aushandlung all derer, die an der Kommunikation beteiligt sind. Der Ausdruck ist stark von Konnotationen (z.B. Werten, Gefühlen) geprägt und somit ständig im Fluss der Bedeutungsveränderung. Als Folge davon müssen bei der Analyse von Schlüsselwörtern einige Überlegungen bezüglich der Bedeutung angestellt werden: (1) Beachtung der historisch-semanticen Komponente (2) Fehlen einer festen Bedeutung (es ist ein dynamischer Begriff) (3) Abhängigkeit der Bedeutung vom Kommunikationsprozess (4) Beschreibung nur in Verbindung dieses Kommunikationsprozesses möglich (5) Starke Dynamik der Konnotation (in Bezug auf Werte oder Gefühle, Normen..).

Eine einheitliche Definition ist wegen des unterschiedlichen und veränderlichen Gebrauchs des Begriffs in der Literatur schwierig (z. B. werden verschiedene Wortfunktionstypen wie politisches Fahnenwort, Schlagwort, Stigmawort, Euphemismus erkannt etc. [vgl. Auflistung in Liebert, 2003, S. 3]), deshalb empfiehlt Liebert eine Definition, die sich nach 5 Merkmalen orientiert: (1) Ausdruck des Selbstverständnisses und der Ideale einer Gruppe oder einer ganzen Epoche (2) diskursbestimmende Funktion (3) Dominanz der kontextuellen und konnotativen Bedeutung (4) umstrittene Betrachtungsweise und (5) große Bedeutungsvielfalt (Liebert, 2003, S. 3f).

Eine Abgrenzung zwischen Schlagwort und Schlüsselwort wird von Liebert (1994, S. 4) angeboten: Schlagwörter sind jene Wörter, mit denen eine Auseinandersetzung geführt wird, Schlüsselwörter hingegen sind jene Wörter, um die sich eine Auseinandersetzung dreht. Hermanns (1994) empfiehlt den Begriff „Schlagwort“ auf Grund seiner Polysemie und starken Nähe zu „Schlüsselwort“ eher zu meiden und stattdessen jeweils einen engeren, spezielleren Begriff zu verwenden, wie z. B. Stigmawort oder Fahnenwort (Hermanns, 1994, S. 5ff).

Die vorliegende Analyse wird ausschließlich auf die Klassifizierung der Lexeme nach dem Begriff „Schlüsselwort“ zurückgreifen.

- Propositionsorientierte Analyse – Metaphern

Die Linguistik definiert „Propositionen“ zunächst grundlegend als den „Satzinhalt“ einer Aussage. Eine Definition aus der Sprechakttheorie Searles präzisiert den Begriff und macht ihn für die Diskurslinguistik nutzbar: Hier wird die Proposition als „Referenz“ und als „Prädikation“ betrachtet, d. h. mit Aussagen wird einerseits auf etwas oder auf jemanden Bezug genommen und über dieses oder diesen etwas ausgesagt (Searle [1969] 2007, S. 40; zitiert nach: Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 145f). Mit der propositionsorientierten Analyse wird die rein lexikalische Perspektive auf Diskurse erweitert: Sie begibt sich von der häufig auf Nomina konzentrierten lexikalischen Sichtweise auf die Ebene der Syntax und kann so die Aussagen im Hinblick auf Diskurspositionen erschließen.

Von den in DIMEAN angedachten Analyseklassen der propositionsorientierten Ebene (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 147) wird die Kategorie der Metaphernlexeme gewählt, da angenommen wird, dass sich der historischen Darstellungen inhärente Erinnerungsdiskurs auch durch metaphorische Konzepte äußert.

Metaphorische Ausdrücke stellen durch ihren Bezug auf Erfahrungskontexte (experiential meaning potential, Kress/van Leeuwen, 2001, S. 22f.) Verbindung zwischen Bedeutungsebenen her. So wird durch die Verwendung einer Metapher ein praktischer Erfahrungsbereich des Produzenten mit einem bestimmten „Bedeutungspotential“ auf eine andere Situation (bzw. anderen Kontext) übertragen. Insofern werden mit den Propositionen (Satzinhalten) zusätzlich „Einstellungen,

Haltungen“ über Personen, Gegenstände oder Sachverhalte in einem bestimmten (neuen) Kontext mitgeliefert.

Die Metapher wurde – nachdem sie lange Zeit in der Linguistik die Position eines „rhetorisch-stilistischen Redeschmucks mit suggestiv-verhüllender Funktion“ innehatte (Böke, 2005, S. 194) - wieder in das Zentrum des semantischen oder pragmatischen Analyseinteresses gerückt. So spielt sie im Moment auch im Bereich der semantischen Diskursgeschichte eine bedeutende Rolle, wie Arbeiten aus dem Forschungsbereich der Diskurstheorie belegen (Böke, 2005, S. 194). Als Bezugspunkt wird aus den zahlreichen Metapherntheorien die „Kognitive Metapherntheorie“ der Autoren Lakoff und Johnson gewählt (2003), da - (vgl. z. B. Böke, 2005, S. 204 f. oder Musolff, 2003, S. 272) – die kognitiven Ansätze der Metapherntheorie und –analyse unter soziokultureller Perspektive in mehrfacher Hinsicht Anknüpfungspunkte für eine Diskurssemantik bieten. Der Metaphernanalyse wird zugestanden, gemeinsam mit einer Lexem- und Argumentationsanalyse typische Denkweisen von Gruppen zu erforschen (Musolff, 2003, S. 272).

Kognitive Metapherntheorien gehen von einer Allgegenwärtigkeit von Metaphern nicht nur in der Sprache, sondern auch im menschlichen Denken aus. Wenn Metaphern systematisch in der Sprache auftreten, so lasse dies den Schluss auf konzeptionelle Metaphern zu; diese strukturieren das Denken, indem konkrete, erfahrungsbasierte Konzepte auf abstraktere Dinge übertragen werden. Diese Konzepte basieren auf kulturell bedingten Erfahrungen sowie auf grundlegenden Körpererfahrungen. Durch die Verwendung einer Metapher wird ein sinnlich erlebbarer Erfahrungsbereich auf ein anderes abstrakteres Konzept übertragen. Die Konzepte selektieren und prägen die Metapher, diese ermöglicht das weiterführende Denken über abstrakte, nicht erfahrbare Dinge (Guski, 2007, S. 50 f.).

Lakoff und Johnson haben im Sinne solcher Überlegungen ein metaphorisches Konzeptsystem definiert, das den natürlichen Arten der Erfahrung entspricht. Zu nennen wären in diesem Zusammenhang Konzepte wie: psychische Orientierungen, Objekte, Substanzen, Sehen, Reisen, Krieg, Nahrung oder Gebäude etc. Die Vorstellungen basieren auf tatsächlich gemachten Erfahrungen und sind klar genug strukturiert, um

andere abstraktere Konzepte ausreichend definieren zu können (Lakoff & Johnson, 2003, S. 137 f.).

Zur Klassifikation schlagen Lakoff und Johnson drei große Gruppen von Konzepten vor: (1) Metaphern der räumlich Orientierung (**Orientierungsmetaphern** wie z. B. „Oben ist gut“), (2) Metaphern des Seins, der Entität und der Materie (**Ontologische Metaphern** wie Personifizierungen von abstrakten Konzepten) oder (3) **Strukturmetaphern** (Beschreibung von abstrakten Konzepten durch ein metaphorisch-anschauliches wie z. B. „Argumentieren ist Krieg“) (Lakoff & Johnson, 2003, S. 11 ff).

Vielfach handelt es sich bei den Lakoff/Johnson-Konzepten um sogenannte „konventionalisierte“ Metaphern; diese sind allgegenwärtig und haben sich in unserer Alltagssprache bereits so weit etabliert, dass sie kaum mehr als Metaphern im klassischen Sinn, als Sprachbilder, erkannt werden. Um sie zu analysieren, ist eine sprachreflexive Betrachtung, eine Dekonstruktion des Begriffs notwendig (Menz & Stahl, 2008, S. 100). Doch gerade wegen ihrer Omnipräsenz eignen sich konventionalisierte Metaphern m. E. besonders gut zur Analyse von Schulbuchtexten, da sie unbewusste, verborgene Denkmuster zutage fördern können.

- Textorientierte Analyse: (1) Makrostruktur (Textthemata); (2) Mesostruktur (Themen in Textteilen), (3) Visuelle Textstruktur: Typographie, Layout/Design und Text-Bild-Beziehungen

Mit der propositionsorientierten Ebene wurden bereits textuelle Mikroelemente beschrieben, die die rein wortorientierte Ebene verlassen haben. Die textorientierte Analyseebene wendet sich drei Strukturkategorien zu:

(1) Der diskurslinguistischen Perspektive der Semantik wird durch die Beschreibung der textuellen **Makrostruktur** entsprochen; mit ihren Textthemata repräsentiert sie die „globale semantische Gesamtarchitektur eines Textes“ Für die textuelle Makrostruktur, die die thematische Gesamtgliederung des Textes bezeichnet, werden hier Bezeichnungen des Kapitels (z. B. Haupt-Überschriften) beachtet. (Warnke & Spitzmüller, 2008, S. 29ff. und Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 157).

(2) Die auf einer **Meso-Ebene** infrage kommenden Elemente sind alle jene textgebundenen, satzübergreifenden Sprachformen, die als übergeordnete Teile der „Mikro-Ebene“ funktionieren; das sind zum Beispiel Themen und Inhalte von Textabschnitten, Absätzen oder Zitaten. Die textuelle Mesostruktur enthält somit Formen der Textteilgliederung.

(3) Die **visuelle Textstruktur** schließlich komplettiert die textorientierte Analyseebene. Da sie als entscheidend anzusehen ist, soll ihre Darstellung etwas ausführlicher werden. Die Notwendigkeit der Beschäftigung mit der visuellen Textebene kommt aus der Erkenntnis, dass sich die Bedeutung eines Diskurses nicht nur aus Lexik und Grammatik konstituiert, sondern auch aus visuellen Dimensionen der Semantik (z. B. Text-Bild-Beziehungen oder dem gesamten Layout-Design eines Textes bzw. seiner Typographie (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 158). Das Vorhandensein der visuellen Elemente ist umfangreich und ihre Analyse wird demnach den größten Teil der Untersuchung darstellen.

Geschriebene Sprache, die natürlich automatisch an die graphische Fläche gebunden ist, wird für die RezipientInnen in Einheiten „portioniert“ angeboten. Dies geschieht durch Textblöcke, Überschriftenhierarchien, Hervorhebungen, Schrifttypus, Marginalien oder Fußnoten. Dadurch wird der Text so gestaltet, dass ihn die Lesenden sinnvoll, selektiv und sich an dem Wahrgenommen orientierend organisieren können (Stöckl, 2011, S. 64). In Lehrbüchern wird eine solche Gestaltung nach verschiedenen Erkenntnissen der Lern- und Neuropsychologie in Bezug auf die Rezeption des Textes vorgenommen. Ein „zeitgemäßes Schulbuch“ kann durch die äußere Form, durch eine der inhaltlichen Ordnungsstruktur entsprechende typographische Gestaltung, durch eine pädagogisch anspruchsvolle Qualität der Bilder sowie durch die Textorganisation den Lernerfolg steigern (Bamberger et al. 1998, S. 4). Das Layoutdesign und die Typographie eines Schulbuches, die primär diesen Prinzipien folgen, sollen auf ihre kommunikative Wirkkraft im Interaktionsprozess zwischen den Lesenden und dem semiotischen Angebot des Textes untersucht werden.

Zunächst erscheint es von Interesse, zur begrifflichen Positionierung von „**Layout**“ und „**Typographie**“ Definitionen vorzustellen, die als Bezugspunkte der vorliegenden Analyse betrachtet werden können.

„Beziehungen zu schaffen, ist das Ziel aller Typographie. / Dabei folgt die Text-Form literarischen Gesetzen, die Bildform optischen. / [...] Die Bild-Form ersetzt die Text-Form, damit sich der Leser wieder die Text-Form zurück übersetzt.[...]“ (Schwitters, 1930 [1990]: S. 4 [80]; zitiert nach Wehde, 2000, S. 457).

Diese hier angesprochene Beachtung der Verwobenheit von visuell-bildlichen und graphisch-sprachlichen Zeichen erscheint angesichts des Erscheinungsdatums von Schwitters Werk (1930) zukunftsweisend: Hat es doch, wie bereits ausgeführt, insgesamt noch einige Jahrzehnte gedauert, bis das Primat der Sprache auch in *gehobenen* Werken der Literatur aufgegeben wurde und ein monomodales Textverständnis zugunsten einer multimodalen Sicht gewichen ist (vgl. Kress/van Leeuwen, 2001, S. 1; und Kress & van Leeuwen, 1998, S. 187). Die Hinwendung zu einer multimodalen Textsicht ist nicht zuletzt auch der Ansicht geschuldet, dass visuelle Kommunikation über etliche Vorteile verfügt; Stöckl nennt hier beispielsweise die schnelle Wahrnehmung und Verarbeitung, das überlegene Gedächtnis für Bilder sowie die emotionale Beteiligung und Beeinflussung (auch unterschwellig) durch visuelle Kommunikation. Dies kann unter anderem auf die „doppelte Codierung“ – zugleich sprachlich-kategoriell und bildlich – zurückgeführt werden (Stöckl, 2004, S. 9f). In diesem Sinne kommt der typographischen Gesamtgestaltung von Schulbüchern eine nicht unerhebliche Bedeutung zu. Das Ziel einer typographischen Textgestaltung ist es, die logische Textstruktur zu visualisieren; damit werden nicht nur die Lesenden in ihrer Wahrnehmungsabfolge angeleitet, sondern gleichzeitig auch die Textdeutung vorstrukturiert. Die Anordnung des Textes auf der Fläche hat infolgedessen „logisch-interpretative Zeichenfunktionen“; so markieren Zeilenumbrüche, Absatzbildungen etc. Zusammengehörigkeit und erzeugen „sinnvolle“ Texteinheiten (Wehde, 2000, S. 460).

Typographie bezeichnet also im weitesten Sinn die „Gesamtheit visueller Kommunikation mit Schrift als der äußeren Form von Sprache im Druck“ (Wehde, 2000, S. 3). Es geht dabei um die visuelle Gestaltung eines Druckwerks, die auf zwei Ebenen abläuft; der Typographie-Begriff gliedert sich somit in eine *Mikro-* und eine *Makrotypographie*. Die *Makrotypographie* bezeichnet das visuelle Konzept einer Seite (das Layout), den eigentlichen *Gesamtentwurf*, der zum Beispiel die Anordnung der Zeichen, die Schriftgröße, Abstände, Absätze oder Überschriften beinhaltet. Durch *Mikrotypographie* werden unter anderem Schrifttypus, Hervorhebungsstrategien, Wort-

und Zeilenabstand sowie Zeilenlängen bezeichnet (Spitzmüller, 2013, S. 12f). Das angestrebte Ziel der Typographie ist (nach Meinung der meisten Textgestalter, so Spitzmüller) die *Lesbarkeit*, es gilt für viele als *das* zentrale Kriterium. Ein weiteres Kriterium ergibt sich jedoch aus der logisch-interpretativen Zeichenfunktion und scheint für die vorliegende Analyse besonders bedeutsam: „Typographie soll über die Lesbarkeit hinaus den Text auch interpretieren, sie soll also in die Sinnkonstitution mit eingehen“ (Spitzmüller, 2013, S. 30). In der vorliegenden Analyse steht also, der Forschungsfrage gemäß, das Kriterium der *Sinnkonstitution* im Vordergrund. Das Kriterium der *Lesbarkeit* scheint jedoch im Zusammenhang mit dem Aspekt der *Salienz* (vgl. Kress/van Leeuwen - unten) relevant, können doch saliente Elemente eines Layouts den Lese pfad bestimmen und die Aufmerksamkeit auf präferierte Lesarten des Textes lenken und somit ebenfalls bedeutungsgenerierend wirken.

Einer breiteren Auffassung von „Text-Design“ folgt das Layout-Konzept Stöckls (vgl. Stöckl, 2007, S. 26f.). Diesem Verständnis nach kann **Layout** als „ganzheitliches semiotisches Produkt seiner gestalterisch aufeinander abgestimmten Zeichenressourcen“ definiert werden, der Layout-Begriff umfasst damit die Gesamtheit des Designs, während Typographie (v. a. das Konzept der *Mikrotypographie*) einen starken Bezug zu Mikroelementen des Layouts, wie z. B. zu „Schrift“ in Speziellen, herstellt.

Diese oben angesprochene „Ganzheit“ kann nur über das Verständnis der Funktionen der einzelnen Layout-Elemente erreicht werden; demzufolge ist es erforderlich, sich der „Synthese von Zeichenmodalitäten“ bewusst zu sein und sich ihr analytisch zu nähern. Die Multimodalität eines Layouts besteht im vorliegenden Fall aus zwei Haupt-Modalitäten: „geschriebene Sprache“ und „visuell-bildliche Elemente“. Das Bedeutungspotenzial dieser beiden komplexen Zeichensysteme (und in weiterer Folge des „Gesamtwerks Layout“) wird durch die Art des Einsatzes von „Submodalitäten“ der *Mikrotypographie* wie Schriftart, Farbe, Größe, Positionierung oder Seiten-Strukturierung bestimmt (vgl. Stöckl, 2007, S. 6f.). Der Hauptmodus der verbal-schriftlichen Repräsentation ist schließlich im Hinblick auf seine typographischen Markierungen interessant; so können z. B. Farbe, Größe oder Fette der Schrift bedeutungsgenerierende Funktionen übernehmen.

Da, wie Spitzmüller (2013, S. 258) exemplifiziert, funktional verwandte Texte auch „Ähnlichkeiten hinsichtlich ihrer typographischen Gestaltung“ auf allen Ebenen aufweisen, ist anzunehmen, dass beim Design eines Schulbuchlayouts bestimmte Muster angewendet werden, die die Textsorte „Lehrbuch“ definieren. Somit können die verschiedenen Lehrbücher hinsichtlich ihrer typographischen Gestaltung von einer gemeinsamen Genre-Ebene aus verglichen werden; dabei sollen Auffälligkeiten im Hinblick auf die Wirkmacht unterschiedlich gestalteter Layouts beobachtet werden. Die Bedeutung des Layouts wird durch Wehde bekräftigt, indem sie darauf hinweist, „daß man Textsorten erkennt, bevor man ein einziges Wort des Sprachtextes gelesen hat“; dies wertet sie als „Indiz dafür, dass ein Text immer zuerst als visuelle Gestalt wahrgenommen wird und erst dann sprachlich-inhaltlich“ (Wehde, 2000, S. 125).

Alles in allem bedarf die Erforschung des **semiotischen Potentials visueller Repräsentation** spezieller Methoden, die einen Zugang zum Text durch die multimodale Brille ermöglichen. Infolgedessen wird für die vorliegende Text-Bild-Analyse ein Methodenmix zur Anwendung kommen, der sich aus Ansätzen der Layout-Analyse nach Kress/van Leeuwen, Stöckl sowie Spitzmüller und Wehde speist. Die Bildanalyse wird hauptsächlich der Kress/van Leeuwen'schen „Grammar of Visual Design“ folgen, außerdem wird noch den Konzepten einer *Segmentanalyse* der Autorin Breckner (2010) Beachtung zukommen.

In der oben genannten „Grammar of Visual Design“ folgen Kress und van Leeuwen in der Analyse der Modalitäten dem Halliday'schen Konzept der drei Metafunktionen von Zeichen: ideational, interpersonal und textual (vgl. Halliday, 1978, S. 120). Demnach wird die Bedeutung einer sozialen Handlung, die durch soziale Akteure in Zeichensystemen enkodiert ist, auf diesen drei Ebenen generiert. Soziales Handeln hängt vom Kontext (der Situation, dem Register, dem kulturellen Kode) ab, wobei der Inhalt der Handlung auf den drei oben genannten Bedeutungsebenen – den Metafunktionsebenen - erzeugt wird. Bilder „funktionieren“ - so Kress/van Leeuwen - als semiotische Produkte auf eben diesen Ebenen: Auf der *ideationalen* Ebene repräsentieren Bilder Objekte, Handlungen und Akteure in ihrer Beziehung zu einer Welt „in uns und um uns herum“, auf der *interaktionalen* (hier: *interpersonalen*) Ebene stellen sie Beziehungen zwischen den Produzenten und Rezipienten her und auf der

textualen Ebene schließlich „vertexten“ sie sämtliche Bildkomponenten zu einer komplexen Textstruktur (vgl. Kress & van Leeuwen, 1996, S. 40 ff).

Im Rahmen einer **Layout-Analyse** soll im Sinne der Kress/van Leeuwen'schen Sicht angenommen werden, dass die Position einzelner Elemente eine Rolle beim Stellenwert der Bedeutung, die sie vermitteln, spielt (vgl. Tabelle). So wird eine Links- oder Rechts-Position oder eine Oben/Unten-Stellung unterschiedliche Grade der Bedeutung („specific information values“) ausdrücken. Durch die Dimension der „Salienz“ („salience“) kann erfasst werden, wie stark die Adressaten durch ein bestimmtes Element (spontan) in ihrer Aufmerksamkeit angezogen werden. Auch hier sind die Position (Vordergrund/Hintergrund...) sowie die Größe des Elements ausschlaggebend. Durch das „Framing“ (Bildausschnitte, Konnektoren/Vektoren) schließlich werden Zusammenhang und Trennung zwischen Bildelementen angezeigt. So zeigen weiße Flächen, Trennlinien, Farb-Ensembles oder Formen etc. an, ob die Teile des Layouts als zusammengehörig oder getrennt aufgefasst und gelesen werden müssen (Kress & van Leeuwen, 1998, S. 188f).

Die folgende Tabelle verdeutlicht den oben beschriebenen Ansatz. Sie wurde von Hartmut Stöckl (2010, S. 52) ins Deutsche übertragen.

Abbildung 1: Die Metafunktionen nach Kress/van Leeuwen; zitiert nach Stöckl (2011, S. 52)

Darstellung -->	Narrativ	transitiv / intransitiv
	Konzeptuell	Objektzerlegung / Objekt-klassifikation
	Visuelle Umgebung	Elemente des „setting“
	Aussehen der Akteure	Mimik / Gestik / Körperhaltung / Kleidung
Interaktion -->	Handlungsorientierung	direktiv / repräsentativ bzw. kommissiv
	Entfernung	nah / mittel / weit
	Perspektive	frontal / von oben / von unten
	Kodierungsorientierung	realistisch / abstrakt / sensorisch / technisch
Vertextung -->	Informationswert	Links-Rechts / Oben-Unten / Zentrum-Rand
	Abgrenzung	verbunden / getrennt
	Visuelle Hervorhebung	durch: Form / Farbe / Kontrast / Effekte etc.

Tab. 2: Repertoire und Terminologie einer visuellen Grammatik

Um der **bildlichen Repräsentation** in Schulbuchlayouts gerecht zu werden, gehen Kress/van Leeuwen zunächst davon aus, dass Bildern im Vergleich zu verbalen Texten „ein anderes semiotisches Potential“ zugesprochen werden kann (1996, S. 16f); so lassen sich so manche Prozesse oder Sachverhalte oft nur bildlich prägnanter und aussagekräftiger darstellen (vgl. z. B. Landkarten, Grafiken..). Zur Analyse bildlicher Repräsentationen empfiehlt van Leeuwen (1992) das Augenmerk zunächst auf jene Strukturen zu richten, die ein Bild zu dem Betrachter in Beziehung setzen. Es sind dies *Distanz*, *Kontakt* und *Perspektive*. *Distanz* zeigt die Entfernung des Abgebildeten zum Betrachter (Nähe drückt z. B. einen starken Bezug oder Zugehörigkeit zu der abgebildeten Gruppe aus), *Kontakt* bezieht sich auf den Augenkontakt der abgebildeten Personen zum Betrachter oder zu anderen Personen im Bild oder auch zu nicht dargestellten Personen (damit wird der Betrachter als Teilnehmer involviert oder zum distanzierten Beobachter). Und schließlich gibt die *Perspektive* an, in welchem Blickwinkel der Betrachter auf das Bild blickt: Ein horizontaler Blickwinkel vermittelt ein Eingebundensein, ein vertikaler drückt Machtbeziehungen aus. Je mehr der Betrachter von der Seite auf das Bild blickt, desto stärker bleibt er außerhalb des Geschehens, je stärker er von oben blickt, desto größer ist die Macht, die der Betrachter über die Szene hat; umgekehrt bedeutet ein Blick von unten, dass das Bild mehr Macht über den Betrachter besitzt. Schließlich gibt das Phänomen der „*Vektoren*“ durch Linienführungen (tatsächliche oder imaginäre) Auskunft über Aktivität oder Passivität der Akteure auf dem Bild. Auf diese Weise können Hauptakteure oder Statisten eines bestimmten Handlungskontextes erkannt werden (van Leeuwen, 1992, S. 45ff).

Tabellen oder Landkarten gehören zu den konzeptuellen visuellen Darstellungen; sie erfüllen eine analytische Funktion und weisen auf präferierte Lesarten hin, indem sie einen „Istzustand“ mit seinen konstitutiven Elementen zeigen. Grafiken hingegen bilden Bewegungen und „Sollzustände“ oder Entwicklungen ab (van Leeuwen, 1992, S. 52).

Um nicht nur einer eher repräsentationalen semiotischen Zeichentheorie Kress/van Leeuwens zu folgen, die allen Elementen der Kommunikation feste Bedeutungen zuweist (vgl. Bucher, 2007, S. 57f), soll - wie angekündigt – erprobt werden, was eine **Segmentanalyse** der Bilder (nach Breckner, 2010) leisten kann. Diese stellt sich wie folgt dar: Ausgangspunkt für die Entwicklung des methodischen Ansatzes einer

Segmentanalyse ist die Tatsache, dass die Aufnahme von Wahrnehmungseindrücken zwar simultan, aber dennoch sukzessiv und strukturiert erfolgt. Das Ziel der *Segmentanalyse* ist es zu verstehen,

„in welcher Weise aus der Beziehung und Organisiertheit zwischen verschiedenen Elementen eine Bildgestalt als Gesamtkomposition mit ihren zum Teil bestimmbaren, zum Teil unbestimmt bleibenden Thematisierungspotenzialen entsteht. Der Schwerpunkt liegt auf der sukzessiven Analyse zu identifizierender Elemente“ (Breckner, 2010, S. 286).

Die Analyse, die vorzugsweise gemeinsam mit mehreren Analysten durchgeführt werden sollte, folgt einer Zahl von Schritten: Zunächst wird beobachtet, auf welche Elemente der Blick fällt und wie der Blick dann über das Bild „wandert“. Hierbei ist außerdem interessant, welche Elemente als getrennt oder zusammengehörig wahrgenommen werden. Dieser Analyseschritt dient der Sensibilisierung der sukzessiven und zugleich simultanen Wahrnehmung; dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung festgestellt. Dadurch werden relevante Bildsegmente gefunden, die in dem darauffolgenden Interpretationsprozess zunächst als getrennt und dekontextualisiert oder verbunden und rekontextualisiert betrachtet werden. Ein weiterer Analyseschritt sieht eine segmentweise Diskussion der Bedeutung vor, wobei Hypothesen über Bedeutungsveränderung oder –erweiterung in Bezug auf die folgenden, noch verdeckten Segmente aufgestellt werden. In einer zusammenfassenden Interpretation der Gesamtgestalt eines Bildes wird der Frage nachgegangen, wie etwas im und durch das Bild für wen in welchen medialen und pragmatischen Kontexten sichtbar wird (Breckner, 2010, S. 287 ff.). Die Segmentanalyse könnte sich m. E. auch hervorragend als methodisches Vehikel eignen, Schulklassen an die Bildinterpretation heranzuführen.

12.2.2. Akteure - Von der textorientierten zur diskursorientierten Ebene

Da Diskurslinguistik mehr als eine Erweiterung von text- oder gesprächsorientierten Analysen sein soll, erscheint es notwendig, eine Verbindung zwischen den drei großen Analyseebenen herzustellen: Das Ziel einer Analyse soll also nach Spitzmüller und Warnke (2011, S. 172) die Ausrichtung nach den „transtextuellen Möglichkeitsbedingungen und nach Kontexten der Aussage“ sein. Dabei ist zu beachten, dass Transtextualität nicht als innersystematische Eigenschaft verstanden

werden kann, sondern dass sie vielmehr durch Sprachhandlungen hergestellt wird. Das Konzept des Diskurses wird hierbei im Sinne der „Kritischen Diskursanalyse“ oder der Soziolinguistik als „Re-Kontextualisierung“ sozialer Praktiken betrachtet und dient dazu, dass sprach- und wissensbezogene Diskursanalyse zusammengeführt werden können. Eine handlungsorientierte Diskurslinguistik stellt den „Akteur“ – den „Handelnden“ – ins Zentrum, diese „Größe“ wird nicht unbedingt als „personal“ und sich ausschließlich auf Individuen beziehend betrachtet, sondern kann verschiedene „nicht-personale“ Entitäten der Gesellschaft „verkörpern“, wie zum Beispiel Institutionen, Parteien oder Medien (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 172).

Im Folgenden soll auf das „Social Practice“-Konzept van Leeuwens zurückgegriffen werden. Demnach enthalten soziale Praktiken verschiedene Elemente der Praxis, van Leeuwen nennt in diesem Zusammenhang elf verschiedene, die jedoch für spezielle Diskurse selektiert oder transformiert werden (van Leeuwen, 2009, S. 148 ff). Für die vorliegende Analyse erscheinen folgende Kategorien relevant:

„**Actors**“ – Akteure: Wer genau sind die Akteure und welche Rollen nehmen sie in der Darstellung ein (aktiv, passiv oder benefaktiv)?

„**Actions**“ – Handlungen: Welche Arten von Handlungen werden gesetzt (Zuhören, Diskutieren, Problemlösen, Angreifen etc.)?

„**Performance Modes**“ – Handlungsweisen: Wie werden (oder sollten) Handlungen ausgeführt (werden) (aggressiv, souverän, insistierend, etc.)?

Schließlich geben die Kategorien „**Presentation Styles**“ – Erscheinungsbild, „**Space**“ – Raum, „**Resources**“ – Mittel an, wie sich Akteure in einem bestimmten Raum und mit Hilfe welcher Materialien oder Werkzeuge präsentieren.

Van Leeuwen zufolge kann eine Analyse der „sozialen Praktiken durch Akteure“ zur Dekonstruktion der Rollen führen; so werden beispielsweise „Leader - Führer“ als aktive, schnell reagierende oder visionäre Diskursteilnehmer dargestellt, unterlegene Akteure werden selten genannt, sie werden lediglich durch ihre Arbeit adressiert, diese wird oft durch Nominalisierungen oder Passivierungen erwähnt. Somit werden diese

Akteure ihrer Dynamik und ihrer Präsenz beraubt und spielen im Diskurs ebenfalls eine untergeordnete Rolle (van Leeuwen, 2009, S. 160).

12.2.3. Transtextuelle Ebene – Argumente und Topoi

Wie zuvor erwähnt, erfordert eine sprachwissenschaftliche Erfassung des Gegenstands „Diskurs“ ein Heranziehen aller drei Analyseebenen; durch sie kann der komplexen Struktur der Sprache und ihrer Funktionen jenseits der Textgrenze entsprochen werden. Der Text wird mithin in den zu erforschenden öffentlichen Diskurs eingebettet. Eine transtextuelle Analyse untersucht nicht nur einzelne oder vereinzelte Texte, sie untersucht vielmehr eine Vielzahl von Texten resp. Aussagen in verschiedenen Texten oder Medien und von verschiedenen Akteuren unter Berücksichtigung der strukturellen Übereinstimmung und Handlungsbezüge. Die Diskurslinguistik beschäftigt auch die Frage, durch welche Merkmale Übereinstimmungen manifest werden. Dafür gibt es grundlegende diskurslinguistische Analysekategorien auf der transtextuellen Ebene, die geeignet sind, die Bezüge von Einzeltexten und deren Kontextualisierung durch Akteure zu beschreiben. Durch die sich daraus ergebende Toposanalyse soll die rein inhaltsorientierte Analyse ergänzt werden; dies ist möglich, weil dadurch auch implizite Ebenen in Textvernetzungen erkennbar gemacht werden können (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 188 ff).

Das Topos-Konzept zeigt, dass Diskurse argumentative Strukturen enthalten. Die diskurslinguistische Topos-Analyse wird als eines der zentralen und erfolgreichen Konzepte der transtextuell ausgerichteten Linguistik angesehen (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 191).

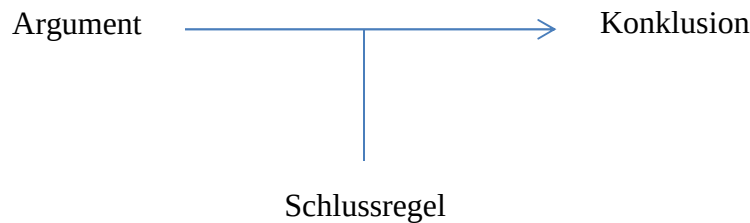
Da der Topos-Begriff ähnlich polysem ist wie der Diskurs-Begriff, schlägt Kopperschmidt vor, den Begriff der „Topoi“ terminologisch nach zwei Auffassungs-Gruppen zu unterteilen: Dies sind zum einen die „allgemeinsten Formprinzipien möglicher Argumente“ (i. e. „formale Topik“), zum anderen jene Meinungen, die zu materialisierten Inhalten stabilisiert wurden, wie Motive, Denkformen, Themen, Argumente, Klischees, loci communes oder Stereotypen; Kopperschmidt bezeichnet sie als „materiale Topik“ (1991, S. 53). Um für die vorliegende Analyse eine Beschäftigung mit der Ebene der Tiefenstruktur von Aussagen zu ermöglichen, bedarf

es einer Methode, die „wiederkehrende Argumentationen als Argumentationsmuster in einem großen Textkorpus zu einem öffentlich diskutierten Themengebiet erfasst“ (Wengeler, 2005, S. 230). Somit wird an Kopperschmidts terminologischen Vorschlag angeknüpft, der die „formale Topik“ in ihrer Funktion als „Heuristik möglicher Argumente“ begreift und damit theoriegeschichtlich an die „Allgemeine Argumentationstheorie“ der Rhetorik anschließt (Kopperschmidt, 1991, S. 54).

Im Weitesten wird durch dieses Topikverständnis auf die aristotelische Rhetorik referiert, deren Topos-Begriff allerdings nicht nur sehr vage definiert ist, sondern auch auf unterschiedliche Phänomene angewendet wird. Dies erlaubt jedoch eine Berufung von unterschiedlichen Topos-Begrifflichkeiten auf einzelne aristotelische Verwendungen. Für eine diskursanalytische Topos-Untersuchung erscheint es Wengeler sinnvoll, den Fokus auf die an die aristotelischen „rhetorischen Syllogismen“ angelehnten „alltagslogischen oder quasi-logischen Schlussverfahren“ zu legen, die auf Wahrscheinlichkeiten bzw. auf Plausibilitäten abzielen (Wengeler, 2005, S.230 f). Die Methode der Topik, die sich daraus ergibt, will zu „Schlussfolgerungen über jede vorgelegte Frage auf Grund anerkannter Sätze“ gelangen (Aristoteles: Topik 100 a; zitiert nach Wengeler, 2005, S. 231). Das im Original auf Produzenten abzielende Konzept wird nach Wengeler (2005) und nach Kopperschmidt (1991) als „hermeneutisch“ – rezeptionsorientiert - modifiziert. Als Grundlage eignet sich das von Kienpointner (1992) modellierte „Schema für Alltagsargumentationen“, in dem der Begriff „Schlussregeln“ mit den Bezeichnungen „topoi“ (Aristoteles) oder „loci/propositiones“ (römische Rhetorik) gleichgesetzt wird (Kienpointner, 1992, S. 30). Hierbei besteht der komplexe Sprechakt des Argumentierens aus einer Konstellation von einem oder mehreren Argumenten sowie einer oder mehrerer Konklusionen, die dann zu einer „Schlussregel“ oder einem „Topos“ führen (Kienpointner, 1992, S. 15 f). Kienpointner führt dazu weiter aus: „Argumente stützen oder widerlegen *strittige* Propositionen, da es beim Argumentieren meist um Propositionen geht, deren Wahrheit/Richtigkeit bzw. Falschheit/Unrichtigkeit Gegenstand von Kontroversen ist“ (S. 17).

Das als „Prototyp“ aller mehr oder weniger kontextspezifischer Argumentationsschemata der Alltagsargumentation bezeichnete Konzept stellt sich nach Kienpointner, 1992, S. 19) wie folgt dar:

Abbildung 2: Argumentationsschema nach Kienpointner



Dieses Argumentationsschema lehnt sich an die Argumentationstheorie Toulmins (1958) an, der die „logische Form“ eines Arguments als „dreidimensionalen“ Prozess sieht, der von den „Data“ (= Argument) zu „Claims oder Conclusions“ (Konklusion) führt, die von den „Warrants“ (Schlussregeln) untermauert werden (Toulmin, 1958, S. 98 f).

Für die vorliegende Studie über den Erinnerungsdiskurs wird dieses Argumentationsschema in der Weise operationalisiert, dass aus einer multimodalen Analyse aller Argumente eines Schulbuchkapitels die inhärenten dominanten Schlussregeln und Topoi erkannt werden.

13. Forschungsdesign: Datenmaterial - Korpus

Das Korpus ergibt sich aus Lehrbuchseiten rezenter Schulbücher. Es wurden jene der Sekundarstufe I herangezogen, da durch diese Schulbücher aus der vorletzten Schulstufe der Pflichtschulzeit der gesamte RezipientInnenkreis der SchülerInnen Österreichs erfasst wird und die Inhalte einen dementsprechend großen Wirkungsradius erzielen. Für das Schuljahr 2013/14 stehen laut Schulbuchliste des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst (www.bmukk.gv.at/medienpool/ S. 35ff) der achten Schulstufe der Haupt- und Mittelschulen sowie der AHS vierzehn verschiedene Lehrbücher zur Auswahl. Für die vorliegende Untersuchung werden jeweils jene Schulbuchseiten herangezogen, die sich auf den „Anschluss“ Österreichs an Hitlerdeutschland beziehen, dies betrifft in manchen Fällen eine einzige Lehrbuchseite, in anderen Fällen zwei bis

drei Seiten. Das Korpus ergibt sich somit aus einer Grundgesamtheit an möglichen Lehrbuchtexten.

Der Überblick in Abbildung 4 zeigt die Titel der Lehrbücher sowie die Verlage (in alphabetischer Reihenfolge der Titel), zusätzlich soll durch Nummerierung und Labelling eine Bezugnahme im Fließtext der Analyse erleichtert werden.

Die beiden Lehrwerke #3 und #4 (einst und heute/chronologisch, thematisch) autoren- und verlagsgleich; sie unterscheiden sich zwar nicht im sprachlichen Text, sehr wohl aber im Layout-Design und der Bildauswahl. Sie werden demnach als getrennte Werke besonders in der Kategorie der visuellen Analyse berücksichtigt.

Abbildung 3: Korpus - Liste der Lehrbücher der Geschichte

- | |
|---|
| #1 (BG) : Bausteine Geschichte 4. Ed. Hölzel (S. 30/31) |
| #2 (DZ) Durch die Zeiten, 4. Klasse. Ed. Hölzel (S. 57 – 60) |
| #3 (EuHch) einst und heute 4, chronologisch. E. Dorner (S. 44/45) |
| #4 (EuHth) einst und heute 4, thematisch. E. Dorner (S. 35/36) |
| #5 (gkl) ganz klar: Geschichte 4. Jugend und Volk (S. 30) |
| #6 (GfA) Geschichte für alle 4. Olympe (S. 44) |
| #7 (Gl) Geschichte live 4. Veritas Verlag (S. 30/31 und S.51) |
| #8 (Gschr) Geschichte schreiben 4. E. Dorner (S. 50/51) |
| #9 (GuG) Geschichte und Geschehen 4. Öbv (S. 40/41) |
| #10 (NWg@p) netzwerk geschichte@politik 4. Veritas (S. 30) |
| #11 (VG) Durch die Vergangenheit zur Gegenwart. Veritas Verlag. (S. 40 -42) |
| #12 (ZB) Zeitbilder 4. Öbv (S. 40/41) |
| #13 (ZF) Zeitfenster 4. Ed. Hölzel (S. 43) |
| #14 (ZBl) Zeitenblicke 4. E. Dorner (S. 41) |

14. Analyse

Die Analyseschritte können in Kürze wie folgt dargestellt werden: Nach einer Erstlesung des Korpus werden sprachliche und visuelle Phänomene der drei von DIMEAN vorgeschlagenen Analyseebenen markiert (vgl. Auflistung und Darstellung in den vorangegangenen Kapiteln); innerhalb der sprachlichen Analysekategorie werden – gemäß den Lehrbuchtexten – thematische Kategorien gebildet, die dann lehrbuchübergreifend besprochen werden. Die Analyse der visuellen Textstruktur sowie Darstellung der Argumentstruktur und Topoi erfolgt getrennt nach Lehrbüchern. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse, die auch einen Vergleich der einzelnen Lehrwerke sowie eine Feststellung der insgesamt den Lehrbüchern innewohnenden Diskurstendenz enthält, soll einen Einblick in den durch die Schulbuchtexte generierten Erinnerungsdiskurs bieten.

14.1. Intratextuelle Ebene

14.1.1. Wortorientierte Analyse – Schlüsselwörter

Nach einer Erstlesung des Korpus können immer wiederkehrende kontextspezifische Schlüsselbegriffe festgestellt werden, danach werden fünf Kategorien (K) gebildet, die das Anschluss-Thema nach folgenden Gesichtspunkten beschreiben: (K1) – Innenpolitische Situation vor dem Anschluss; (K2) – Druck auf Österreich; (K3) – Darstellung des „Anschlusses“; (K4) – Reaktionen der ÖsterreicherInnen; (K5) – Konsequenzen für Österreich nach dem „Anschluss“.

In der nun folgenden Analyse werden markante Schlüsselwörter (auch Phrasen) der einzelnen Lehrwerke den fünf Kategorien zugeordnet und danach in ihrer Bedeutung für den „Anschluss-Diskurs“ kommentiert.

(K1) Innenpolitische Situation vor dem Anschluss: Hier wird auf die schwierige Lage Österreichs hingewiesen, aus der Bundeskanzler Schuschnigg durch eine Reihe von Maßnahmen einen Ausweg suchen wollte. Die Lehrwerke (die Nummern entsprechend der Auflistung in der Tabelle auf Seite 76) gehen mit folgenden Schlüsselwörtern/Schlüsselphrasen darauf ein: **Parteienverbot** (#1; #3; #4; #7;), **Erstarken der österreichischen Nationalsozialisten** (#2, #5, #13,);

Austrofaschismus/Ständestaat (#5, #10, #11). Die **Planung einer Volksabstimmung/-Befragung durch Schuschnigg** wird in allen Lehrbüchern thematisiert, nur die Werke #8, #9 und #12 erwähnen sie nicht. Auf eine **schlechte wirtschaftliche Lage** Österreichs vor dem Anschluss weisen nur drei Texte hin: #3 und #4, sowie #13; das Werk #8 spricht vom **Erhoffen besserer Lebensbedingungen**. Somit werden durch den Großteil der Lehrwerke die Gründe für den Anschluss durch die prekäre innenpolitische Situation Österreichs („autoritäre Staatsform“) und weniger durch die – oftmals ebenfalls in den Vordergrund gestellte - schlechte wirtschaftliche Lage angegeben. Der Großteil der Lehrbücher jedoch erwähnt die geplante Volksabstimmung durch Schuschnigg, die dann letztendlich abgesagt werden musste.

Dies kann als Überleitung auf die nächste Kategorie **(K2) Druck auf Österreich** benützt werden: Als Beweis der unausweichlichen Lage, in der sich Österreich befand, wird auf die von Schuschnigg eingegangenen Kompromisse hingewiesen, durch die er sich einen Erhalt der Unabhängigkeit erhoffte. Dazu gehört vor allem das **Juliabkommen** (in den Werken #1, #2, #6, #14), das zwar einige Zugeständnisse Hitlers enthielt, letztendlich aber das Erstarken der österreichischen Nationalsozialisten förderte. Druckverstärkung wird weiters durch das **Treffen in Berchtesgaden** (#2, #6, #9, #14) vermittelt, in dem Hitler Schuschnigg ein **Ultimatum** (#9, #10) stellt und danach keiner Verhandlung mehr zugänglich ist. Explizit von **Druck auf Österreich** spricht mehr als die Hälfte aller Werke (#1, #2, #5, #6, #9, #10, #11, #13). Der Rücktritt Schuschniggs aufgrund des Ultimatus oder des immer größer werdenden Drucks auf Österreich findet sich in allen Werken außer #5, #6, #7, #8, #12 und #14. Die emotionale Rücktrittsrede Schuschniggs mit den legendären Worten „*Gott schütze Österreich*“ wird allerdings nur von drei Werken (#2, #3, #4) als Originalquelle abgedruckt. Die Analyse zeigt jedoch, dass die Tendenz zur Darstellung der Ausweglosigkeit sowie der Bemühungen Schuschniggs, Maßnahmen für die Selbständigkeit Österreichs zu setzen, in fast allen Werken enthalten ist, am wenigsten jedoch in den Werken #8 und #12.

(K3) Darstellung des Anschlusses: In allen Lehrwerken wird vom „**Anschluss**“ gesprochen, der durch den **Einmarsch** deutscher Truppen signalisiert wurde. Lehrbuch #5 spricht ganz einfach davon, dass der „Anschluss“ **vollzogen** war. Die Hälfte aller

Werke benützt hier zur Darstellung metaphorische Ausdrücke (**an- bzw. eingegliedert, gleichgeschaltet**, etc.), die im nächsten Abschnitt behandelt werden.

(K4) Reaktionen der ÖsterreicherInnen: **Vom Jubel oder der Begeisterung der Bevölkerung** nach dem Anschluss berichtet der Großteil der Texte; nur die Werke #9, #10, #13, #14 erwähnen lediglich eine **große Kundgebung auf dem Heldenplatz**. Eine gewisse Meinungsvielfalt **von Begeisterung bis zur Mittäterschaft** lassen vier Werke anklingen: #1, #7, #9, sowie # 11. Das Werk # 13 spricht als einziges aller Lehrbücher die „**Opferthorie**“ (sic) an und erklärt ihre Hintergründe.

(K5) Konsequenzen für Österreich nach dem Anschluss: Alle Lehrbücher erwähnen die **Volksabstimmung** im April 1938, die die neue Regierung durchgeführt hat. Mehr als die Hälfte aller Texte weist auf die (massive) **Propaganda** (#1, #2, #3, #4, #7, #10, #12 und #14) und **Manipulation** (vgl. Beschreibung des Bildmaterials) hin, die ein überwältigendes Mehrheitsergebnis von 99, 73% zur Folge hatte. Die Lehrwerke # 5, #8 und #11 diskutieren die verschiedenen Sichtweisen auf dieses Ergebnis durch Hinweise auf die Meinungen namhafter HistorikerInnen bzw. durch Kommentare der AutorInnen. Ein weiteres dominantes Schlüsselwort in dieser Kategorie ist **Terror**, der nach der Machtübernahme durch die NSDAP Österreich in Bedrängnis brachte. Alle Werke (außer #10, #13, #14) thematisieren diese Auswirkungen auf Österreich durch konkretes Aufzählen der Maßnahmen: *Verfolgung, Verhaftungen, Gewalt, Ausbeutung/Ausplünderung der Rohstoffe, Antisemitismus und Ausgrenzung von Minderheiten, Einweisungen ins KZ*. Durch Schilderungen dieser Konsequenzen in eindringlicher Art und Weise wird das Ausmaß der Unterdrückung und Abhängigkeit, in der sich Österreich befand, drastisch dargestellt, die Perspektive der „Mittäterschaft“ der ÖsterreicherInnen tritt in den Hintergrund. Es wird vermittelt, dass sich Österreich schon zur Zeit des Anschlusses in einer Art Kriegszustand befunden hat, in der Angst und Schrecken geherrscht haben; eine Unterstreichung der „Opferthese“ wird dadurch eher erreicht, wenngleich durch den expliziten Hinweis auf die Begeisterung und die nicht zu übersehende Unterstützung durch so manche ÖsterreicherInnen etwas abgeschwächt. Explizites Thematisieren der Mittäterschaft bzw. Mitläuferschaft kann in den Werken #1, #5, #7, #9, #12 und #13) festgestellt werden, in den übrigen Werken kommt die Seite derer, die den Anschluss (offensichtlich) begrüßten, nur durch Hinweis

auf die „Jubelszenen“ auf dem Heldenplatz etc. zum Ausdruck. Keine Erwähnung der Mittäterschaft erfolgt in Lehrwerken #10 und #14.

14.1.2. Propositionsorientierte Analyse – Metaphern

In der Mehrheit der Lehrwerke wird die Annexion mit der **Druck**metapher begründet. Es wird explizit vom *Druck auf Österreich* gesprochen, der durch die Aktionen der österreichischen Nationalsozialisten, durch die Haltung der Westmächte und vor allem durch Hitlers Drohungen und Zwänge zur Resignation und Passivität der österreichischen Regierung geführt hat. Durch die Erfahrung, dass Druck entweder nur durch starken Gegendruck oder Gewalt begegnet werden kann, ist die Haltung der Österreicher begründet, keinen Widerstand leisten zu wollen. Drei der Lehrwerke (#1, #5, #7 und #8) thematisieren den **Druck** explizit: „Seit dem Juliabkommen erhöhten nationalsozialistische Propaganda und [...] den **Druck** auf Bundeskanzler [...]; „Terrorakte **schwächen** die Regierung“ oder „Österreich war **Gewalt und Drohungen** ausgesetzt“. „Im März 1938 wurde die Österreichische Regierung von Hitler zum Rücktritt **gezwungen**.“ „Bundeskanzler Schuschnigg **wich** der **Gewalt**.“ Die Werke #10, #12 und #13 gehen einen anderen Weg, hier wird der „Anschluss“ mit Bildern begründet wie (etwas beschönigend) „Österreich musste mit Unannehmlichkeiten **rechnen**“ (#12) – oder (wieder Gewalt implizierend) „die Nationalsozialisten versuchten, die Macht an sich zu **reißen**“ (#13). Auch die konzeptuelle Metapher *nun ging es **Schlag auf Schlag*** in den textgleichen Lehrbüchern #3 und #4 mit der Grundbedeutung „diktatorische Maßnahmen sind eilig und kraftvoll“ weist auf eine Vorgehensweise Hitlers und seiner Partei hin, die den Österreichern keine Zeit zum Nachdenken ließ und treffsichere Maßnahmen setzte. Lehrwerk # 7 kommentiert ein Originalzitat Hitlers durch eine ontologische Metapher: *Mussolini hatte Österreich nun endgültig seinem **Pakt** mit Hitler **geopfert*** und adressiert damit gleichzeitig die „Opferthese“.

Wendungen, die auf Österreich als bedrohte, kränkelnde „Entität“ Bezug nehmen, finden sich in den Texten der Lehrwerke #5: ***Gefahr** für die Eigenständigkeit, Regierung durch Terrorakte **schwächen***; #8: *Österreicher hatten Zweifel an der **Lebensfähigkeit***; #9: *Österreich kämpfte mit **chronischen** Finanzproblemen*; #10:

*Eigenständigkeit **bewahren**; #13: Wirtschaftslage war **dramatisch**, Selbständigkeit **retten**.*

Der Anschluss selbst wird durch ontologische Metaphern dargestellt: In den Lehrwerken #1, #2, #3, #4, #8, #12 und #13 wird der Prozess als (vollständige) **Eingliederung** dargestellt. Das Bild, das dadurch entsteht, ist das einer logischen Ergänzung einer „Kette“ durch ein fehlendes „Glied“, es signalisiert also einen Prozess der logischen Konsequenz. Die Metapher **gleichgeschaltet** (#2, #3, #4, #8, #12) ist eine ontologische Metapher aus dem Bereich der Technik und vergleicht die Behandlung Österreichs mit dem physikalischen (gegenständlichen) Vorgang in einem „Stromkreis“. Beide Metaphern versetzen Österreich in die Rolle des „Patiens“, es wird als „Entität“ angenommen, mit der ein Prozess der völligen Angleichung an Deutschland passiert, die die Aufgabe seiner Identität zur Folge hat. Dies wird zusätzlich durch die Darstellung des „Anschlusses“ illustriert: In den Werken #1, #2, #3, #4, #9 entsteht durch eine „Seins-Metapher“ der **Existenz** wie *Österreich hatte aufgehört zu **existieren bzw. zu bestehen*** eine affektive Darstellung des Prozesses, die dem Aspekt der „leidvollen (opferhaften) Erfahrung“ Nachdruck verleiht. Zur Charakteristik der Maßnahmen nach dem Anschluss werden Bedrohungs-Metaphern der **Welle** oder **Flut** verwendet: ***Verhaftungswelle, braune Flut wälzte sich heran, wirbelnder Menschenstrom, Nazis überfluteten*** (#2, #3, #4, #7, #12). Auch die Namensänderung Österreichs wird in Lehrwerk # 12 mit einem ähnlichen Bild gezeichnet: *Erinnerung an Österreich sollte **ausgelöscht** werden*. Weitere drastische Darstellungen im Sinne des Endes der Selbständigkeit Österreichs finden sich mit Metaphern des „Todes“ ***Zerstörung des Kulturlebens*** (#2), ***Vernichtung** eingeläutet* (#9), *jede Regung im Keim **ersticken**, der Name **verschwand** von der Landkarte* (#12).

Bei Lehrwerk #9 fällt insgesamt eine metaphernreiche Sprache auf, die in den folgenden Beispielen eher den Eindruck einer ironisierenden Darstellung vermittelt: *die Goldreserven [Österreichs] **waren nicht zu verachten**; es **schwand** die ohnedies **schwache Unterstützung** des „Duce“ für seine österreichischen Bundesgenossen; 1936 **steigerte Hitler die Gangart**; 99 Prozent der abgegebenen Stimmen **entfielen im Sinne** der Veranstalter; [...] Kardinal Innitzer und Staatskanzler Renner hatten sich für den*

„Anschluss“ **stark gemacht**; die Nazis **zettelten** ein groß angelegtes Pogrom **an**; Vernichtung eingeläutet unter **eifriger Mitwirkung** von Österreichern.

Obwohl die Textsorte „Schulbuch“ per definitionem (vgl. Bamberger et al., 1998, S. 7) „zwischen Sachbuch und wissenschaftlichem Werk“ steht und demzufolge in erster Linie Darstellungs- bzw. Informationsfunktion besitzt, zeigt es sich, dass die Texte über den „Anschluss“ durch den Einsatz von Metaphern auch Appellfunktion ausüben wollen. Metaphern verhelfen den Texten zu besonderer Anschaulichkeit und appellieren somit eindringlich an die Vorstellungskraft der AdressatInnen. Zusätzlich transportieren Metaphern auch textinhärente Haltungen und Meinungen. Zwei Fragen eröffnen sich in diesem Zusammenhang: Würden geschichtliche Texte zu einem anderen (weniger emotional besetzten Thema) ähnliche Sprachcharakteristika aufweisen und unterscheiden sich Schulbuchtexte höherer Schulstufen in Bezug auf die Verwendung von sprachlichen Tropen von jenen der niedrigeren Schulstufe?

14.1.3. Textorientierte Analyse – Visuelle Textstruktur

Wie zuvor bei der Beschreibung der Analyseschritte festgestellt, bilden die visuellen Elemente das Kernstück einer multimodalen Schulbuchanalyse. Da Schulbuchkapitel jedoch auch textlich exakt strukturiert sind, empfiehlt es sich, sich auch den Texten der einzelnen Abschnitte zuzuwenden, sind doch nur durch sie Makro- und Mikrostruktur einer Themenrepräsentation erfassbar.

- Makrostruktur – Textthemata

Neun der vierzehn Lehrwerke werden dem Aspekt der Intertextualität gerecht, indem sie das „Anschlusssthema“ in einen größeren Themenkontext einbetten, auf den in manchen Fällen durch eine Zeitleiste am oberen Seitenrand Bezug genommen wird. Die Lehrwerke #3, #4, #5, #6 und #13 vernetzen den „Anschluss“ mit Themenkreisen wie „Die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen/zwischen 1918 -1938“ und sprechen dabei entweder den Fall „Österreich“ explizit an (#4, #5, #14) oder stellen die Aspekte „Europa“ (#3, #6) oder die „gesamte Welt“ (#5) in den Fokus. Die Lehrwerke #7, #10, #11 thematisieren unmittelbar die Innenpolitik Österreichs, die in der Zwischenkriegszeit sukzessive den Weg in eine Diktatur beschritten hat, wobei #10

durch einen Zeitstreifen zu Seitenbeginn mit dem Thema „*Diktaturen im Vergleich*“ nur implizit auf ein diktatorisches System **vor** dem „Anschluss“ in Österreich hinweist.

Die übrigen Bücher sind ohne Einbettung in ein übergeordnetes Thema sofort speziell auf Österreichs Lage in den 1930er Jahren konzentriert; die Überschriften sprechen den Weg Österreich[s] [bis] zur Ostmark an (#1) oder sprechen durch „Weg-/Zielmetaphern“ aus, wie der Weg Österreich/s von der Ersten Republik bis zum Anschluss (#2) verlaufen ist, stellen diesen „Weg zum ‚Anschluss‘“ aus unterschiedlichen Standpunkten dar (#7) oder beschreiben „Österreichs Weg in den Anschluss und die Folgen“ (#9); die beiden Werke #8 und #12 stellen die nationalsozialistische Ideologie durch Überschriften wie *Österreich unter nationalsozialistischer Herrschaft* (#8) oder *Sieben Jahre unter dem Hakenkreuz* (#12) ins Zentrum der Betrachtungen.

- Mesostruktur – Themen in Textteilen

Die Kategorisierung hinsichtlich der Themen in den Textteilen entspricht jener der Schlüsselwortanalyse; dementsprechend lassen sich die Inhalte nach den folgenden fünf Kategorien einteilen: (K1) – *Innerstaatliche Situation vor dem Anschluss*; (K2) – *Druck auf Österreich*; (K3) – *Darstellung des „Anschlusses“*; (K4) – *Reaktionen der ÖsterreicherInnen*; (K5) – *Konsequenzen für Österreich nach dem „Anschluss“*.

Bis auf die Lehrwerke #2, #9 und #12 sprechen alle anderen Texte verschiedene *Schwierigkeiten der Ersten Republik* an (Kategorie eins); dabei geht es einerseits um die „*schlechte wirtschaftliche Lage und Hoffnungslosigkeit*“ (#3, #4, #6, #8, #11, #13), andererseits um die Uneinigkeit zwischen den Parteien und die bereits bestehende autoritäre Staatsform Österreichs (#1, #5, #7, #10, #11, #14). In Kategorie zwei (Druck auf Österreich) wird von allen Lehrbüchern (außer #12) über die extreme Drucksituation berichtet, die auf Österreich sowohl durch die politische Isolation innerhalb der internationalen Staatenwelt als auch durch gezielte Maßnahmen Hitlers und der NSDAP ausgeübt worden ist. Der *Anschluss* (Kategorie drei) wird – dem Hauptthema gemäß – in allen Lehrwerken ausgiebig besprochen. Den *Reaktionen der ÖsterreicherInnen* (Kategorie vier) wird in unterschiedlichem Ausmaß und durch unterschiedliche Perspektivierungen Rechnung getragen, dieser Befund ist bereits im

Abschnitt „Schlüsselwörter“ angeklungen und wird in weiterer Folge noch genau analysiert.

Der Kategorie fünf - *Konsequenzen für Österreich nach dem Anschluss* - werden alle Lehrwerke (außer #10 und #14) durch unterschiedlich stark elaborierte Berichte gerecht. Das Orientierungs-Metaphernfeld *Hoch-Tief* deutet gegensätzliche Stimmungen an: Jubel beim Anschluss folgt Terror und Verfolgung. Die Lehrwerke #1 und #13 thematisieren zusätzlich die (bis heute bestehende) kontroverse Sicht um „Opferstatus oder Mittäterschaft“ der österreichischen Bevölkerung und Politik.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass jene Lehrwerke, die der Repräsentation der Kausalzusammenhänge des Anschlusses entsprechend Raum bieten, die Ursachen in der sich zusehends verschlechternden politischen und ökonomischen Lage Österreichs sehen. Eine Argumentation wie diese lässt die „begeisterte“ Befürwortung durch die Bevölkerung plausibel erscheinen und exkulpiert sie gleichermaßen. Die ebenso in- wie extensive Darstellung der Konsequenzen des „Terrorregimes“ der NSDAP, die die Begeisterung der Bevölkerung bald in Entsetzen und Ablehnung gewendet haben, stellt in diesen Lehrwerken den Topos des „Leidens“ und des „Opfers Österreich“ in den Vordergrund. Für welche Lehrwerke dies besonders zutrifft, wird nach der multimodalen Gesamtanalyse festgestellt werden.

- Visuelle Textstruktur

Layout und Typographie (vgl. die verkleinerten Abbildungen der Lehrbuchseiten in diesem Kapitel/Bildanalyse – ab S. 87)

Zunächst gilt das Augenmerk der Ausrichtung der Textfläche; hierbei kann der von Bucher (2007, S. 58) angesprochene Trend aller Mediengattungen, sich von der Linearität zur Non-Linearität hin zu bewegen, in einigen Lehrbüchern ebenfalls entdeckt werden (v. a. # 1, #8, #11). Die Kohärenz der Kommunikation wird dabei nicht mehr alleine durch eine sequentielle Ordnung sichergestellt, sondern durch eine räumliche Anordnung („composition“) der Elemente (Bucher, 2007, S. 59). Um dennoch Textkohärenz zu erhalten, wird zu lexikalischen oder semiotischen Mitteln der Deixis (vgl. Kapitelanfang) gegriffen. *Multimodalität* äußert sich demzufolge im

Besonderen durch dieses Prinzip der Non-Linearität, Bucher bezeichnet *Multimodalität* sogar als „eine – neuere – Variante der Non-Linearität (S. 58).

Die Lehrbücher lassen sich demzufolge hinsichtlich ihrer Seitenkomposition in unterschiedliche Kategorien einteilen.

a) Konventionell horizontal-lineare Ausrichtung mit Marginalien

Ein einziges aller Bücher (# 9) richtet seine Textstruktur nach einer konventionellen horizontalen Leserichtung aus, der Text erscheint in dicht bedruckten Blöcken, lediglich durch größere Zwischenräume zur Absatzgestaltung strukturiert. Der jeweils äußere Seitenrand bleibt weitgehend unbedruckt, hier fassen kleinere fettgedruckte Überschriften (Marginalien) den Inhalt der Textblöcke zusammen. Dem linearen Textverlauf sind – zu Beginn und am Ende – zwei kleine Bilder hinzugefügt: Ein rechts oben (coloriertes) Bild im kleinen Format („*Wien begrüßt den Führer*“) nimmt in der *New-Position* das Eintreffen Hitlers vorweg und verleiht ihm dadurch Gewicht, der chronologische Verlauf bis zu diesem Ereignis wird durch den Autorentext erst in weiterer Folge entwickelt. Neben dem Bild befindet sich in einem farbig abgesetzten Textblock eine Zusammenschau der wichtigsten Daten und Ereignisse dieses Abschnitts. Die Textblöcke, die relativ groß und dicht bedruckt sind, sind thematisch durch kleinere Überschriften an den äußeren Seitenrändern zusammengefasst. Diese Überschriften lenken durch ihre Extrapositionierung die Aufmerksamkeit der LeserInnen auf die Hauptaussagen des Textes: *Hitler will Österreich ins Reich heimholen; Die Nationalsozialisten erhöhen den Druck; Die Volksabstimmung der Nazis, Der Terror beginnt; Antisemitischer Terror*. Das kleine schwarz-weiße Bild im rechten unteren Seitenrand (am Ende des Kapitels) führt durch eine Bildunterschrift zur intendierten Lesart: *Jugendlicher wird **gezwungen**, das Wort „Jud“ auf eine Hauswand zu schreiben*. Durch die salienten Seitenelemente wird eine Argumentation in Richtung „Druck, Terror“ durch die „Nazis“ stark unterstrichen. „Fragen und Anregungen“ am Ende des Kapitels regen die LeserInnen zur Reflexion über den Inhalt an (interpersonale Metafunktion), unter anderem soll Schuschniggs Entscheidung, keinen Widerstand zu leisten, diskutiert werden; angesichts der vorhin erwähnten Argumentationsstruktur kann hierbei ein präferiertes Antwortverhalten angenommen werden.

- b) Zwei Funktionsblöcke: Hauptinformation im breiteren Textblock, Zusatzinformationen und Bilder in den jeweils äußeren Seitenrändern;

Eine solche Layoutstruktur findet sich in fünf Lehrwerken: #5, #6, #12, #13, #14. In allen diesen Werken werden durch Einsatz von Farbe und Framingstrategien (Rahmen, Schattierungen, Unterstreichen, Hervorheben der Überschriften..) Gliederungseffekte der Textstruktur und Lenkung der Aufmerksamkeit erzielt. Auf diese Weise erreicht die Layoutspalte mit den Zusatzinformationen, Arbeitsaufträgen und Bildern eine *Salienz*, die auch den Lese pfad beeinflussen kann. In zwei Lehrwerken (#5 und # 13) wird durch gezielte Fragen am Ende des Kapitels (bei Lehrwerk # 6 im äußeren Rand) Interaktion mit den LeserInnen (interpersonale Metafunktion) erzielt. Durch diese Diskussionsimpulse wird eine Abkehr von der „Opfertheorie“(sic) angeregt. Da das System der Zusatzinformation in den äußeren Spalten durchgehend eingehalten wird, kann hier keine Interpretationsmöglichkeit nach den *Given/New- bzw. Ideal/Real-*Aspekten Kress/van Leeuwens erkannt werden, die Layout-Komposition dürfte hier anderen Logiken (z. B. der der Chronologie, der Kontextualisierung oder der Lesbarkeit) folgen.

- c) Drei-Spalten-Design: Zwei Textblöcke, eine Spalte für Zusatzinformation

Die beiden textgleichen Lehrwerke (#3, #4) derselben Autoren (und Verlage) unterscheiden sich in folgenden Punkten: Im Gegensatz zu Lehrwerk #4, bei dem das Kapitel auf zwei hintereinander folgenden Buchseiten entwickelt wird, ordnet Lehrwerk #3 das Thema auf einer Doppelseite an. Wenngleich beide Lehrwerke ihre Seiten in insgesamt drei Spalten gliedern - die jeweils äußeren Spalten dienen der Zusatzinformation, zwei vertikal-linear ausgerichtete Spalten beinhalten die Hauptinformation – werden in #3 die Außenspalten für Begriffserklärungen **und** Arbeitsaufträge genutzt, in #4 jedoch nur für Worterklärungen. Die Farbe, die für Markierungen von Quellen und Überschriften verwendet wird, ist im Lehrwerk # 3 grün und im Lehrwerk # 4 braun, wodurch eine Konnotation zur Wehrmacht der NSDAP nahegelegt wird. Ob dadurch insgesamt unterschiedliche Effekte der Bedeutungsgenerierung erzielt werden, soll im Rahmen der Analyse der Text-Bild-Beziehungen erörtert werden.

d) Zwei-Spalten-Design

In den Büchern #2 und #7 ist die gesamte Information auf zwei gleich breite sowie linear-vertikal verlaufende Textspalten aufgeteilt. Die Textblöcke werden durch Bilder, Quellen und in einem Fall durch Arbeitsaufträge (in Werk # 7) unterbrochen. Farbige Haupt- und Unterüberschriften setzen deutliche Akzente und lenken dadurch die Aufmerksamkeit auf wesentliche Aussagen der folgenden Textabschnitte. Die Leserichtung ist eindeutig, die RezipientInnen werden, einer gewissen Chronologie folgend, durch den Text geleitet. Beide Lehrwerke fallen durch Bilder und Quellen auf, die sonst in keinem der anderen Werke zu finden sind, diese weisen beispielsweise auf Persönlichkeiten der österreichischen jüdischen Kulturszene hin oder beziehen sich auf maßgebliche Personen dieser kritischen Zeit. Die Quellen, durch die Zeitzeugen zu Wort kommen, erscheinen durch Farbe und Rahmung salient, ihre Positionierung innerhalb des sprachlich-textlichen Kontexts kohärent, keinesfalls den *Given/New-* oder *Ideal/Real-*Aspekten folgend. Der Lesepfad – durch die Überschriften vorgegeben – macht in Werk #2 auf den schrittweisen Weg Österreichs in den Anschluss und den darauffolgenden Terror (Verfolgung und Zerstörung der Kultur..) aufmerksam. Werk #7 hingegen – das Thema „Anschluss“ ist hier zwei unterschiedlichen Hauptthemen zugeordnet – gibt eine den Abschnitten folgende Richtung vor; die salienten Elemente (grün hinterlegte Quellen sowie zwei Bilder im ersten Abschnitt und braun hinterlegte Quellentexte und ein Bild im zweiten) beziehen sich auf die Diversität der Zustimmungsmotivationen zum Anschluss. Lehrwerk #10 hingegen, obwohl ebenfalls im Zwei-Spalten-Design komponiert, teilt die beiden Abschnitte des Kapitels auf zwei – in horizontaler Richtung – unterteilte Abschnitte; ein Zeitstreifen zu Seitenbeginn stellt – intertextuell – Bezug zu relevanten Ereignissen her. Der Fließtext des Abschnitts „*Die Nationalsozialisten übernehmen die Macht*“ in der unteren Seitenhälfte wird durch zwei kleine Bilder (*Grenzübertritt bei Schärding* und *Stimmabgabe am 10. April*) unterbrochen. Durch „Info-Kästchen“ am Ende des Kapitels tritt der Text in Interaktion mit den Lesenden, indem auf „Kritische Beleuchtung“, auf „Analyse einer Quelle“ oder auf thematische Ergänzung durch eine CD-Rom hingewiesen wird.

e) Non-lineare Komposition

Wie eingangs erwähnt, kommt der Aspekt der Multimodalität besonders stark in non-linearen Seitenkompositionen zum Ausdruck. Diesem Kriterium entsprechen die Lehrwerke #1, #8 und #11. Hier können die RezipientInnen entscheiden, welchen Elementen sie in welcher Reihenfolge ihr Augenmerk schenken. In #8 und #11 wird durch Weißraum (bzw. unterschiedliche Farbräume) Zusammengehörigkeit und Abstand markiert, in Lehrwerk #1 durch Rahmungen. Lehrwerk #1 informiert zunächst am linken Rand durch eine Textsäule in knapper Weise über den *Druck auf Österreich und den darauffolgenden Anschluss*; in weiterer Folge wird durch eingerahmte Elemente (Bilder, Quellen, Arbeitsaufträge) über die sozio-politischen Facetten des Anschlusses berichtet, wobei die Lesenden ihre Leserichtung selektiv nach eigenem Interesse oder nach dem Grad der Salienz wählen können. Das – aufgrund seiner Größe – als besonders bedeutend markierte Element ist jener gerahmte Textteil, der ein Bild eines das Wort „Jud“ malenden Burschen und zusätzlich noch Informationen zur Frage „Opfer – Täter – Mitläufer“ enthält. Ein großes gerahmtes Element mit Verständnisfragen stellt zum Schluss (rechts unten) die Verbindung mit den Lesenden her und setzt Diskussions-Impulse über die vielfältigen Gründe des Anschlusses. Lehrwerk #8, das zunächst durch die kurze Narration auffällt, lenkt die Aufmerksamkeit auf die „Akzeptanz Hitlers“ durch Elemente von Bild-Text-Verknüpfungen. Farbiger hinterlegte Textstellen entwerfen „Gegenbilder“, indem sie die differente Sicht von HistorikerInnen wiedergeben und durch Impulsfragen zur Diskussion anregen. **Lehrwerk #11**, das im Vergleich zu den beiden zuvor besprochenen Werken besonders durch visuelle Elemente wie Bild- und Kartenmaterial zunächst den Eindruck von Non-Linearität erweckt, gibt durch Nummerierung der Text- und Bildblöcke die präferierte Leserichtung vor. Lassen sich die Lesenden dennoch von der Salienz der einzelnen Elemente leiten, so werden ihre Blicke möglicherweise zunächst auf die bunte Karte (*Faschistische Bewegungen in Österreich und Europa*) und das ebenfalls bunte Bild mit Bildtext über die unterschiedlichen *Anschlussideen in Österreich seit 1918* fallen. Beide bedeutsam gestalteten Elementkategorien stellen Österreich keineswegs als „Opfer“ Hitlers dar, sondern vermitteln Bilder von komplexen Kausalitäten, die letztendlich zum Zusammenschluss beider Staaten führten.

Wenngleich eine umfassende Layout-Analyse unbedingt auch die Rezipientenseite zu Wort kommen lassen müsste – alle Schlüsse, die hier gezogen werden, beruhen auf theoretischen Annahmen aus vorhin erwähnten Analysemodellen – soll dennoch ein kurzes Fazit gezogen werden. Es lässt sich mit einiger Sicherheit behaupten, dass das Kriterium der *Salienz* bei der Wahrnehmungssteuerung eine erhebliche Rolle spielt. Saliente Elemente wie Bilder, Farbgestaltungen sowie Größe oder Fette der Schrift lenken die Aufmerksamkeit der Lesenden und steuern gegebenenfalls auch die Leserichtung. Sie können somit als entscheidend für die Bedeutungsgenerierung betrachtet werden, da man davon ausgeht, dass – wie bereits eingangs erwähnt - visuelle Elemente einen größeren Einfluss auf die Rezeption bzw. das Verarbeiten von Informationen ausüben als genuin textlich-linguistische. Visuell markierte und gerahmte Elemente (unter dem Aspekt des *Framing* betrachtet) üben eine durchaus lesesteuernde Wirkmacht aus. Deutliche Abgrenzungen von übrigen Textteilen oder Rahmungen lenken die Blickrichtung und stimulieren die Aufmerksamkeit. Wenn nun durch solche strategische Mittel des Layouts zum Beispiel „Bilder von Druck und Terror“ vermittelt werden, so kann dadurch tendenziell die Vermittlung der „Opferthese“ begünstigt werden.

Bilder und Text-Bildbeziehungen

Aufbauend auf der bereits erläuterten Annahme, dass „Bilder wie Texte zu verstehen sind“ (vgl. Stöckl, 2011, Kapitel 17.2.3.) wird nun die Bild-Analyse anhand des angekündigten Methodenmixes durchgeführt, in weiterer Folge wird die Themenstruktur der Bilder sowie die Konnektivität der bildlichen und sprachlichen Teiltexthe untersucht.

Bilder werden im Grunde in allen Lehrwerken verwendet, sie sind offensichtlich feststehende Bestandteile des Layouts. Die Bild-Motive sind wiederkehrend – die Inhalte lassen sich im Prinzip drei großen Themenkategorien (*Vor dem Anschluss/Der Vollzug des Anschlusses/Nach dem Anschluss*) zuordnen - Unterschiede bestehen jedoch in Bezug auf die Größe, das Format oder den Bildausschnitt. Da der Aufbereitung und Positionierung des Bildmaterials bedeutungsgenerierende Funktionen zugeschrieben werden können, wird dies in den Lehrwerksvergleich miteinbezogen.

Eine Erst-Untersuchung des visuellen Materials teilt die Lehrwerke in zwei große Gruppen: (1) in solche, deren bildliche Elemente aufgrund ihrer Layout-Position und Größe bedeutungsgenerierende Kraft besitzen, und in andere (2), deren Bilder besonders kleinformig sind, daher wenig salient und somit anscheinend einen geringeren Geltungsanspruch erheben. Es erscheint hier interessant, die Lehrwerke, getrennt nach diesen beiden Gruppen, jedoch **individuell** zu besprechen.

Gruppe (1): Lehrwerke mit salientem Bildmaterial. Mehr als die Hälfte aller Lehrwerke (neun) weist visuelle Elemente auf, welchen aufgrund ihrer Größe, Farbgestaltung und Positionierung Wirkmacht zugesprochen werden kann; es sind die folgenden: #1 (Bausteine), #2 (Durch die Zeiten), #3 (einst und heute – chronologisch), #4 (einst und heute – thematisch), #7 (Geschichte live), #8 (Geschichte schreiben), #11 (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart), #12 (Zeitbilder) und #14 (Zeitfenster).

Lehrwerk # 1 - BAUSTEINE 4

Abbildung 4: Bausteine 4 (öbv); S. 30/31

Von Österreich zur Ostmark ... im Deutschen Reich

T1 Druck auf Österreich

1934 wurde Bundeskanzler Dollfuß bei einem Putschversuch ermordet. Nationalsozialisten versuchten, mit Gewalt die Macht in Österreich zu übernehmen, weil Hitler alle Gebiete mit deutschsprachiger Bevölkerung in seinem Reich vereinen wollte. Zunächst unterstützte Mussolini Österreichs Unabhängigkeit, aber nach dem Freundschaftsvertrag zwischen Italien und dem Deutschen Reich 1936 entzog Mussolini diese Unterstützung. Seit dem Juliabkommen* erhöhten nationalsozialistische Propaganda und Bombenattentate den Druck auf Bundeskanzler Kurt Schuschnigg. Österreich dem Deutschen Reich anzuschließen. Die „Vaterländische Front“ und die Sozialdemokraten konnten sich aber trotzdem nicht auf ein gemeinsames Handeln einigen.

T2 Der „Anschluss“

1938 erzwang Hitler die Aufnahme von Nationalsozialisten in wichtige österreichische Regierungsämter. Um die Unabhängigkeit Österreichs zu bewahren, setzte Schuschnigg eine Volksabstimmung fest, die jedoch auf Druck Hitlers abgesagt wurde. Schuschnigg trat am 11. März zurück, eine nationalsozialistische Regierung wurde eingesetzt. Nach dem Einmarsch deutscher Truppen am 12. März wurde Österreich in das Deutsche Reich eingegliedert („Anschluss“). Österreich hörte auf zu bestehen und wurde in „Ostmark“ (später: „Donau- und Alpenreichsgaue“) umbenannt. Alle wichtigen Ämter im Staat wurden mit Nationalsozialisten besetzt. Der „Anschluss“ brachte dem Deutschen Reich einen Gebiets- und Bevölkerungszuwachs sowie den Zugriff auf die Gold- und Devisenvorräte*, die Eisen- und Stahlproduktion und das Erdöl Österreichs.

Familie in den 1930er Jahren
(Zeitungsschnitzerei)

1938 war etwa ein Viertel der österreichischen Arbeitskräfte ohne Arbeit, viele Familien hungerten. Die nationalsozialistische Propaganda versprach Hilfe.

„Die Nazis beschnitten viele Wände mit Sprüchen und Hakenkreuzen. [...] Ein Bekannter von mir, ein Rechtsanwalt, war ein Gegner des Nationalsozialismus. Ihm schossen sie die Tür ein und demohlierten seine Fenster. [...] Schuschnigg [...] hielt in Innsbruck eine Rede im Stadtsaal. [...] Als ich den Stadtsaal verließ, pflüchten die Nazis vor dem Eingang und ich schaute, dass ich heimkam.“

Quelle: Ein Zeitzeuge berichtet
Jakob Buchschner erinnerte sich an die Zeit knapp vor dem deutschen Einmarsch 1938.

Opfer, Täter, Mittäter
(Foto, März 1938, Wien)

Gleich nach dem Anschluss wurden jüdische Geschäfte gekennzeichnet und oft auch Scheiben eingeworfen. Über 160.000 Jüdinnen und Juden mussten das Land verlassen. Auch Roma und Sinti, Homosexuelle, Menschen mit Behinderungen und politische Gegnerinnen und Gegner des Regimes wurden verfolgt. Viele Österreicherinnen und Österreicher waren an diesen Verfolgungen, manche auch an grausamen Verbrechen beteiligt. Zeitlich waren die Mitläuferinnen und Mitläufer: Sie beteiligten sich nicht aktiv an den nationalsozialistischen Verbrechen, isolierten aber auch keinen Widerstand. Oft waren sie sogar Mitglieder der NSDAP. So konnten sie beispielsweise ihre Arbeit behalten und liefen nicht Gefahr, verfolgt oder verhaftet zu werden.

Lexikon

Devisen
Zahlungsmittel in ausländischer Währung

Juliabkommen
Am 11. Juli 1936 nahm Schuschnigg auf Druck Hitlers zwei Nationalsozialisten in die Regierung auf. Er versprach, verhaftete Nationalsozialisten freizulassen und die Außenpolitik im Sinne Deutschlands zu führen. Im Gegenzug erklärte Hitler die Unabhängigkeit Österreichs an.

Volksabstimmung nach dem „Anschluss“
(Foto, 12. März 1938, Salzburg)

Um den Einmarsch in Österreich am 12. März 1938 vor der Welt zu rechtfertigen, setzte Hitler für den 10. April 1938 eine Volksabstimmung fest. In dieser sprachen sich 99,73 Prozent für den „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich an.

Noch heute wird über dieses Ergebnis diskutiert. Zu diesem Zeitpunkt waren schon viele Gegenstimmen und Gegner des Nationalsozialismus verhaftet oder nicht mehr wahlberechtigt. Dazu wurde mit intensiver Propaganda und mit Druckungen Druck auf die Wählerinnen und Wähler ausgeübt. Auch war Österreich damals keine Demokratie mehr. Ohne Zweifel gab es für Hitler auch große Bereicherung in der Bevölkerung.

AUFGABEN

1. Wie versuchten die österreichischen Nationalsozialisten, an die Macht zu kommen und die Menschen zu beeinflussen? (T1, M1)
2. Erkläre, wie es zur Eingliederung Österreichs in das Deutsche Reich kam und welche Einstellungen Österreicherinnen und Österreicher dazu hatten! (T2, M1–M3, M5)
3. Warum wollte Hitler Österreich mit dem Deutschen Reich vereinen? Unterstreiche die Gründe in den Texten! (T1, T2)
4. Was bedeutete der „Anschluss“ für Österreich? (T2, M4)
5. Wie erklärst du die 99,73 Prozent bei der Abstimmung am 10. April 1938? Schreibe deine Gedanken auf! (M5)
6. Erkläre in eigenen Worten die Begriffe „Opfer“, „Täter“ und „Mitläufer“!

In Lehrwerk #1 (Bausteine) – das Kapitel entfaltet sich auf einer Doppelseite (S. 30/31) - erfolgt die Aufbereitung des Themas durch insgesamt vier Bilder – zwei auf jeder Seite. Die Bilder sind mit Rahmen versehen, sind nummeriert, sodass die Leserichtung

indiziert wird, und enthalten Bilduntertexte, die in relativ ausführlicher Weise den narrativen Autorentext des Kapitels erweitern. Die Abfolge der beiden Zeichenmodalitäten - Bild und Text - ist nach Stöckl (2011, S. 56) als *linearisiertes Muster* zu bezeichnen, in allen vier Fällen folgt Sprache auf Bild. Der Informationsgehalt aller vier Bilder ergänzt (expandiert) die Informationsstruktur des sprachlichen Haupttextes.

Das erste Bild (S. 30, rechts oben) stellt eine Familiensituation in den 1930er Jahren dar. Es ist ein bescheidener Haushalt, eine Frauenfigur (Mutter, stehend am linken Rand des Bildes) teilt Essen an zwei Kinder und einen Mann aus (Vater, sitzend, rechter unterer Rand des Bildes). Als Bildbetrachter wird man in das Bild miteinbezogen, dies wird durch die Perspektive erreicht, die Bildszene ist aus unmittelbarer Nähe in Augenhöhe zu sehen, als wäre man ein weiterer Gast an dem Familientisch. Der sprachliche Text, der auf das Bild folgt (linearisiertes Muster), erläutert das Bild – es ist ein zeitgenössisches Foto (Titel: *Familie in den 1930er Jahren*): „1938 war etwa ein Viertel der österreichischen Arbeitskräfte ohne Arbeit, viele Familien hungerten. Die nationalsozialistische Propaganda versprach Hilfe.“ Die Text-Bild-Einheit liefert somit einen der Gründe für die Unterstützung des „Anschlusses“. Sprachliche und bildliche Zeichen stehen hier in leichter Kontroverse: Ohne die Bildunterschrift könnte man durchaus von einer entspannten Familiensituation sprechen (der Gesichtsausdruck der AkteurInnen wirkt zufrieden und ruhig), der Untertext jedoch weist auf Hunger und Arbeitslosigkeit hin. Der Bildtext konstruiert somit unabhängig vom Bild ein Kausalschema mit der Konklusion „Systeme, die Auswege aus der Krise versprechen, werden unterstützt.“

Das zweite Bild dieser Seite (S. 30, unten, rechts) – *Hitler nach dem „Anschluss“ in Wien* - zeigt das bekannte Bild der „Heldenplatzrede Hitlers“. Der elaborierende (linearisierte) Bilduntertext erklärt die Situation: „Die Schätzungen über die Zahl der Anwesenden schwanken zwischen 100 000 und 150 000.“ Das Bild, das in einem Minimalformat dieses oft gezeigten Motivs dem Layout zugefügt wurde, zeigt primär den Blick auf eine unteilbare graue Masse (von Menschen) vor dem Hintergrund des Wiener Rathauses. Erst auf den zweiten Blick erkennt man Hitler am Rednerpult - am rechten unteren Rand des Bildes - in seiner Feldherrenuniform. Das Bild, das aus großer

Distanz mit einem Blick von oben aufgenommen wurde, erzielt zwei Effekte: Zum einen involviert es die Bildbetrachter nicht in das Geschehen, zum anderen vermittelt der Blick von oben Macht und Überlegenheit, die wohl auch Hitler von seiner Position aus gefühlt haben muss. Würde man das Bild in seine Segmente herunterbrechen (vgl. Breckner), so erschiene Hitler ohne die Menge der Zuschauer klein und unbedeutend, seine Anwesenheit unmotiviert; die Menschenmenge allein betrachtet würde jedoch die Vermutung nach einem bedeutsamen Grund der Versammlung nahelegen und ihr dadurch schon eine Machtposition verleihen. Als textuelles Mittelstück zwischen den beiden bildlichen Elementen fungiert eine Quelle (ein Bericht) eines Zeitzeugen, die die Übergriffe der Nationalsozialisten in Innsbruck zum Inhalt hat. Stellt man nun einen kausalen Zusammenhang zwischen diesen drei Layout-Elementen der ersten Kapitelseite her, so ergibt sich daraus ein Kausalschema wie folgt: „Wirtschaftliche Not auf der einen Seite aber auch Druck und Übergriffe der Nazis auf der anderen waren maßgebliche Faktoren für die Bejahung des Anschlusses“.

Die zweite der Doppelseiten (S. 31) setzt sich aus zwei Bildern, einem gerahmten Element des „Lexikons“ und einem gerahmten Element der „Aufgaben“ zusammen. Das erste Bild auf der linken Seite nimmt gemeinsam mit seinem ausführlichen Bilduntertext den Großteil der linken Seitenspalte ein. Das Bild, das auch gleichzeitig das größte der vier Bilder ist, zeigt eine Gruppe von etwa 10 – 14jährigen Kindern, die einem auf der Straße knienden Burschen beim Bepinseln einer Hausmauer mit dem Wort „Jud“ zuschauen. Dominiert wird das Bild durch einen am rechten Rand – die gesamte Bildhöhe einnehmenden – Mann im alpenländischen Anzug. Am Arm verweist eine Hakenkreuzbinde auf die politische Funktion des Mannes: Offensichtlich ist er dazu angehalten, diese Gruppe junger Menschen bei Kennzeichnungen von jüdischen Geschäften zu überwachen. Die Blickrichtung dieses Mannes ist ausschließlich auf den knienden Jungen gerichtet, durch seine entspannte Körperhaltung jedoch vermittelt er den Eindruck eines zufälligen Zuschauers. Sämtliche AkteurInnen des Bildes richten ihre konzentrierten (ernsten) Blicke auf den einzigen aktiven Akteur, den malenden Burschen. Die Nähe der Personen sowie der gewählte Blickwinkel (von unten nach oben) verleiht dem einzigen erwachsenen Akteur (dem Parteimitglied) Macht über die Bildbetrachter, aber auch über den malenden Jungen. Eine Segmentanalyse ergibt, dass eine Absenz der das Bild dominierenden männlichen Figur durchaus auf eine entspannte

Stimmung der jungen Leute schließen ließe. Eine Betrachtung ohne die Zuschauer würde auch den beobachtenden Mann als relativ teilnahmslosen Beobachter ausweisen. Nur im Zusammenspiel der Bildelemente kann auf eine übergeordnete Position des Mannes geschlossen werden. Das Bild, das aufgrund seiner dadurch erkennbaren Polysemie mehrere Deutungsmuster zulässt, eröffnet nun gemeinsam mit dem sprachlichen Untertext der Autoren seine hier intendierte Lesart: Nach dem Titel des Bildes „Opfer, Täter, Mitläufer“ erfolgt eine genaue Beschreibung der in der Überschrift erwähnten unterschiedlichen „Rollen“ der ÖsterreicherInnen. Diese Rollen erstreckten sich von Aggressionsakten gegenüber Jüdinnen und Juden über die Verfolgung von weiteren diskriminierten Gruppen der Bevölkerung (Sinti, Roma, Homosexuelle und Menschen mit Behinderung). Der Gegenseite der Täterinnen und Täter sowie jener der Mitläuferinnen und Mitläufer, die allesamt große Vorteile aus ihrer Haltung bezogen, wird der zweite große Teil der textlichen Bedeutungsextension gewidmet. Auch hier wirkt der Bild-Untertext instruierend und entkräftet etwaige Hypothesen, die bei der Erstbetrachtung konstruiert wurden. Dieser Form einer Bild-Text-Einheit kann eine zentrale Strategie in der Vermittlung der unterschiedlichen Haltungen der ÖsterreicherInnen zugeschrieben werden. Fast scheint es, als sollten die Entwürfe über eine exkulpernde Argumentation der vorangegangenen Seite durch plausible Gegenentwürfe der Rollenbeschreibung von „Tätern und Mitläufern“ entkräftet werden. Als letztes Bild des Kapitels erscheint jenes des in Österreich (keine Erwähnung der Stadt) einziehenden deutschen Soldaten. Dieses Bild ist kleiner als das vorhergehende und weist (außer den für alle Bilder geltenden linearisierten Bild-Text-Verknüpfungen) innerhalb des Bildes ein weiteres Bild auf (*simultanes Verknüpfungsmuster*, vgl. Stöckl, 2011, S. 56). Das zentrale Motiv ist das des bejubelten deutschen Soldaten in seinem Wehrmachtsfahrzeug. Der aufrecht stehende Soldat hat die Hand zum „Deutschen Gruß“ erhoben, seine Blickrichtung ist dem Bildbetrachter zugewandt, er stellt unmittelbaren Kontakt mit den Rezipienten her, bezieht sie in die Situation mit ein. Den Straßenrand säumen freudig winkende Menschen mit Hakenkreuzfähnchen. Der in das Bild integrierte Abdruck des Stimmzettels für den 10. April nimmt den oberen rechten Bildrand ein; unmittelbar darunter scheint es, als würde die „Grußhand“ des Soldaten diesen Stimmzettel stützen und präsentieren. Diese positive Stimmung des Bildes wird durch den darunter

befindlichen Bildtext nicht weiter kommentiert. Die verbale Botschaft dieser Text-Bild-Einheit ist der Beschreibung der *Volksabstimmung nach dem „Anschluss“* gewidmet. Es ist eine Darstellung der fast hundertprozentigen Zustimmung für den „Anschluss“, die nach dem Text des Stimmzettels eine Zustimmung für Hitler sein konnte. Die Begründung des hohen Ergebnisses wird durch das Fehlen der bereits verhafteten GegnerInnen bzw. durch den Druck und die massive Propaganda gegeben. Eine nicht weiter ausgeführte Aussage als Schlusssatz stellt einen Bildbezug her: „Ohne Zweifel gab es für Hitler auch große Begeisterung in der Bevölkerung.“

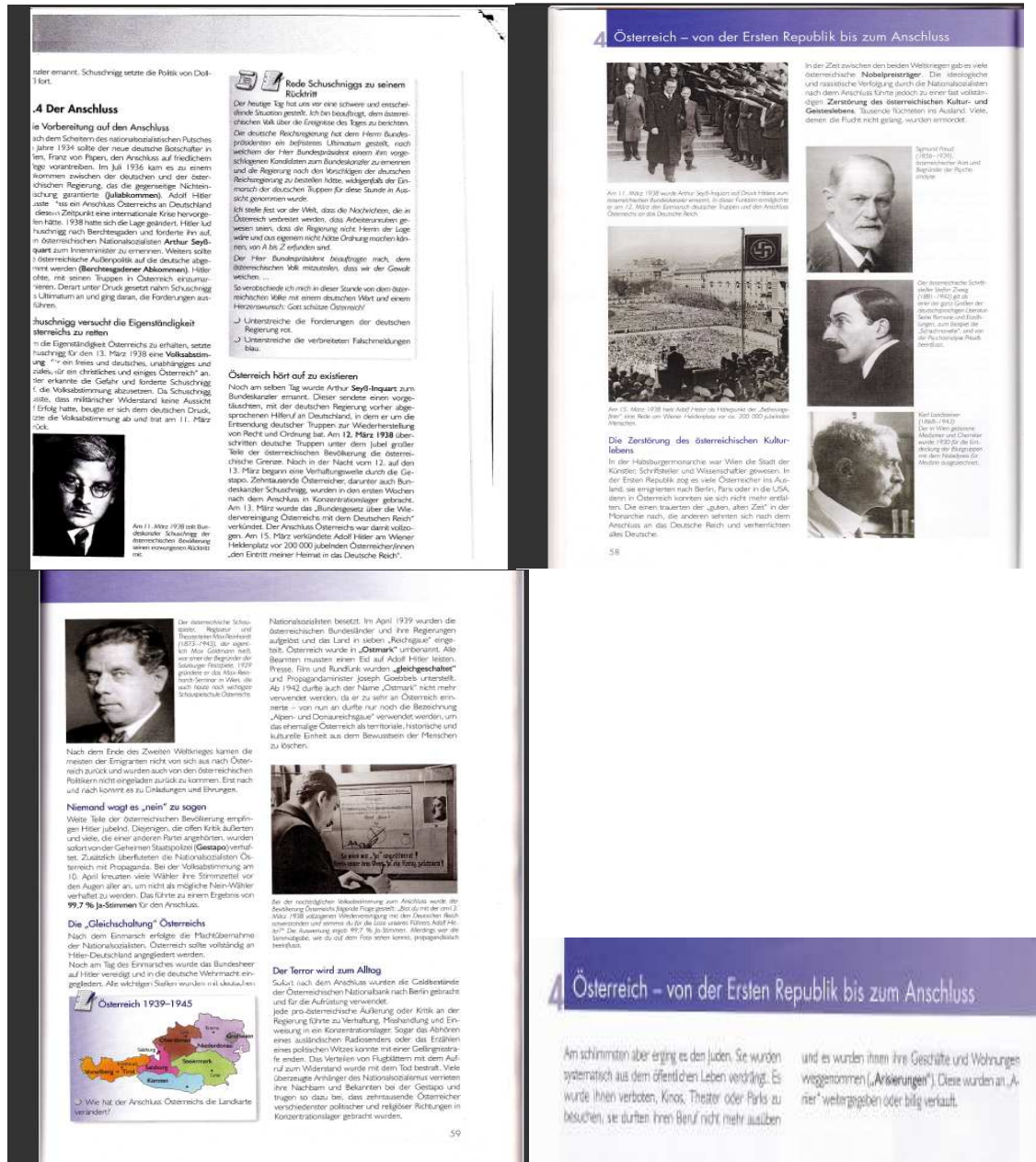
Der Lese pfad durch die visuelle Struktur dieses Layouts ist durch die gerahmten und nummerierten Bild-Text-Verknüpfungen vorgegeben. Die vom Gesamttext intendierten Aussagen, die nur durch die Verknüpfung von Sprache und Bild zu erschließen sind, bewegen sich von Bildern der Akzeptanz für den Anschluss zu den verbalen Aussagen über wirtschaftliche Not, Druck, massive Propaganda und Drohungen. Letztendlich wird durch diese Repräsentationsstrategien die Diversität der Argumentation (Opfer, Täter, Mitläufer) für den Anschluss dargestellt, wenngleich durch die verbalen Elemente der Bilduntertexte der Opferstatus Österreichs durchaus auch zugelassen wird.

Lehrwerk #2 – DURCH DIE ZEITEN 4

Lehrwerk # 2 (Durch die Zeiten) behandelt den Anschluss auf etwas mehr als drei Seiten (S. 57 – 60). Dieses Lehrwerk fällt sowohl durch die Menge der verwendeten visuellen Mittel auf (es sind acht Bilder und eine Karte) als auch durch Bildmaterial, das in keinem der anderen Bücher vorkommt. Dies sind vor allem fünf Porträts (Brustbilder) namhafter Österreicher. Den Bericht über die Vorgeschichte des Anschlusses ergänzt das Porträt (Brustbild) Schuschniggs, das durch den Bildtext *Am 11. März 1938 teilt Bundeskanzler Schuschnigg der österreichischen Bevölkerung seinen erzwungenen Rücktritt mit*. Dieses Bild gemeinsam mit dem darauffolgenden Abdruck der Rücktrittsrede Schuschniggs bildet eine thematische Einheit, die den „Rettungsversuch der Eigenständigkeit Österreichs“ zum Inhalt hat. Arbeitsaufträge am Ende der (emotional) gehaltenen Rede Schuschniggs lenken die Aufmerksamkeit auf die erwünschte Bedeutung: *Unterstreiche die Forderungen der deutschen Regierung rot. Unterstreiche die verbreiteten Falschmeldungen* (durch die deutsche Regierung; e.

A.) *blau*. Dadurch wird der Blick für die These des Ausgeliefertseins und der Handlungsunfähigkeit Österreichs frei.

Abbildung 5: Durch die Zeiten 4 (Hölzel); S. 57 -60



Die zweite Seite des Kapitels enthält insgesamt fünf Bilder: Das erste Bild (links oben) stellt den von Hitler „durch Druck“ (im Bilduntext erwähnt) erzwungenen neuen Bundeskanzler Seyß-Inquart, energisch schreitend und intensiv begrüßt durch Nationalsozialisten, dar. Durch die Vektoren, die von den stramm nach vorne gestreckten Armen der (grüßenden) Uniformierten ausgehen, wird Energie und

Begeisterung vermittelt. Der Bilduntertext begründet die Erleichterung des Einmarsches der deutschen Truppen und des Anschlusses (ohne Anführungszeichen – e. A.) mit der (erzwungenen) Besetzung des Amtes durch Seyß-Inquart. Unmittelbar darunter (Bild 2) erscheint das „Heldenplatzfoto“, das als salientestes Element eine hochgehisste Hakenkreuzfahne (am rechten Bildrand, oben – „new, ideal“) aufweist. Im Vordergrund, am unteren Bildrand ist eine Rednerfigur in Uniform zu erkennen, den Rücken dem Betrachter zugewandt, den Blick auf die unzählbare (graue) Masse der auf dem Platz Versammelten gerichtet. Der Bildbetrachter begibt sich in eine Perspektive, die ihn von oben auf das Geschehen blicken lässt. Wie schon beim vorangegangenen Lehrwerk erwähnt, wohnt - durch die von oben auf das Geschehen gerichtete Perspektive - sowohl den Betrachtern als auch der Rednerfigur eine Machtposition inne, die stärker von der Masse der Zuschauer ausgeht als von der Rednerfigur Hitlers selbst.

Sollte das Vorwissen der Rezipienten nicht ausreichen, so erklärt der dem Bild angefügte Text den Vorgang auf dem Bild: *Am 15. März 1938 hielt Adolf Hitler als Höhepunkt der „Befreiungsfeier“ eine Rede am Wiener Heldenplatz vor ca. 200 000 jubelnden Menschen.*

Der verbleibende Rest der Seite 58 ist der „Zerstörung des österreichischen Kulturlebens“ gewidmet, illustriert und kommentiert durch Porträtaufnahmen Siegmund Freuds, Stefan Zweigs, Karl Landsteiners und (auf Seite 59 oben) Max Reinhardts. In weiterer Folge – zum Teilthema „Gleichschaltung Österreichs“ – erklärt eine bunt ausgestattete Karte Österreichs die Veränderung in der Benennung der Bundesländer. Das graphische Element verweist durch eine Arbeitsaufgabe - *Wie hat der Anschluss Österreichs die Landkarte verändert?* - auf die Einflussnahme der Deutschen Regierung auf die traditionellen österreichischen Bezeichnungen. Die „eigenmächtigen“ und „manipulativen“ Handlungen nach dem Anschluss (auf die im Rahmen der textlichen Darstellungen immer verwiesen wird) werden zuletzt noch durch das Bild von der „Stimmabgabe“ für den Anschluss unterstrichen: Darauf ist ein – in halbseitiger Rückenansicht abgebildeter – schreibender Mann mittleren Alters zu sehen, der offensichtlich das befolgt, was eine überdimensionale Faksimile des Stimmzettels vorgibt: Ein großer Kreis unter „Ja“ und dem Namen Adolf Hitlers leitet zur „richtigen“ Stimmabgabe an. Unter der deutlich abgegrenzten Stimmzettelfläche liefern zwei- in

Fraktur geschriebene – Instruktionen die verbale Erklärung: *So wird mit „Ja“ abgestimmt! [...] Kreis unter dem Wort „Ja“ ein Kreuz zeichnen!* Der Bilduntertext führt den Vorgang der Abstimmung genauer aus und erwähnt auch die fast hundertprozentige Befürwortung des Anschlusses. Ein Nachsatz begründet dieses Ergebnis: *Allerdings war die Stimmabgabe, wie du auf dem Foto sehen kannst, propagandistisch beeinflusst.* Dieser Darstellung des „Anschlusses“ wohnt insgesamt, alle Bild-Text-Verknüpfungen in Betracht ziehend, eine Betonung des Opferstatus Österreichs inne, da der ausgewiesenen Anwesenheit der „200.000 Jubelnden“ die Darstellungen über entschuldigende Begründungen entgegengehalten werden.

Lehrwerk #3: EINST UND HEUTE 4 (chronologisch)

Abbildung 6: einst und heute 4 - chronologisch (Dorner); S. 44/45



Lehrwerk #3 (einst und heute – chronologisch) präsentiert das Kapitel „Das Ende der Ersten Republik“ ebenfalls auf einer Doppelseite (S. 44/45). Drei relativ große Bilder unterbrechen die Textspalten der Hauptinformation. Das Bild mit der größten Salienz ist jenes Plakat, mit dem Schuschnigg zur Volksbefragung für die Selbständigkeit Österreichs aufgerufen hat.

Das *Plakat für die Volksbefragung* bedient zwei Zeichenmodalitäten: Sprache und Bildelement sind räumlich-grafisch integriert (simultanes Muster), das Bild wird als eine visuell-grafische Gesamtheit wahrgenommen. Besonders auffallend ist das von einer Freifläche (*Framing*) umgebene groß und in schwarzer Fraktur geschriebene „Ja!“. Es befindet sich in der rechten oberen Hälfte, der *Information Value* drückt eine „neue und ideale“ Situation aus. In der linken oberen Hälfte („given“ – „ideal“) ist die Fahne des autoritären Österreich zu sehen – rot-weiß-rot (in Farbe, im Gegensatz zu dem Grau/Schwarz des restlichen Bildes) mit dem Kruckenkreuz, sie wird gemeinsam von drei Personen heftig geschwungen, durch den Vektor der durch die Akteure angedeuteten Bewegung wird Dynamik und Kraft vermittelt. In der unteren Hälfte des Bildes („real“- *die Essenz der Aussage*) ist die verbale Botschaft zu sehen; obwohl eine zusammengehörige Aussage, ist dieses Element durch die Wahl der Schriftart zweigeteilt: *Mit Schuschnigg* (Frakturschrift) *für ein freies Österreich* (in Majuskel/Kapitalschrift). Durch die unterschiedlichen Schriftarten des Namens „Schuschnigg“ (Fraktur) und „für ein freies Österreich“ (Majuskel) könnte eine Loslösung von der national-deutschen Ideologie indiziert werden, die außerdem noch durch Platzierung des bildlichen Elements der nationalen Identität „Fahne“ direkt über dem Schriftzug *für ein freies Österreich* unterstrichen wird. Eine Bildunterschrift erklärt die ursprüngliche Funktion des Plakates und stellt damit auch die gesamttextliche Kohäsion her: *Plakate für die Volksbefragung waren bereits vorbereitet und verteilt worden*. Das Bild des Plakates elaboriert und illustriert die daneben befindliche textliche Information (*Volksbefragung für Österreich*). Die Bemühungen Schuschniggs, die Unabhängigkeit Österreichs zu erhalten, werden durch diese Form der visuellen Repräsentation stark in den Vordergrund gerückt.

Die beiden Bilder der zweiten Seite (S. 45) beziehen sich auf die Konsequenz des missglückten „letzten Versuchs Schuschniggs“, auf die Phase nach dem Anschluss. Das flächenmäßig größte Bild stellt den Einzug Hitlers in Wien dar. Hitler steht in seiner Luxuslimousine, den Blick nach vorne auf den Betrachter gerichtet, die „New/Real-Situation“ vermittelnd: Hitlers Fahrzeug, das in zentraler Stelle über die Straße Wiens vom Burgtheater weg geradlinig in Richtung Rathaus (dieses ist nicht sichtbar) „einrollt“. Am linken Bildrand (*given*) und am rechten Rand (*new*) „rollt“ die Eskorte der anderen Fahrzeuge mit Abstand (*Framing*) hinter Hitler her, die alles umfassende

neue politische Situation repräsentierend. Die Straße wird durch Uniformtragende lückenlos gesäumt. Die Wirkmacht des „Einzugs“ ist groß, sie wird vor allem auch durch den Vektor vermittelt, der durch das „Einrollen“ Hitlers gerade auf den Bildbetrachter zu erzeugt wird. Der Prozess des Anschlusses erhält durch die unausweichliche Zielgerichtetheit der „einziehenden“ Fremdmacht Endgültigkeit und spricht von großer hegemonialer Macht. Der Bilduntertext klärt den situativen Kontext für die Betrachter: *Triumphierend zieht Hitler in das mit Hakenkreuzfahnen beflaggte Wien ein.*

Unmittelbar darunter kann der Betrachter das Bild einer männlichen Person (mittleren Alters, im Anzug) bei der Stimmabgabe für Hitlers Abstimmung über den „Anschluss“ wahrnehmen (vgl. vorangegangenes Lehrwerk, hier jedoch im größeren Format, daher eingehender kommentiert). Der Mann erfüllt mit seiner Sicht auf den Rücken und den rechten Arm (Kopf im Halbprofil) die linke Hälfte des Bildes. Der Betrachter wird aufgrund der Nähe, die durch eine horizontale Perspektive erzeugt wird, und durch den Blick auf die Schreibhand direkt in den Prozess der Stimmabgabe einbezogen. Die Unterzeichnung des Stimmzettels findet vor dem Hintergrund eines überdimensionalen Musterstimmzettels statt, dieser stellt die Anleitung zur „richtigen“ Wahl dar: Ein bereits angekreuztes „Ja“ unter dem Namen „Adolf Hitler“, ein Porträt Hitlers, das ernst in Richtung des Stimmzettels blickt, sowie die verbale Instruktion *So wird mit „Ja“ abgestimmt! Im Kreis unter dem Wort „Ja“ ein Kreuz zeichnen!* geben die Entscheidung vor. Die beiden Bildelemente – Wählender (personales Element) vor dem Aufrufplakat zur Wahl (sprachlich-bildliches Element) – stehen in einem *koordinierten Verknüpfungsmuster* locker nebeneinander und „treten in einfache semantische Bezüge“ (vgl. Stöckl, 2011, S. 60), beide Elemente stellen als untrennbare Einheit für alle Wählenden einen eindringlichen Hinweis für die Abstimmung dar. Zwei sprachliche Elemente unterhalb des Bildes sichern das Verständnis: Zunächst erklärt die Bildunterschrift *Stimmabgabe in der Wahlzelle am 10. April 1938* den Vorgang auf dem Bild, etwas davon abgesetzt steuert eine Arbeitsfrage die bevorzugte Lesart: *Wie manipuliert die Anleitung die Abstimmung (siehe Foto)? Achte auf die Gestaltung des Plakats!*

Alle drei Bildelemente generieren eine Argumentationsstruktur, die als Conclusio den „Anschluss“ als unvermeidlich erscheinen lässt: Selbst intensive Bemühungen Schuschniggs (siehe Wahlplakat) konnten die Selbstständigkeit Österreichs nicht erhalten – die Übermacht und die Propaganda der Deutschen (hauptsächlich Adolf Hitler zugeschrieben, siehe Bilder) waren zu groß.

Lehrwerk 4: EINST UND HEUTE 4 (thematisch)

Abbildung 7: einst und heute 4 - thematisch (Dorner); S. 35/36

Thema 3: Österreich 1918–1938

3.8 Das Ende der Ersten Republik

1934 betrug die Arbeitslosigkeit 38,5 %, zudem waren die Realloehne seit der Weltwirtschaftskrise 1929 um 44 % gefallen. Mehr als die Hälfte der Arbeitslosen erhielt keine Unterstützung; die Zahl der Konkursse hatte sich vervierfacht. In dieser schwierigen Situation verstärkte Hitler ab 1936 den Druck auf Österreich, um den verbotenen Nationalsozialisten auch hier zu mehr Macht zu verhelfen. Im Februar 1938 zwang Hitler Schuschnigg unter Androhung des Einmarsches zur Aufnahme von Nationalsozialisten in die österreichische Regierung.

Volksbefragung für Österreich

Schuschnigg startete einen letzten Versuch, einen Anschluss an Deutschland zu verhindern: Eine Volksbefragung sollte beweisen, dass die Mehrheit der Österreicher für die Selbstständigkeit des Landes war. Dieses Anliegen wurde – trotz aller Gegensätze – auch von den Sozialisten unterstützt:

Arbeiter, Genossen!

Die Volksabstimmung Schuschniggs stellt sich auch vor die Entscheidung, entweder mit JA zu stimmen oder dem Hitler-Faschismus zur Macht zu verhelfen. Ein Sieg des Hitler-Faschismus bedeute nicht nur blutige Unterdrückung und grenzenlose Ausbeutung der österreichischen Arbeiter, sondern eine Bedrohung der ganzen Welt. Die österreichischen Arbeiter können daher die Frage Schuschniggs nicht mit NEIN beantworten. Der kommende Sonntag ist nicht der Tag, an dem wir mit den österreichischen Faschisten abrechnen und dem autoritären Regime die Verbrechen vorhalten, die es seit dem Februar 1934 an den Arbeitern begangen hat, indem wir gegen Schuschnigg stimmen. Am kommenden Sonntag stimmen wir gegen den Hitler-Faschismus. An diesem Tag muss die gesamte Arbeiterklasse mit JA stimmen.

(in: N. Dautmann: Wie Österreich unterworfen wurde, S. 50 ff.)

Wie begründen die Sozialdemokraten (im Quellentext links unten) die Unterstützung für Schuschnigg? Wodurch werden trotzdem unüberwindbare Gegensätze klar?

Realismus

Leben unter Herrschaftsbildung der Kaufleute des Geldes (im Gegensatz zum Sozialismus)

Konkurrenz

Ein Schuldner (privat, Fremd) kann seine Schulden nicht mehr zurückzahlen

Unter Triumph steht Hitler in das mit Habsburgerfarben geschmückte Wien ein.

Thema 3: Österreich 1918–1938

Nach Schuschniggs Rücktritt ging es Schlag auf Schlag. Unter dem falschen Vorwand, in Österreich seien Unruhen ausgebrochen und Deutschland sei von der neuen österreichischen Regierung zu Hilfe gerufen worden, setzte Hitler seine Truppen in Marsch. Bereits um 8 Uhr Früh des 12. März 1938 trafen Männer der Gestapo in Wien ein und leiteten eine großangelegte Verhaftungswelle ein: Christlichsozialen, Sozialdemokraten und kommunistische Politiker wurden verhaftet. Noch am selben Tag überschritten deutsche Truppen die Grenzen Österreichs.

Gestapo:

Abklärung für „Gefahr im Verzuge“, politische Polizei des nationalsozialistischen Regimes

Österreich wird dem Deutschen Reich eingegliedert

Die deutschen Truppen und Hitler selbst wurden von weiten Teilen der Bevölkerung mit Jubel empfangen. Viele sahen darin die Chance auf ein besseres Leben. Der unerwartet problemlose Einmarsch und die Tatsache, dass ernsthafte Proteste der europäischen Mächte ausblieben, veranlassten Hitler, Österreich aufzulösen und dem Deutschen Reich als Ostmark einzugliedern. Unter dem Jubel von über 200 000 Menschen am Wiener Heldenplatz erklärte der Diktator am 16. März 1938 das Ende der Republik Österreich und den Anschluss an das Deutsche Reich.

Mit einer Volksabstimmung sollte der Anschluss an das Deutsche Reich legalisiert werden. Personen, von denen eine Ablehnung zu erwarten war, wurde – sofern sie nicht inhaftiert waren – das Wahlrecht entzogen. Propaganda, aber auch Gewalt und Drohungen führten schließlich zu einem überwältigenden Ergebnis für den Anschluss: 99,75 % stimmten mit Ja.

Damit hatte Österreich endgültig aufgehört zu existieren und war als Ostmark ein Teil des Deutschen Reiches. Innerhalb weniger Tage war das ehemalige Österreich „gleichgeschaltet“: das heißt Politik, Heer, Verwaltung, Wirtschaft, aber auch das Alltagsleben wurden nach deutschem Vorbild umstrukturiert.

Lehrwerk #4 (einst und heute – thematisch) – dieselben AutorInnen und textgleich mit Lehrwerk #3 (einst und heute – chronologisch) – präsentiert das Thema *Das Ende der Ersten Republik* auf zwei hintereinander gereihten Seiten (S. 35/36). Es unterscheidet sich von #3 außerdem durch die Farbgestaltung des Layouts (Überschriften und Quellen sind braun, nicht grün gehalten) und durch die Größe des Plakats für Schuschniggs Volksbefragung („Ja“). Dieses ist - kontextualisiert durch seine Position innerhalb des entsprechenden textlichen Teilthemas – wesentlich kleiner im Format als im Parallellehrwerk (#3). Durch die Präsentation in Farbe und das sehr auffallende groß geschriebene „Ja!“ kann dem Element dennoch eine gewisse Wirkmacht zugeschrieben werden, noch dazu ist es das einzige Bild dieser Seite. Die darauffolgende Bild- und Themenabfolge ist mit Lehrwerk #3 ident: Das großformatige Bild vom *Triumph, unter*

dem Hitler in das mit Hakenkreuzfahnen geschmückte Wien einzieht am Seiten-Anfang und das des Stimmabgebenden Mannes in der Wahlzelle am Seiten-Ende bekunden die Macht und Druckausübung durch Hitler und begründen damit den Weg Österreichs in die Unabhängigkeit.

Lehrwerk #7: GESCHICHTE LIVE 4

Abbildung 8: Geschichte live 4 (Veritas); S. 30/31; 51

ZWISCHENKRIEGZEIT

Der Weg zum „Anschluss“ – unterschiedliche Standpunkte

Wenn man sich über die Hintergründe und Folgen eines bedeutenden Ereignisses ein möglichst umfassendes Bild machen möchte, ist oftmals eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Quellen ziefördernd. Eines dieser folgenschweren Ereignisse, zu dem es sehr unterschiedliche Reaktionen gibt, ist der sogenannte **Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich** am 12. März 1938. Die folgenden Aussagen maßgeblicher Personen dieser Zeit bringen die unterschiedlichen Standpunkte zum Ausdruck.

Der Weg zum „Anschluss“

Adolf Hitler (+G) in der „Führerrede Nr. 1“ am 11. März 1938 zum geplanten Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich:

Ich beabsichtige, wenn andere Mittel nicht zum Ziele führen, mit bewaffneter Kraft in Österreich einzudringen und dort verfassungsmäßige Zustände herzustellen und weitere Gewalttaten gegen die deutschgermanische Bevölkerung zu verhindern. (...) Das Verhalten der Tugge muss dem Geschichtsblatt Rechnung tragen, dass wir keinen Krieg gegen ein feindliches Volk führen wollen. Es liegt in unserem Interesse, dass das ganze Unternehmen ohne Anwendung von Gewalt in Form eines von der Bevölkerung begrüßten friedlichen Einmarsches vor sich geht. Daher ist jede Provokation zu vermeiden. Sollte es aber zum Widerstand kommen, so ist er mit größter Rücksichtnahme durch Waffengewalt zu brechen. (...)

Hitlers Generalstabschef Philipp von Hesselein nach einem Besuch beim italienischen Diktator Mussolini in einem Brief an Hitler:

Der Duce (Mussolini) hat die ganze Sache in sehr freundlicher Weise aufgenommen. Er lässt Sie grüßen. (...) Daraus sagte Mussolini, Österreich wäre ihm unwichtig.

Hitler an Prinz Philipp von Hessen:

Dann segne Sie bitte, Mussolini, ich würde ihm dies nie vergessen. Na, nie, nie, was immer geschehen mag. (...) Sobald die österreichische Angelegenheit geregelt ist, werde ich bereit sein, mit ihm durch dick und dünn zu gehen.

(Mussolini hatte Österreich nun endgültig seinem Pakt mit Hitler geopfert.)

Deutsche Truppen beim Einmarsch in Österreich

Aus einer Rundfunkrede des österreichischen Bundeskanzlers Kurt Schuschnigg (+G) am 11. März 1938:

(...) Der Herr Bundespräsident beauftragt mich, dem österreichischen Volk mitzuteilen, dass wir der Gewalt weichen. Wir haben, weil wir um keinen Preis gewillt sind, deutsches Blut zu vergießen, dem Bundesheer den Auftrag gegeben, sich ohne Widerstand zurückzuziehen. So verabschiede ich mich in dieser Stunde vom österreichischen Volk mit einem deutschen Wort und einem Herzwunsch: Gott schütze Österreich!

(Bundeskanzler Schuschnigg wach der Gewalt.)

Am 12. März 1938, kurz nach Mitternacht, zeigte sich die eben gebildete nationalsozialistische Regierung unter Arthur Seydewitz auf dem Balkon des Bundeskanzleramtes. Hier formulierte der Landesdecker Hub Kainauer unter dem Beifall der Massen folgende Worte:

Ein Volk, ein Reich, ein Führer!

Mit diesen Worten verewigte der österreichische Bundespräsident Miklas die Unterschrift unter die Anschlussurkunde.

Mein Teil ist dem deutsch-österreichischen Volk für einen unabhängigen Staat Österreich geklärt.

Kardinal Inthaus Schussnigg im Schreiben über den geplanten Hitlerbrief der österreichischen Bischöfe an den Anschluss:

Ingezeichnete Erklärung der Bischöfe über den Anschluss:

Sie sehen daraus, dass wir Bischöfe freiwillig und ohne Zwang unsere nationale Pflicht erfüllt haben. Ich weiß, dass dieser Erklärung eine gute Zusammenarbeit folgen wird. Mit dem Anschluss ausgerechneter Hochachtung und Heil ist.

(Die Hinführung der österreichischen Bischöfe zum geplanten Volksabstimmung über den Anschluss Österreichs an Hitlers Deutschland wurde am 27. März von allen Kardinälen verweigert.)

Die Reichswehrminister Rintal berichtete über ihre persönliche Wahrnehmung des Anschlusses:

Natürlich waren wir alle im ersten Moment eher skeptisch wegen der ganzen Entwicklung, aber andererseits hat man schon schon lang auf Österreich zukommen sehen. Wieso dann doch so weit war, hat auch der Schussnigg selber im nachhinein klein gegeben, und sogar der Reichswehr, der schon ganz vom Anfang an immer für einen „Anschluss“ eingetreten ist, hat dazu gemeint, er habe sich zwar das Ganze irgendwie anders vorgestellt, aber im Prinzip hat er gesagt, was der jetzt der späte Ausgleich für den völkerrechtlichen Schiedsrichter von Eriten Weltkrieg. Außerdem hat dies sogar der hochwürdige Kardinal Inthaus seinen Segen gegeben. (Inthaus, Bericht, von Reichswehrminister)

Der erste Bundeskanzler der Ersten Republik Karl Renner (+G) im Neuen Wiener Tagblatt:

Als Sozialdemokrat und somit als Verfechter des Selbstbestimmungsrechtes (+G) der Nationen, als erster Kanzler der Republik Deutsch-Österreich und als gewählter Präsident der Friedensdelegation zu Saint-Germain werde ich mit Ja stimmen.

(Renner hatte eine öffentliche Zustimmung zuerst abgelehnt, sich dann aber doch zu dieser Stellungnahme bereit erklärt, um für die Sozialdemokraten keinen Konflikt mit den Nationalsozialisten zu riskieren.)

NOTIZEN

Warum stimmten 99 Prozent für den Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich?

Hilffung auf ein Ende der materiellen Not, Angst vor der Gestapo (Geheimen Staatspolizei), Angst vor dem Verlust des Arbeitsplatzes, Angst vor Isolation.

Die Volksabstimmung über den Anschluss Österreichs am 10. April 1938 war ein Musterbeispiel für eine politische Aktion eines autoritären Regimes, bei der die Wahlberechtigten und Wähler nicht mehr frei entscheiden konnten. In vielen Wahlkreisen wurden gar keine Wahlkreise mehr angeboten, man musste offen vor der Wahlkommission abstimmen.

Fasse die Aussagen der angeführten Personen in einem Sachtext mit der Überschrift „Der Weg zum Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich“ zusammen und formuliere deine Meinung, die du aufgrund der angeführten Aussagen bilden kannst!

WAS? WANN? WER? WO?

Zusammenfassung: Der Anfang vom Ende vom demokratischen Österreich (S. 25-31)

Wohnverhältnisse: militärische Verhältnisse der Parteien: Heimwehr (+G) (Christlichsozialen), Republikanischer Schutzbund (+G) (Sozialdemokraten).

Parteiengemeinschaft: sozial und wirtschaftlich: schwierige Lage führt zu Radikalisierung der Großbauern (Diktatur des Proletariats), „Autokratismus“ (+G).

Nach dem Brand des Ausländers („Brandstiftung“, „Arbeitnehmer“ kann es zu Wirtschaftskrise, „Schwarze Freitag“ an der New Yorker Börse Folge Explosion der Arbeitslosigkeit).

Die Ausschaltung des Parlamentes 1933 durch die Regierung Dollfuß führte am 12. März 1938 ein Bürgerkrieg mit etwa 300 Toten. Die Anhänger des Schutzbundes wurden vom Gericht zum Tod verurteilt.

Die Republikanische Schutzbund wurde bereits 1933, die Heimwehr 1936 aufgelöst. Alle nicht-Heimwehrler (+G) fielen wurden in die neu gegründete „Volksdeutsche Front“ (+G) eingegliedert. Diese unterstützte die Regierung von Bundeskanzler Engelbert Dollfuß.

Im Juli 1934 wurde Bundeskanzler Dollfuß von Nationalsozialisten ermordet. Im Folge Kurt Schuschnigg (+G) bis zum Ende der Ersten Republik.

Im März 1938 wurde die österreichische Regierung von Hitler (+G) zum Rücktritt gezwungen. Deutsche Soldaten marschierten am 12. März 1938 in Österreich ein und wurden von vielen Österreichern und Österreichern begeistert begrüßt. Die Volksabstimmung am 10. April 1938 bestätigte den „Anschluss“ an das Deutsche Reich.

! despotisch: verzerren • ! Isolation: Vereinsamung, Vereinzelung

Nationalsozialismus in Österreich: Ausgrenzung und Verfolgung

Der „Anschluss“ Österreichs

Am 11. März 1938 verkündete Adolf Hitler (+G) einer jubelnden Menge auf dem Wiener Heldenplatz, den Eintritt meinel Heimat in das Deutsche Reich! Damit wurde Österreich ein Teil des nationalsozialistischen Machtbereichs. Tage zuvor wollte der österreichische Kanzler Kurt Schuschnigg (+G) eine Volksbefragung (+G) durchführen, die Österreich die Unabhängigkeit sichern sollte. Dass es dazu nicht mehr kam, hatte viele Ursachen. Hier eine Auswahl:

- Seit 1934 war in Österreich nur eine parteifreie Gruppe, die Vaterländische Front (+G), erlaubt. Sozialisten und Kommunisten waren in den Untergrund gedrängt und wurden verfolgt. Das erschwerte ein gemeinsames Vorgehen gegen die Nationalsozialisten.
- Gleichzeitig gab es in Österreich viele Menschen, die an den Ideen und Zielen der Nationalsozialisten (+G) Gefallen fanden und diese unterstützten.
- Der Druck der Nationalsozialisten in Deutschland und auch in Österreich wurde immer größer, die geplante Volksbefragung wurde deshalb am 11. März 1938 abgesagt.

Am Abend des 11. März gab Schuschnigg seinen Rücktritt bekannt, der Weg für den Einmarsch der deutschen Truppen war damit frei.



Spontane Segenfeier der Nationalsozialisten in Wien. Ein Pölsist mit Hakenkreuzband wird hochgehoben. 11/12/38, 1938

Der britische Journalist G.E.R. Gedyne hat diese Tage in Wien miterlebt. Er beschreibt die Stimmung auf den Straßen in einem kurz darauf veröffentlichten Bericht:

Aus dem Weg zu meinem Büro den Graben überquerte, war ich auch hier schon die braune Flut beriet. Es war ein unbeschreiblicher Hysteriezustand. (...) Männer und Frauen brüllten und schrien hysterisch den Namen ihres Führers, umarmten die Wache und zogen sie mit sich in den wirbelnden Menschenstrom.

Selbst, George (Die Welt, Die Nationen, Paris)

Auch Chana Kellor erlebte als junge Mädchen den „Anschluss“ in Wien. Sie wurde als Eva Hirsch geboren und wuchs in einer jüdischen Familie auf:

Ich kann mich sehr genau an den „Anschluss“ erinnern. In Wien hat man sich sehr gefreut, also die Leute auf der Straße und so. Da waren natürlich auch jüdische, die sich nicht gefreut haben, aber die waren ja nicht auf der Straße. Auf der Straße waren die, die sich, wie man sagte, über den „Anschluss“ sehr gefreut haben. Das war eine politische Einstellung, die sie im Geheimen hatten, und Jahre schon darauf gewartet haben. Das war wie ein Volksgesang, auf einmal waren die ganzen Fahnen mit den Hakenkreuzen da, und das alles auf einmal. Wo kam das auf einmal her?

Selbst, Chana Kellor

Mit dem „Anschluss“ Österreichs waren auch hier jene Menschen direkt von der Verfolgung betroffen, die in der „Volksgemeinschaft“ der Nationalsozialisten keinen Platz hatten. Das betraf Menschen, die Beziehungen mit gleichgeschlechtlichen Partnerinnen oder Partnern eingingen, Menschen, die „asozial“ genannt wurden, weil sie nicht nach den Regeln der nationalsozialistischen Gesellschaft lebten. Menschen, die wegen ihres Glaubens verfolgt wurden, politische Gegner, die nicht mit den Ansichten der Nationalsozialisten übereinstimmten. Das betraf auch vor allem Menschen mit Behinderung. Roma und Sinti sowie Jüdinnen und Juden. Ihr Schicksal wird auf den folgenden Seiten ausführlicher erläutert.

Wie wird das Verhalten der Menschen in den Berichten von Gedyne und Kellor beschrieben? Wie wird es bewertet?

Das Lehrwerk #7 (Geschichte live) widmet sich der Hauptthematik in zwei, räumlich weit voneinander getrennten Kapiteln. *Der Weg zum „Anschluss“ – unterschiedliche Standpunkte* präsentiert auf zwei Seiten (S. 30/31) unterschiedliche Positionen und Hintergründe anhand von neun Originalzitaten und zwei Bildern. Im nach zwanzig Seiten folgenden Hauptkapitel *Nationalsozialismus in Österreich: Ausgrenzung und Verfolgung* wird das Thema weiter elaboriert und ergänzt. (S. 51). Das Lehrwerk, das durch diese Art der aufgeteilten und umfangreichen Repräsentation insgesamt einen unkonventionellen Weg beschreitet, fällt auch durch sein Bildmaterial auf.

Innerhalb des ersten Kapitels wirkt Bild 1 (S. 30, rechts oben) als Beginn der von Quellen über die Vorbereitung des „Anschlusses“ dominierten Seite zunächst eher illustrativ, zeigt es doch den bereits vollzogenen „Anschluss“. Somit kann das Bild (Unterschrift: *Deutsche Truppen beim Einmarsch in Österreich*) als eine visuelle Extension zum Einleitungstext betrachtet werden. Das Bild selbst – es ist in prominenter Position – beschäftigt sich mit Hitlers Ankunft in Österreich, die hier aber nicht in Wien (wie in den meisten der anderen Lehrwerke) erfolgt, sondern in einer von hohen Bergen umgebenen Stadt (Innsbruck, von der Bildlegende jedoch nicht erklärt; v. A.). Das Zentrum des Bildes zeigt einen PKW mit offenem Deck, darin aufrecht stehend Hitler (von großer Distanz fotografiert, daher kaum erkennbar). Die Wirkmacht des Bildes geht vom Fahrzeug aus, es fährt geradewegs auf den Betrachter zu, die beiden Scheinwerfer sind wie „große Augen“ nach vorne gerichtet. In entsprechendem Abstand (das Fahrzeug Hitlers isolierend und als bedeutungsvoll markierend) kann man an beiden Straßenseiten dicht gedrängt unzählige Menschen sehen, sie alle haben ihren rechten Arm zum „Deutschen Gruß“ erhoben. Die Häuser sind reich mit Hakenkreuzfahnen beflaggt. Das Bild entfaltet sein semiotisches Potenzial in seiner Gesamtheit: Die Inszenierung der Ankunft Hitlers lässt Konnotationen zu einem großen (Volks-)Fest zur Begrüßung eines „Stars“ zu. „Feierliche“ Beflaggung und Menschenmassen zur Begrüßung weisen auf die Bedeutung des Ereignisses hin; dem Zeichensystem des respektvollen (oder auch streng vorgegebenen) Abstands zum Fahrzeug des ankommenden Hitler liegen Deutungsmuster zugrunde, die auf „ordnende, regulierende Maßnahmen“ schließen lassen. Vermutlich sind sowohl die Konnotation „Fest und Feier“ als auch „Ruhe und Ordnung“ mögliche Lesarten der Zeichensysteme dieses Propagandabildes.

Das zweite Bild dieses Kapitels befindet sich auf der gegenüberliegenden Seite (S. 31), die Bildunterschrift weist es als *Plakat zur Volksabstimmung am 10. April 1938* aus und erfüllt in diesem Kontext und an dieser Stelle die Funktion der Bedeutungselaboration. Eine Arbeitsaufgabe unmittelbar unter dem Plakat motiviert die RezipientInnen, über das Zustandekommen des 99-prozentigen Abstimmungsergebnisses zu diskutieren. Das Plakat selbst ist in den Farben des Nationalsozialismus gehalten (braun und rot) und setzt sich aus den Modi der Schrift und der Grafik zusammen. Es leitet die Begründung für Hitlers Unterstützung durch eine „Ja-Stimme“ vom „*Diktat von Versailles*“ her, das „*Adolf Hitler Zug um Zug zerriß*“. Eine Auflistung der Daten innerhalb des graphisch gestalteten Umrisses der Landesfläche Deutschlands kommt einer linearen Argumentation gleich, die die Errungenschaften Hitlers seit seinem Amtsantritt 1933 unmittelbar in die daraus folgende „Ja-Stimme“ überleitet. Der in Fraktur gehaltene Schriftzug „*Adolf Hitler*“ am Kopf des Plakates und die in roter Fraktur geschriebene direkte Aussage am Ende des Plakates „*Alle sagen: Ja!*“ stellen in salienter Position und gleicher Schriftgröße einen engen Zusammenhang her, was die Wirkmacht und Eindringlichkeit der Botschaft erheblich erhöht. Dies wird noch verstärkt durch die emotive Aussage, die einen Aufruf an die Bevölkerung darstellt: „*Darum bekennt sich ganz Deutschland zu seinem Befreier*“ (wie Hitler optimistisch bezeichnet wird). Dieses Wahlplakat zur Volksabstimmung ist eine Alternative zu den in den meisten anderen Lehrwerken gefundenen Darstellungen und erweitert die Beispiele für die Kreativität der NSDAP in Bezug auf die Wahlpropaganda. Die Verknüpfung der Maßnahmen Hitlers mit Daten lässt dieses Plakat eine politische Wahrheit generieren, die damals den Wählenden plausibel erscheinen musste. Im Kontext des Schulbuches kann es zur Diskussion der Methoden der Wahlpropaganda der NSDAP herangezogen werden.

Im zwanzig Seiten später folgenden Kapitel *Der „Anschluss“ Österreichs* (S. 51) erscheint ein einziges bildliches Element, es ist eingebettet in den linear-vertikal zu lesenden Autorentext. Darauf wird ein Mann in Uniform mit Hakenkreuzbinde – den Arm zum „*Deutschen Gruß*“ erhoben – von einer Gruppe von Männern getragen. Der Bilduntertext erklärt den Vorgang: *Spontane Siegesfeier der Nationalsozialisten in Wien. Ein Polizist mit Hakenkreuzbinde wird hochgehoben. 11/12. 03. 1938*. Die Betrachter des Bildes werden durch die vertikale Perspektive von unten nach oben in die Position der „tragenden“ Akteure versetzt und somit zu Teilhabern des scheinbar

„freudigen“ Prozesses, der hochgehobene Polizist erhält durch diese Perspektive des Herunterblickens Macht über die Zuschauer und Bildbetrachter. Dieses Bild setzt gemeinsam mit den beiden Quellentexten (Zeitzeugen berichten über Reaktionen nach dem „Anschluss“ in Wien) die durch den Haupttext angesprochenen Leitthemen fort, sie ergänzen bzw. elaborieren diese: In den textlichen Elementen und Teilabschnitten geht es um die Darstellung positiver Reaktionen der WienerInnen auf den Anschluss. Gleichzeitig wird durch eine abschließende Impulsfrage das Augenmerk auf die kritische Bewertung dieser Berichte und Darstellungen gelenkt: *Wie wird das Verhalten der Menschen in den Berichten [der Augenzeugen in den Quellen, e. A.] beschrieben? Wie wird es bewertet?* Dieser Fokus auf die Positionen der vom „Anschluss“ betroffenen ÖsterreicherInnen betont die Diversität der Sicht der Bevölkerung und blendet die Darstellung des Anschlusses als militärische Aktion Deutschlands oder v. a. Hitlers völlig aus. Dadurch beschreitet dieses Lehrwerk einen – im Vergleich zu den Parallelwerken – differenten Weg der Darstellung: Es impliziert die Abkehr von der reinen „Opferthese“ Österreichs und lässt mehrheitlich (und salient positioniert) die durchaus kontroversiellen Meinungen und Begründungen der Bevölkerung zu Wort kommen. Die RezipientInnen werden (implizit) angehalten, sich in die „Schuhe“ der okkupierten Bevölkerung zu begeben und aus deren Sicht verschiedene Argumentationen auszusprechen.

Lehrwerk #8: GESCHICHTE SCHREIBEN 4

Abbildung 9: Geschichte schreiben 4 (Dorner), S. 50/51

Österreich unter nationalsozialistischer Herrschaft



Österreich wird dem Deutschen Reich eingegliedert

Die deutschen Truppen wurden von weiten Teilen der Bevölkerung mit Jubel empfangen. Viele sahen im „Anschluss“ eine Chance auf Arbeit und bessere Lebensbedingungen. Jene, die nicht jubelten, waren zu diesem Zeitpunkt auf der Straße (Jüdinnen und Juden, Sozialdemokratinnen und Sozialdemokraten, Kommunistinnen und Kommunisten sowie Christliche Sozialisten).

Welche Vorteile erwarteten sich viele Menschen vom „Anschluss“?

Mit einer Volksabstimmung sollte die Eingliederung in das Deutsche Reich legitimiert werden. Propaganda, Gewalt und Drohungen führten schließlich zu einer überwältigenden Mehrheit für den Anschluss: 99,75 % stimmten mit Ja.

FÜR DEN „ANSCHLUSS“ STIMMEN

Einige Historikerinnen und Historiker sind der Meinung, dass bei einer freien Volksbefragung, wie Schulbuch 4 es plante, die Mehrheit der Österreicherinnen und Österreicher für ein vereinigtes Österreich gestimmt hätte. Warum stimmten die Menschen für das Deutsche Reich? Viele hatten auf eine bessere wirtschaftliche Lage, viele hatten Angst, mit „Nein“ zu stimmen. Dazu kam, dass der „Anschluss“ bereits seit 1918 immer wieder diskutiert worden war und viele Österreicherinnen und Österreicher an der Lebenslage ihres Landes zweifelten. Sie sahen, dass sich die Wirtschaftslage in Deutschland nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten stark verbesserte, während in Österreich nach immer mehr Misserfolgen bedrohlich aussah.

Unter dem Jubel von über 200.000 Menschen erklärte Hitler am 15. März 1938 am Wiener Residenzplatz das Ende der Republik Österreich und den „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich. „Als Führer und Kanzler der deutschen Nation meldete ich vor der Bevölkerung, während das Ereignis meiner Heimat in das Deutsche Reich.“

Maßnahmen zur „Gleichschaltung“ der Ostmark

Nun wurde Österreich in „Ostmark“ umbenannt. Dieser Name wurde 1942 in „Alpen- und Donau-Reichsgaue“ abgeändert. Das Land wurde in Bezirke unterteilt. Die österreichische Bundesheer wurde von der deutschen Wehrmacht übernommen. Österreichische Bahnhöfe, Eisenbahnen, Märsche, Gräfte und Flüsse wurden nach Deutschland gebracht. Die Goldbestände der Österreichischen Nationalbank gingen in deutsches Eigentum über und wurden nach Berlin verlagert. Die deutsche Währung wurde eingeführt.

Innerhalb weniger Tage wurde die Ostmark „gleichgeschaltet“, also nach deutschem Vorbild umstrukturiert. Politik, Herrschaft, Wirtschaft, Kultur und Alltagsgeschehen wurden nun nach nationalsozialistischen Ideen gestaltet.

Die neuen Machthaber stießen deutsche Firmen, eine Rüstungsindustrie und Fachhochschulen, an. Österreichische Unternehmen wurden von deutschen übernommen.

Zahlreiche Kleinrentner und Künstler sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, viele von ihnen Jüdinnen und Juden, mussten das Land verlassen. Nach der nationalsozialistischen Machtergreifung emigrierten viele Jüdinnen und Juden aus Österreich, viele davon in die USA oder nach Palästina. Das österreichische Kultur- und Geistesleben wurde fast gänzlich zerstört.



13. März 1938: Ein Volk – Ein Reich – Ein Führer. Propagandaplakat zum „Anschluss Österreichs“. Was fällt dir an dieser Landkarte auf?

Welche Vorteile hatten die nationalsozialistischen Machthaber durch die Eingliederung Österreichs?

Waren alle Deutschen überzeugte Nationalsozialisten?

Die Frage, ob alle Deutschen von der nationalsozialistischen Ideologie überzeugt waren, ist für den Historiker nicht einfach zu beantworten. Denn die Grenzen zwischen passiver Hinnahme, persönlicher Zustimmung in Alltagssituationen und Parteinahme auf öffentlichen Versammlungen sind fließend. Gleichwohl kann gesagt werden, dass viele Menschen den nationalsozialistischen Gedankengut zustimmten. Vor allem

der Anteil, der mit der nationalsozialistischen Weltanschauung und den gleichbedeutenden Hinnahmen der allseitigen Inhalte gehen der NS-Herrschaft zustimmte.

2007 nach: Peter Rehner (Hg.), *Propaganda des Anschlusses*, S. 104

Fasse die Einstellung vieler Menschen zur nationalsozialistischen Ideologie zusammen. Was gefiel ihnen? Warum festigte auch das „passive Hinnahmen“ die Herrschaft der Nationalsozialisten?

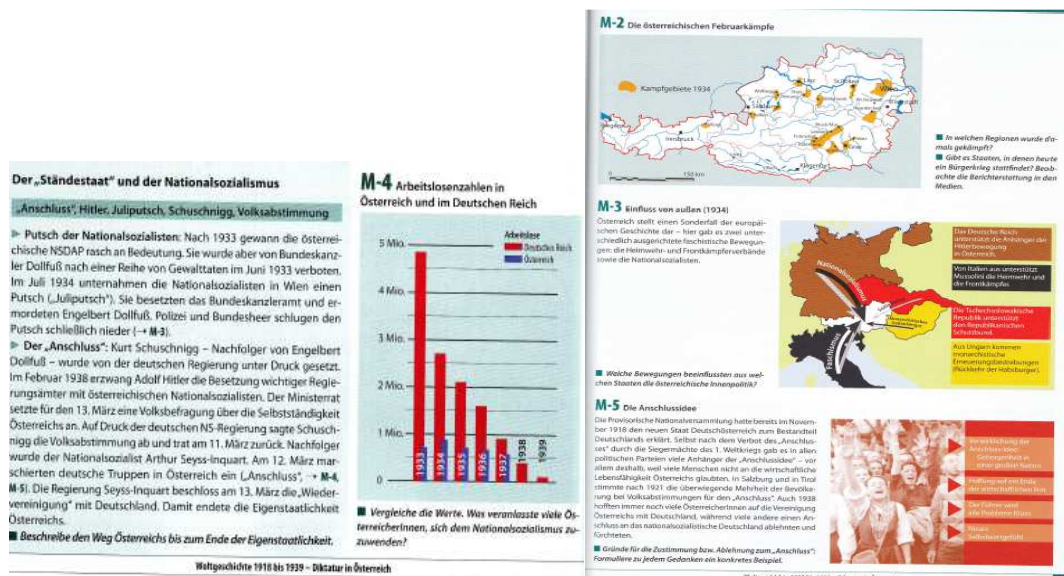
Bei Lehrwerk #8 (Geschichte schreiben) überwiegt auf der ersten der beiden Doppelseiten (S. 50), die dem Thema „Österreich unter nationalsozialistischer Herrschaft“ gewidmet sind, der bildliche Repräsentationsmodus. Drei Bilder in relativ großem Format zeigen Merkmale der „neuen“ Herrschaftssituation Österreichs. Bild eins (links oben) führt die Betrachtenden in eine belebte Straße (der Bilduntertext gibt bekannt, dass es sich um Wien handelt). Augenfällig ist die große Hakenkreuzfahne am rechten Bildrand, sie könnte dem Informationswert von „*new and ideal*“ entsprechen. Die Straße ist ausschließlich von Limousinen mit offenem Deck frequentiert, nur bei genauem Betrachten erkennt man, dass sie von Uniformierten gelenkt werden. Auch hier hilft der Bilduntertext aus: Es handelt sich bei dieser Szene um den *Einzug Hitlers in Wien, 14. März 1938*. Der Straßenrand ist gesäumt von Menschenmassen, die Verzerrungen und verschwommenen Figuren lassen intensive Bewegungen der Akteure erkennen. In einigen Fällen kann man sehen, dass es sich um Beifallskundgebungen wie „Zuwinken“ und „Hinterherlaufen“ handelt. Eine dem sprachlichen Untertext beigefügte Arbeitsfrage veranlasst die RezipientInnen, sich in *eine der Personen auf dem Bild zu versetzen und kurz aufzuschreiben, was ihre Gedanken gewesen sein könnten*. Auch dem zweiten Bild (rechts, unterhalb) wurde ein Impuls zur kritischen Beobachtung hinzugefügt. Es handelt sich um das bereits mehrfach besprochene Propagandabild der Stimmabgabe zur Unterstützung des „Anschlusses“. Die RezipientInnen werden hierbei aufgefordert mitzuteilen, *was [ihnen] an dieser Stimmabgabe im Wahllokal auffällt*. Eine metatextliche Referenz auf Positionen der Geschichtswissenschaft erklärt die Sicht von Historikerinnen und Historikern über die mutmaßlichen Beweggründe der Menschen, zu einem solch hohen Prozentsatz für den „Anschluss“ (und laut Stimmzettel auch für Hitler) zu stimmen. Das dritte Bild auf dieser Seite ist das ebenfalls bereits besprochene „Heldenplatzfoto“, das hier allerdings durch eine veränderte Perspektive und einen erweiterten Blickwinkel eine differente Bedeutung generiert. Der breitformatige Bildausschnitt deutet durch seinen Hintergrund an, dass der Schauplatz des Geschehens Wien zuzuordnen ist: Die markanten Türme des Rathauses sind – symbolhaft - eindeutig sichtbar und begrenzen das Bild. Dazwischen erscheint die als einheitliches graues Band erscheinende Menschenmenge der ZuhörerInnen. Erst dann fällt der Blick auf die Figur des Sprechers, der (anhand des Bilduntertextes) als *Hitler und Führer und Kanzler der deutschen Nation* zu

identifizieren ist. Hitler steht weit über dem Heldenplatz und auch ihm muss die unter ihm versammelte Menschenmenge als dichte, einheitliche „Masse“ erschienen sein. Dieser Bildausschnitt verhilft auch zu der Feststellung, dass Hitler umgeben (und abgeschirmt) von unzähligen Männern in Uniform seine Rede hält. Symbole der Nationalsozialistischen Herrschaft (wie auf dem Bild in Lehrwerk #2) fehlen hier gänzlich. Der Bildbetrachter wird durch eine erhabene Kameraperspektive, die einen „Blick von oben“ ermöglicht, in die Position der Macht versetzt und befindet sich somit in einer auch Hitler innewohnenden Macht-Perspektive. Anders als bei den zuvor besprochenen „Heldenplatzbildern“ würde hier eine Segmentanalyse (Hitler ohne die unter ihm befindlichen ZuhörerInnen, aber umringt von einer großen Gruppe Uniform tragender Parteimitglieder) dennoch die besondere politische und militärische Position Hitlers vermuten lassen. Die Anordnung dieser drei Elemente auf einer Buchseite (zusätzlich zu dem prominent im Zentrum platzierten Text über „HistorikerInnenmeinung“ zum Stimmergebnis des „Anschlusses“) verdichtet die Argumentationsstruktur: Die Befürwortung des Anschlusses mit der (sichtbaren) Begeisterung zahlreicher ÖsterreicherInnen wird hier durchgehend durch „Bilder der Macht und des Drucks bzw. der manipulatorischen Strategien“ (v. a. an die Person Hitler geknüpft) begründet. Dies wird auch durch den Abdruck einer Propagandapostkarte erreicht (in den symbolhaften Farben Deutschlands – schwarz-rot-gold/braun), sie bezeugt Hitlers unumschränkte Macht als Herrscher eines Großreiches (Österreich und Deutschland). Im Zentrum wird Hitlers Kopf im Profil sichtbar (Blick nach rechts – in den Osten gerichtet). Über der Landkarte „schwebt“ - wiederum symbolhaft - der „deutsche Reichsadler“, das Hakenkreuz umkrallend. Ein in der Postkarte integrierter Text am unteren Rand bedient sich einer der Propagandaparolen Hitlers: *13. März 1938 EIN VOLK EIN REICH EIN FÜHRER*. Die RezipientInnen werden wieder zu einer kritischen Stellungnahme aufgefordert: *Was fällt dir an dieser Landkarte auf?* In weiterer Folge wird durch einen Arbeitsauftrag auf die *Vorteile der nationalsozialistischen Machthaber* durch die Eingliederung Österreichs aufmerksam gemacht. Die Repräsentationsweise durch visuell-bildliche und sprachliche Textteile führt hier zu einer Lesart, die eine Argumentationslinie von der Begeisterung der ÖsterreicherInnen und der Unterstützung des „Anschlusses“ zu der Kehrseite, nämlich zur Unterdrückung aufgrund der absoluten Machtansprüche und Expansionspläne

Hitlers (siehe Landkarte) führt. Da dies zunächst ein Bild der ÖsterreicherInnen zeichnet, das sie zwar nicht explizit als TäterInnen erscheinen lässt, zumindest aber als BefürworterInnen und später als Opfer der „Gleichschaltung“, versucht ein Abdruck einer Quelle (Historiker Franz Hofmeier, S. 51) diese Sicht um jene der „TäterInnen“ zu erweitern: Mit der Frage „Waren alle Deutschen überzeugte Nationalsozialisten?“ wird zwar auf die vielschichtigen Gründe der direkten und indirekten bzw. aktiven und passiven Unterstützung der nationalsozialistischen Ideologie eingegangen, sie wird durch das generische Anthroponym „alle Deutschen“ jedoch nur eingeschränkt anwendbar.

Lehrwerk #11: DURCH DIE VERGANGENHEIT ZUR GEGENWART 4

Abbildung 10: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4 (Veritas); S. 40 -42



Lehrwerk #11 (VG - Durch die Vergangenheit zur Gegenwart) bedient sich ebenfalls einer eher unkonventionellen Darstellung: Das Anschlussthema (auf insgesamt zweieinhalb Seiten: S. 40 – 42) ist quasi als Themen- und Bildkollage in einer auf den ersten Blick non-linear anmutenden Gesamtkomposition in stark *geframten* Bild-Text-Einheiten repräsentiert, außerdem besitzt es mit insgesamt fünf Grafiken (bzw. Karten), einem stark verkleinerten Faksimile des Stimmzettels und einer zeitgenössischen Fotografie die größte Anzahl an visuellen Elementen unter den hier besprochenen Schulbuchlayouts. Vier der sechs Elemente widmen sich Erklärungsmodellen für den relativ raschen Weg Österreichs in die Unabhängigkeit: Die erste Graphik des Kapitels *Ständestaat und Nationalsozialismus* erklärt dies anhand eines rot-blauen Balkendiagramms, das die Arbeitslosenzahlen im Deutschen Reich und in Österreich darstellt. Eindrucksvoll wird hier verdeutlicht, wie rapid die Zahlen in Deutschland von 1933 bis 1939 auf beinahe null gesunken sind. Zum Vergleich zeigen die Zahlen in Österreich eine Stagnation bis 1937 und dann ein Absinken auf null in den Jahren 1938/39. Die Arbeitsaufgabe setzt einen (bedeutungssteuernden) Denkipuls, mit dem sie thematische Bezüge zum folgenden Leitthema herstellt: *Vergleiche die Werte. Was veranlasste viele ÖsterreicherInnen, sich dem Nationalsozialismus zuzuwenden?* Dies wird durch die Karte auf Seite 41 oben fortgesetzt; sie veranschaulicht die prekäre politische Situation Österreichs im Jahre 1934. Mit braunen Flecken werden die Kampfschauplätze des Bürgerkriegs eingezeichnet, die Kartenlegende erklärt dies. Nebestehende Arbeitsaufträge regen zum Nachdenken über Bürgerkrieg damals und heute an. Grafik Nummer drei fügt sich diesem Argumentationsschema ein und ergänzt es mit einer Darstellung der anwachsenden Einflussnahme durch faschistische Bewegungen in den Nachbarländern Österreichs: Durch Farbzuschreibungen (braun – Deutschland, rot – Tschechoslowakei, schwarz – Italien, gelb – Ungarn) und Erklärungen der Ideologien wird anhand von kraftvollen Vektoren der Pfeile die Unterwanderung Österreichs durch diese politischen Strömungen dargestellt. Die Arbeitsaufgabe stellt eine Frage in diese Richtung: *Welche Bewegungen beeinflussen aus welchen Staaten die österreichische Innenpolitik?* Schließlich wird die sogenannte „Anschlussidee“ durch ein simultan Sprache-Bild-verknüpfendes Element entfaltet: Neben einer Gruppe freudig strahlender und die Hände zum „Deutschen Gruß“ erhebender junger Frauen und Männer liefern Nominal-Phrasen, die auf dicke Pfeile

gedruckt sind, vier Beweggründe der Menschen, für den Anschluss zu stimmen. Die Arbeitsaufgabe regt an, über *Gründe für Zustimmung bzw. Ablehnung zum „Anschluss“* nachzudenken und *zu jedem Gedanken ein konkretes Beispiel* zu formulieren. Durch diesen Arbeitsauftrag ist die Verknüpfung mit dem repräsentativ-informierenden Autorentext gelungen, der zu einem überwiegenden Teil ebenfalls über die den „Anschluss“ favorisierenden Argumente berichtet und nur durch eine kurze Aussage in einem Nebensatz erwähnt, dass auch Ablehnung und Angst vor einer Wiedervereinigung mit dem nationalsozialistischen Deutschland bestanden hatten. Auf Seite 42 übernehmen drei weitere visuelle Elemente und ein sprachlich-textliches Element die Argumentation der *Hintergründe des „Anschlusses“ 1938*. Das größte Element dabei ist eine Übersichtstabelle über die Vorteile, die Deutschland aus dem „Anschluss“ Österreichs zog. Hier werden in ausgedehnter Weise das Bevölkerungswachstum, der Gebietszuwachs sowie die ergiebigen Rohstoffgewinne durch Zahlen belegt. Das stark verkleinerte Faksimile des *Stimmzettels* der Abstimmung über den Anschluss soll (laut Arbeitsauftrag) die undemokratische Vorgangsweise bei der Abstimmung verdeutlichen. Ein letztes Bild *Alltag im NS- Linz* zeigt eine belebte Straße (Fußgänger, Radfahrer, Autos...), wo Normalität und Ruhe des Alltags gemeinsam mit der absoluten Präsenz des „Führers“ und seiner nationalsozialistischen Ideologie (Hakenkreuzfahnen, Parolen an den Hausfassaden, Spruchbanner über der Straße) ausgedrückt werden soll. Schließlich versucht eine räumlich eng begrenzte, aber als letzter Teil des Autorentextes angebrachte Reihe von Aussagen eine Erklärung der *„Hintergründe des Anschlusses“* aus wissenschaftlicher Sicht: Vermutlich hätte die Mehrheit der ÖsterreicherInnen bei Schuschniggs Volksbefragung für die Unabhängigkeit gestimmt. Diese Erklärungen wirken etwas widersprüchlich zu den vorangegangenen Darstellungen (v. a. bleiben sie ohne weiteren Kontext eher isoliert im Raum stehen).

Zusammenfassend kann über die bildliche Repräsentation des Lehrwerks VG 4 gesagt werden, dass insgesamt aufgrund der Menge der visuellen Elemente die sprachlich-textliche Information im Hintergrund bleibt. Die Themenstruktur wird jedoch durch die einzelnen visuellen Elemente deutlich erkennbar und erstreckt sich – stringent – auf eine Auflistung von Begründungen des „Anschlusses“. Es werden damit weit gesteckte Erklärungsversuche unternommen um die hohe Zustimmung zum „Anschluss“

begreiflich zu machen, wie etwa durch Darstellung der wirtschaftlichen, innenpolitischen, außenpolitischen und sozialen Gegebenheiten. Die Perspektive Deutschlands ist durch die Auflistung aller sozio-ökonomischen Vorteile, die es aus dem „Anschluss“ gezogen hat, vertreten. Der exkulpierenden und gleichzeitig viktimisierenden Darstellung (wie z. B. „der Anschluss wurde durch Druck, Drohung, Manipulation und Terror herbeigeführt“) wird durch die visuelle Repräsentation kein Raum geboten. Dieser „Opferthese“ wird jedoch durch ein großes textliches Element Vorschub geleistet, das von den „wirtschaftlichen Gründen für den ‚Anschluss‘“ berichtet und außerdem dem „sichtbaren Jubel“ den „NS-Terror“ entgegenhält.

Lehrwerk #12: ZEITBILDER 4

Abbildung 11: Zeitbilder 4 (öbv); S. 40/41



Durchwegs bunte Bilder, eine Karte, Plakate etc. weist das Lehrwerk # 12 (Zeitbilder) auf einer Doppelseite (S. 40/41) auf. Alle visuellen Elemente sind, einer U-förmigen Umrahmung gleich, um den sprachlichen Haupttext angeordnet. Allen bildlichen Elementen folgen – im linearisierten Vertextungsmuster – sprachliche Erklärungen. Den Anfang (links oben) macht ein sehr kleines Bild in Farbe über das Eintreffen Hitlers auf dem Heldenplatz. Hitler – stehend, grüßend, begleitet von Parteiangehörigen – fährt in seinem Fahrzeug (von links nach rechts – in eine neue politische Situation hinein) vor.

Die Bildbetrachter werden zu Zusehern, sie werden durch die Bildperspektive unmittelbar neben das Fahrzeug platziert und werden so zu Mitakteuren der Begrüßungszeremonie. Die nachträgliche Colorierung des Bildes verleiht dem Fahrzeug Glanz und der braunen Uniform Hitlers Statussymbol. Durch das kleine Format allerdings besitzt das Bild nicht die Wirkkraft, die es an und für sich aufgrund seiner Bilddynamik haben könnte. Der Bilduntertext erklärt die Situation für Rezipienten ohne kontextuelles Vorwissen: *15. März 1938: Hitler trifft auf dem Wiener Heldenplatz ein, wo er in einer Rede den „Eintritt meiner Heimat in das Deutsche Reich“ verkündet.* Dem Bild folgt unterhalb das *nationalsozialistische Propagandaplakat zur Volksabstimmung am 10. April 1938 über den bereits vollzogenen „Anschluss“*, wie aus dem Bilduntertext hervorgeht. Dieses Plakat repräsentiert in einer visuell-graphischen Gesamtheit eine Instruktion zur Volksabstimmung: Zum einen informiert es in großen roten Lettern darüber, dass *Das ganze Volk [sagt] am 10. April ja!* sagt, zum anderen wird dieser Aufruf durch die Abbildung einer Gruppe enthusiastischer, den „Deutschen Gruß“ ausübender Menschen unterstützt. Das Plakat ist in den Symbolfarben des nationalsozialistischen Deutschland (rot und braun) gestaltet. Das darauf folgende Element – eine Karte Österreichs – verdeutlicht die nächste Phase des Anschlusses: Es zeigt die *nationalsozialistische Gaueinteilung* in Österreich. Der sprachliche Ko-Text außerhalb der Karte kommentiert in metaphorisch-bildlicher Sprache die Umbenennung und Umstrukturierung der traditionellen österreichischen Bundesländerverteilung: *Jede Erinnerung an Österreich sollte **ausgelöscht** werden. Der Name **verschwand** von der Landkarte, **an seiner Stelle stand** zunächst „Ostmark“. Da aber auch dies noch zu sehr an Österreich **erinnerte**, durfte ab 1942 nur mehr die Bezeichnung „Alpen- und Donaugau“ verwendet werden.* Zwei sprachlich-visuelle Elemente, deren Eigenständigkeit durch Farbakzente und Rahmungen markiert ist, befinden sich als „Marginalien“ am rechten Rand der zweiten Doppelseite. Element 1 repräsentiert eine Auflistung von „Zahlen von **Österreichern** (nur im Maskulin), die Opfer der NS-Herrschaft wurden. Dabei fällt auf, dass die größte Zahl, die der Gefallenen im Krieg, als erste genannt wird. Die weiteren Zahlen folgen ungeordnet, ohne sichtbares Ordnungskriterium: Zahlen von (ausschließlich) österreichischen Opfern aus den Reihen der Widerstandskämpfer, der KZ-Insassen, der Menschen mit körperlichen Behinderungen und zuletzt die Zahl der „ums Leben gekommenen“ Juden, aber auch

Sinti, Roma und die slowenische Minderheit werden (ohne Zahlenangaben) erwähnt. Das Plakat, das – in brauner Farbe – unterhalb der Opferliste erscheint, ist eine *Kundmachung* und enthält Namen von vier hingerichteten Widerstandskämpfern. Die darunter dazugefügte Notiz erklärt den ursprünglichen Nutzen solcher Kundmachungen: *Zur Abschreckung wurden die Namen der wegen Hochverrat [sic] Hingerichteten auf Plakaten veröffentlicht.* Den Abschluss der Seite und des Kapitels macht ein Bild des Konzentrationslagers Mauthausen. Es zeigt junge Menschen, die auf den Lagereingang zuwandern. Vom Gebäude selbst können zwei Wachtürme, verbunden durch eine niedrige Lagermauer, gesehen werden. An der rechten Seite des Bildes parken Autos vor der wesentlich höheren Mauer des KZ. Das so repräsentierte Gebäude, dessen Funktion ohne das Vorwissen der RezipientInnen nicht erkannt würde, wird durch einen Text über dem Bild beschrieben: *Das Konzentrationslager Mauthausen (Lagereingang) ist heute eine Gedenkstätte, die auch von vielen Schulklassen besucht wird.* Bild folgt hier Sprache, dieses Verknüpfungsmuster verhindert, dass sich für Rezipienten das Bild mit all seinem Bedeutungspotenzial (Stätte des Schreckens und des Todes) entfaltet und Vermutungen oder Hypothesen der präferierten Lesart des Bildes vorangehen, nämlich das Gebäude als das zu zeigen, was es heute ist: eine Stätte des Gedenkens und des Erinnerns. Insgesamt wird dadurch der Hinweis auf Mittäterschaft der Österreicherinnen und Österreicher abgeschwächt. Die hier repräsentierte Sicht auf ein österreichisches Konzentrationslager, das am Ende des Krieges auch zum Vernichtungslager wurde, verharmlost die Funktion und distanziert sich implizit vom Aspekt der österreichischen Beteiligung an Verbrechen des Nationalsozialismus.

Fazit: In Summe unterstützt diese Repräsentation des Anschlusses durch die visuellen Elemente die „Opferthese“. Das semiotische Bedeutungspotenzial, das sich durch alle visuell-sprachlichen Einheiten entfaltet, weist auf vollständige Unterwerfung der Österreicher durch die Herrschaft der Nationalsozialisten hin. Dass zusätzlich jeder Widerstand zwecklos war, verdeutlicht das Plakat über die Kundmachung der Hinrichtung von Widerstandskämpfern.

Lehrwerk #14: ZEITFENSTER 4

Abbildung 12: Zeitfenster 4 (Hölzel); S. 41



#14 (Zeitfenster) wählt die raummäßig knappste Darstellung des „Anschlusses“. Auf nicht ganz einer Buchseite (S. 41) sind zwei Textabschnitte der „Vorbereitung und der Durchführung des Anschlusses“ gewidmet. Rechts oben elaboriert das Bild Kurt Schuschniggs bei seiner Rücktrittsrede im Rundfunk die Wegbereitung des „Anschlusses“. Die Betrachtenden des Bildes, die auf Augenhöhe Schuschnigg bei seiner Rede beobachten können, sehen den Kanzler nahe im Halbprofil (stehend, aber nur bis zum Oberkörper sichtbar), den Kopf dem Mikrophon zugewandt, die Lippen sind in leichter Bewegung. Der Arm ist abgewinkelt, die Hand hält ein Blatt Papier (offenbar mit dem Text der Rede). Schuschnigg wirkt ernst, konzentriert. Das Bild, das Kontextwissen zur Erschließung der Bedeutung erfordert, erfährt eine Erläuterung durch den linear beigefügten verbalen Ko-Text, der den Hinweis auf den emotionalen Gehalt der Rede nicht unterlässt: *Nach seinem Rücktritt verabschiedete sich Kurt Schuschnigg in einer Rundfunkrede von der österreichischen Bevölkerung mit den Worten: „Gott schütze Österreich!“*. Die Seriosität und Loyalität Schuschniggs wird durch diese Bild-Text-Einheit verdeutlicht. Das letzte Bild dieses Kapitels – *Hitlers Einzug in Wien* – bildet zugleich auch dessen Abschluss: Es befindet sich am rechten unteren Rand der

Seite und ist breiter als die darüber liegende Spalte der „Zusatzinformationen“. Die Platzierung im Layout könnte den erreichten Status-quo der Entwicklung Österreichs indizieren: In der *New-Real*-Position des Bildes wird die Übernahme Österreichs durch Hitler als gegeben dargestellt. Das Bild selbst setzt sich aus drei zeichenhaften Elementen zusammen: Ein luxuriöses Fahrzeug des Typs „Kabriolet“, Menschen mit erhobenen Armen und ein Gebäude mit Hakenkreuzfahnen. Die Platzverteilung ist jedoch ungleich: Zwei Drittel des Bildes sind durch das mächtige, aus voller Nähe fotografierte Luxusfahrzeug mit offenem Deck ausgefüllt. Dieses Fahrzeug wirkt vor allem durch seine Ausstattung salient: grobstolliges Radwerk, doppelte Beräderung hinten, mächtige Scheinwerfer, glänzende Karosserie. Dagegen erscheint die stehende Figur Hitlers unauffällig und klein. Dynamik wird allerdings durch den Vektor des gerade ausgestreckten Armes erzeugt, den Hitler (permanent) zum „Deutschen Gruß“ erhoben hat. Die weiteren Passagiere des Fahrzeugs sind ein Mann in Zivilkleidung (neben Hitler sitzend, durch die Bildlegende als Bundeskanzler Seyß-Inquart ausgewiesen) und zwei uniformierte Parteimitglieder. Hinter (bzw. neben) dem dahinrollenden Fahrzeug sind - dicht gedrängt - Menschen zu sehen, alle mit zum „Deutschen Gruß“ ausgestreckten rechten Arm. Eine mit Hakenkreuzflaggen behängte Hausfassade fungiert als Bild-Hintergrund. Die Wirkmacht der hier dargestellten Szene geht einerseits auf den Prozess des Grüßens zurück - dadurch wird das Bild, das eher statisch inszeniert erscheint, dynamisch bewegt. Andererseits wird gerade durch das bedeutsam inszenierte Eintreffen Hitlers (in einem prominenten, reichhaltig ausgestatteten Parteifahrzeug) Ruhe und Ordnung und somit der Eindruck von Macht und hohem politischem Status vermittelt. Die Bildlegende ergänzt fehlendes Kontextwissen durch Angabe der Stadt, des Datums sowie des Namens des neuen Bundeskanzlers Hitlers. Hinweise auf den genauen Ort des Geschehens (Heldenplatz) können nur aus dem danebenstehenden textlichen Element gewonnen werden. Die beiden Bilder (Schuschnigg und Hitler) stehen zueinander in linearer Kohärenz: Die beiden visuellen Elemente geleiten die RezipientInnen vom Anfang zum Ende des „Anschlusses“ durch klare Rollenzuteilung an die Akteure Schuschnigg und Hitler. Durch diese räumlich-semiotische Strukturierung wird zusätzlich intermodale Kohäsion erreicht, die visuellen Elemente verbinden textliche und bildliche Teilthemen. Durch diesen (reduzierten) Einsatz bildlicher Modi wird dem Rücktritt Schuschniggs sowie

dem gloriosen Eintreffen Hitlers Bedeutung verliehen, Österreichs Unabhängigkeit wurde innerhalb der Dichotomie „Schwäche-Stärke“ verloren.

Gruppe (2) – Bücher mit wenig salientem Bildmaterial: #5 (ganz klar), #6 (Geschichte für alle), #9 (Geschichte und Geschehen), #10 (netzwerk geschichte@politik), #13 (Zeitenblicke)

Lehrwerk #5: GANZ KLAR 4

Abbildung 13: ganz klar 4 (Jugend und Volk); S. 30

30 DIE WELT ZWISCHEN ZWEI WELTKRIEGEN (1918–1938)

Österreich 1918–1938 ... die Demokratie weicht diktatorischen Regierungsformen

Bildquelle

Abb. 30.1: Mädchenverband vom „Jung Vaterland“, Teilorganisation der Vaterländischen Front. Auch Kinder und Jugendliche wurden in das autoritäre System des Ständestaats eingebunden.

I. Wie sind die Mädchen gekleidet, und wie ist ihre Körperhaltung?
II. Was für einen Eindruck hinterlässt dieses Bild bei dir?

Abb. 30.2: Schon vor dem Einmarsch der deutschen Wehrmacht versammelten sich am 20.2.1938 in Graz Nationalsozialisten, um die österreichische Regierung unter Druck zu setzen. Graz wurde in der NS-Propaganda später „Stadt der Volkserhebung“ genannt, obwohl die Veranstaltung in Wirklichkeit geplant war.

Ganz klar?

a. Warum trifft die Aussage nicht zu, dass die Demokratie in Österreich erst 1938 zu bestehen aufgehört hat?
b. Haben die Österreicher und Österreicherinnen 1938 wissen können, was mit dem Anschluss auf sie zukommen wird? Hatet eine Pro- und Kontra-Debatte zum Thema ab?

Der Nationalsozialismus findet auch in Österreich Anhänger und Anhängerinnen

Das Gedankengut des Nationalsozialismus (siehe Kap. „Der Nationalsozialismus“, S. 32–40) fand auch in Österreich schon vor 1938 zahlreiche Anhängerinnen und Anhänger. Von Deutschland unterstützt, wo die Nationalsozialisten bereits 1933 an die Macht gelangt waren, gab es Versuche, die österreichische Regierung durch Terrorakte und wirtschaftliche Maßnahmen zu schwächen. Am 25. Juli 1934 wurde der amtierende Bundeskanzler Dollfuß während eines erfolglosen Putschversuches von (illegalen) Nationalsozialisten ermordet.

Das Ende der jungen Demokratie in Österreich

Im Mai 1934 trat die „ständische Verfassung“ in Kraft. Parteien wurden verboten, die Bevölkerung nach Berufsgruppen in Stände eingeteilt und nur mehr eine einzige „Interessenvertretung“, die so genannte „Vaterländische Front“, erlaubt. Die Zeit von 1933/34 bis 1938 wird auch heute noch, vor allem von den Nachfolgern der damaligen Akteure (ÖVP und SPÖ), unterschiedlich bewertet. Das kann man an den für diesen Zeitraum jeweils gewählten Bezeichnungen verfolgen: Spricht jemand vom „Ständestaat“, handelt es sich um eine Übernahme der damaligen Bezeichnung. Oft schwingt dabei mit, dass es angesichts der Bedrohung seitens des nationalsozialistischen Deutschlands kaum Alternativen in der Handlungsweise gegeben hätte. Verwendet jemand dagegen den Begriff „Austrofaschismus“ (ist das ein Hinweis auf den autoritären Charakter dieser Regierungsform, der sich in der Organisation und Verwaltung des Staates, in faschistischen Ritualen (siehe Abb. 30.1) und Symbolen (z. B. dem „Kreuzknoten“) und vor allem auch in der Behandlung der politischen Gegner und Gegnerinnen (Inhaftierung, Berufsverbote) manifestierte.

Das Ende des selbstständigen Österreichs

Gefahr für die Eigenständigkeit Österreichs drohte zunehmend von den Nationalsozialisten unter ihrem „Führer“ Adolf Hitler, die die Vertreter des österreichischen Staates immer massiver bedrängten. Sie forderten u. a. die sofortige Freilassung der inhaftierten Parteifreunde in Österreich sowie eine Regierungsbeteiligung. Der Nachfolger von Dollfuß, Bundeskanzler Kurt Schuschnigg (1934–1938), versuchte Anfang 1938 noch eine Versöhnung mit den früher bekämpften Sozialdemokraten zu erreichen, was aber zu spät kam.

Ein letzter Versuch Schuschniggs, im selbstständigen Österreich mithilfe einer für den 13. März 1938 angesetzten Volksabstimmung zu erhalten, scheiterte. Die deutsche Wehrmacht marschierte am 12. März ein und am 13. März wurde der so genannte „Anschluss“ Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland vollzogen. Zahlreiche Österreicher und Österreicherinnen jubelten den neuen Machthabern begeistert zu, für andere begann damit eine Zeit des Terrors und der Verfolgung. Bei der am 10. April abgehaltenen Volksabstimmung gab es offiziell Angaben zufolge 99,7 % Zustimmung für den „Anschluss“, ein Ergebnis das heute noch viel diskutiert wird: Einerseits war das politische System zu diesem Zeitpunkt nicht mehr demokratisch, andererseits war die Akzeptanz des nationalsozialistischen Regimes in der österreichischen Bevölkerung tatsächlich sehr groß.

Lehrwerk #5 (ganz klar), das Thema wird auf einer Buchseite (S. 30) behandelt, sieht in seiner Layout-Struktur Zusatzinformationen in den äußeren Randspalten vor. Hierbei werden zwei Bildquellen eingefügt, beide im gleichen 5 x 5 cm-Format. Beide Bilder fordern die RezipientInnen zum sehr genauen Hinsehen auf, denn nur dann kann bei Bild 1 die Reihe der Mädchen als uniformtragende Gruppe erkannt werden. Ihr fröhlicher Gesichtsausdruck lässt auf Zufriedenheit und Freundschaft schließen. Der Abbildungstext führt die Betrachter zunächst in den Kontext dieses Bildes ein, Arbeitsfragen regen zur Analyse der Stimmung des Bildes an. Ein weiteres Bild unterhalb lenkt die Aufmerksamkeit sofort auf das zentrale Element – eine Hakenkreuzfahne. Sie ist salient aufgrund ihrer Größe und der freien hellen Fläche um

sie herum. Die freie Fläche ist gesäumt von dicht gedrängten Menschen, viele von ihnen den Arm zum „Deutschen Gruß“ erhoben. Auch hier muss der Untertext über Ort und Handlungskontext Auskunft geben: Eine Versammlung der Nationalsozialisten in Graz noch **vor** dem 12. März 1938. Sie wurde veranstaltet, um die österreichische Regierung unter Druck zu setzen. Ein Arbeitsauftrag in einer gelb gerahmten Fläche gibt einen Impuls zur kritischen Bewertung des „Endes der Demokratie“ in Österreich: Warum hat diese nicht erst 1938 aufgehört zu bestehen? Der Weg der visuellen Bedeutungsgenerierung ist in diesem Lehrwerk einigermaßen unkonventionell: Durch Bilder, die sonst in keinem anderen der Werke gefunden werden, wird auf die durchaus positive national-deutsche Gesinnung innerhalb Österreichs (auch schon vor dem Anschluss) aufmerksam gemacht; somit wird eine innerhalb Österreichs zu suchende sozio-politische Argumentation des „Anschlusses“ indiziert, die die Befürwortung des Zusammenschlusses beider Staaten mit der Ideologie des Nationalsozialismus verknüpft.

Lehrwerk 6: GESCHICHTE FÜR ALLE 4

Abbildung 14: Geschichte für alle 4 (Olympe); S. 44

44 ZWISCHENKRIEGSZEIT IN EUROPA

Der „Anschluss“
Hitler mischte sich immer öfter in österreichische Angelegenheiten ein. Um die Unabhängigkeit Österreichs zu bewahren, schloss Schuschnigg 1936 mit Deutschland das **Julabkommen**. Deutschland garantierte darin die volle Souveränität Österreichs, hob die Tausendmarksperrn auf und verzichtete auf nationalsozialistische Propaganda in Österreich. Im Gegenzug bekannte sich Österreich als deutscher Staat und alle inhaftierten Nationalsozialisten wurden freigelassen. All diese Zugeständnisse konnten Hitler aber nicht zur Aufgabe seiner Pläne bewegen, der Einmarsch deutscher Truppen in Österreich stand kurz bevor. Im Februar 1938 wurde Schuschnigg von Hitler zu einer Unterredung nach Berchtesgaden eingeladen.

Quelle: Unterredung zwischen Hitler und Schuschnigg in Berchtesgaden am 12. 2. 1938
Hitler: „Ich sage Ihnen, ich werde diese sogenannte österreichische Frage lösen und zwar so oder so! Ich brauche nur einen Befehl zu geben und über Nacht ist der ganze lächerliche Spuk an der Grenze zerfallen. Sie werden doch nicht glauben, dass Sie die deutsche Wehrmacht nur eine halbe Stunde aufhalten können.“
Schuschnigg: „Ich weiß natürlich, dass Sie in Österreich einmarschieren können, aber Herr Reichskanzler ... das wird ein Blutvergießen geben. Das bedeutet wahrscheinlich den Krieg.“
Hitler: „Glauben Sie mir nicht, dass mich jemand in der Welt in meinen Entschlüssen hindern wird. Mit Mussolini bin ich im Reinen. Und England! England wird keinen Finger für Österreich rühren!“

In dieser aussichtslosen Lage entschloss sich Schuschnigg am 13. März eine **Volksbefragung** über die Selbstständigkeit Österreichs durchzuführen. Nun verstärkte Hitler den Druck auf Österreich. Ein Hilferuf der österreichischen Regierung an die Westmächte blieb ohne Erfolg. Am 11. März traten Schuschnigg und die Regierung zurück und neuer Bundeskanzler wurde der Nationalsozialist **Seyß-Inquart**. Die Volksbefragung fand nicht mehr statt.

Am **12. März 1938** um 8 Uhr morgens überschritten deutsche Truppen die österreichische Grenze. Das österreichische Bundesheer leistete keinen Widerstand. Die neue Regierung unter Seyß-Inquart wurde trotz Protest des Bundespräsidenten verurteilt. Am 15. März 1938 traf Hitler in Wien ein. Hunderttausende jubelten ihm zu. Doch viele Österreicher waren auch besorgt und trauerten um die Unabhängigkeit ihres Landes.

Am **10. April** ließ Hitler eine **Volksabstimmung** über den **Anschluss** Österreichs an das Deutsche Reich durchführen. 99,73 Prozent der Österreicher und Österreicherinnen stimmten für den „Anschluss“, da sie sich davon einerseits einen wirtschaftlichen Aufschwung und andererseits das Ende der Arbeitslosigkeit versprochen. Nun rissen die Nationalsozialisten die Macht an sich. Als Teil des Deutschen Reiches ging die Eigenstaatlichkeit Österreichs schnell verloren. Der Name Österreich wurde in **Ostmark** abgeändert, das österreichische Bundesheer ging in der deutschen Wehrmacht auf. Die Rohstoffe und Goldreserven Österreichs dienten von nun an den Kriegsvorbereitungen Hitlers.

Wie wollte Hitler die „österreichische Frage“ lösen?
Von welchen Ländern war seine Hilfe zu erwarten?

Im März 1938 kam es zur Ausschaltung des Parlaments. Nach dem Bürgerkrieg im Februar 1934 inhaft Österreich eine autoritäre ständische Verfassung. Bundeskanzler **Dollfuß** wurde im Juli 1934 von Nationalsozialisten ermordet. Im **März 1938** marschierten deutsche Truppen in Österreich ein. Am 10. April 1938 wurde mit einer Volksabstimmung der Anschluss legitimiert.

Grenzübertritt der deutschen Wehrmacht beim Zollhaus Kiefersfelden-Kufstein
Hitlers Einzug am Heldenplatz in Wien

Auch Lehrwerk #6 (Geschichte für alle) informiert ebenfalls auf einer Buchseite (S. 44) über den „Anschluss“ (Hauptthema: Zwischenkriegszeit in Europa; Teilthema: Der

„Anschluss“). Zwei kleine Bilder (4,5 und 5,5 cm breit) ergänzen und illustrieren die textliche Sequenz über die Ereignisse des 13. März 1938. Der Grenzübertritt der deutschen Wehrmacht wird hier mittels Soldaten mit Motorrädern dargestellt; der Bildausschnitt, der erst bei genauer Betrachtung den Blick für Details freigibt, zeigt die Soldaten neben ihren Motorrädern stehend auf ein unsichtbares Gegenüber schauend. Im Hintergrund kann man ein zweistöckiges Haus im alpenländischen Stil erkennen. Erst durch den Untertext wird die friedlich anmutende Situation verständlich: *Grenzübertritt der deutschen Wehrmacht beim Zollhaus Kiefersfelden-Kufstein*. Das ohne Rahmen oder Freifläche angrenzende Bild 2 zeigt *Hitler beim Einzug am Heldenplatz in Wien*. Dabei handelt es sich um das bereits beschriebene Bild aus Lehrwerk #14 (Zeitfenster) des im Luxusfahrzeug stehenden und grüßenden Hitler. Hier wird die reduzierte Wirkmacht aufgrund der Kleinheit des Bildformats besonders spürbar. Der Bildrahmen begrenzt die Fahrstrecke des Fahrzeugs, dadurch wird der statische Effekt betont und rückt das Auto selbst noch stärker in den Vordergrund. Hitler erscheint quasi isoliert – der Blick auf seine Mitfahrer bzw. auf die eskortierende Menschenmenge ist aufgrund des gewählten Ausschnitts nicht möglich, die Dynamik des „grüßenden Armes“ ist jedoch vorhanden, wirkt allerdings in dieser Form überzogen und ein wenig grotesk. Insgesamt unterstreicht diese Ausprägung der visuellen Repräsentation die eher illustrierende denn bedeutungsgenerierende Funktion.

Lehrwerk #9: GESCHICHTE UND GESCHEHEN 4

Abbildung 15: Geschichte und Geschehen 4 (öbv); S. 40/41

12. Österreichs Weg in den „Anschluss“ und die Folgen

12. Februar 1938	Bundeskanzler Schuschnigg trifft in Berchtesgaden mit Adolf Hitler zusammen.
12. März 1938	Einmarsch deutscher Truppen in Österreich.
10. April 1938	„Volksabstimmung über den „Anschluss““
9./10. November	Novemberprogrom

M 1 Wies begründet das Führer Hitler will Österreich „ein Reich haben“?

Dem gehörigen Österreich Adolf Hitler (1889–1945), der erst 1932 deutscher Staatsbürger geworden war, galt die deutschsprachige Bevölkerungsmehrheit Österreichs als Teil der „Deutschen Volksgemeinschaft“. Außerdem hatte die Nazierung mit chronischen Finanzproblemen zu kämpfen. International galt sie kaum als kreditwürdig. Gleichwohl investierte sie enorme Summen, vor allem in Arbeitsbeschaffungsprojekte im Straßen- und Prestigebau sowie in militärischer Aufrüstung. Die Geldreserven der österreichischen Nationalbank waren da nicht zu verschätzen.

Mit der Annäherung zwischen Italien und Deutschland, die Mussolini seit 1936 als „Achse Berlin-Rom“ bezeichnete, schwand auch die ohnehin schwache Unterstützung der „Duce“ für seine österreichischen Bundesgenossen. Im Juli 1936 sah sich die österreichische Regierung zum Abschluss eines Abkommens gezwungen, das die Aufhebung der Tausendmarksperrse vorseh. Dafür mussten in Österreich verurteilte Nationalsozialisten freigelassen werden. Infolge öffentlicher Kritik am „Dritten Reich“ war zu unterlassen. 1938 meierte Hitler die Gänge. Hitler bestellte Schuschnigg nach Berchtesgaden, wo er eine Art Sommerresidenz hatte. Schuschnigg musste weitgehende Zugeständnisse machen und Nationalsozialisten in die Regierung aufnehmen. Schuschnigg kündigte allerdings an, eine Volksbefragung über die staatliche Unabhängigkeit Österreichs abhalten zu wollen. Hitler stellte ein Ultimatum. Falls die Volksbefragung stattfände, würden deutsche Truppen in Österreich einmarschieren. Schuschnigg sagte die Befragung am 11. März 1938 ab. Auf Druck Hitlers trat er als Bundeskanzler zurück. Bundespräsident Wilhelm Miklas (1872–1956) ernannte den Nationalsozialisten Arthur Seyß-Inquart (1892–1946) zum Kanzler. Vielleicht selbst von diesem durchschlagenden Erfolg überzogen, ordnete Hitler für den folgenden Tag den Einmarsch der Wehrmacht in Österreich an. Die einmarschierenden Truppen stießen auf keinen Widerstand. Der frühere Rechtsanwalt Seyß-Inquart blieb nur drei Tage im Amt, die Regierungsgeschäfte wurden bald unmittelbar von Berlin aus geleitet. Später erhielt er das Amt des Reichskommissars der Niederlande, wo er zur Symbolfigur des nationalsozialistischen Terrors wurde. Seyß-Inquart wurde 1946 von Internationalen Militärgerichtshof in Nürnberg als Kriegsverbrecher zum Tode verurteilt und hingerichtet. Am 13. März 1938 unterzeichnete Seyß-Inquart das Anschlussgesetz, mit dem die Republik Österreich zu existieren aufhören sollte. Hitler selbst traf am 15. März in Wien ein. Von der Hofburg aus wandte er sich an seine zahlreichen Anhänger auf dem Heldenplatz.

Die Nationalsozialisten erhöhen den Druck

Mit der Annäherung zwischen Italien und Deutschland, die Mussolini seit 1936 als „Achse Berlin-Rom“ bezeichnete, schwand auch die ohnehin schwache Unterstützung der „Duce“ für seine österreichischen Bundesgenossen. Im Juli 1936 sah sich die österreichische Regierung zum Abschluss eines Abkommens gezwungen, das die Aufhebung der Tausendmarksperrse vorseh. Dafür mussten in Österreich verurteilte Nationalsozialisten freigelassen werden. Infolge öffentlicher Kritik am „Dritten Reich“ war zu unterlassen. 1938 meierte Hitler die Gänge. Hitler bestellte Schuschnigg nach Berchtesgaden, wo er eine Art Sommerresidenz hatte. Schuschnigg musste weitgehende Zugeständnisse machen und Nationalsozialisten in die Regierung aufnehmen. Schuschnigg kündigte allerdings an, eine Volksbefragung über die staatliche Unabhängigkeit Österreichs abhalten zu wollen. Hitler stellte ein Ultimatum. Falls die Volksbefragung stattfände, würden deutsche Truppen in Österreich einmarschieren. Schuschnigg sagte die Befragung am 11. März 1938 ab. Auf Druck Hitlers trat er als Bundeskanzler zurück. Bundespräsident Wilhelm Miklas (1872–1956) ernannte den Nationalsozialisten Arthur Seyß-Inquart (1892–1946) zum Kanzler. Vielleicht selbst von diesem durchschlagenden Erfolg überzogen, ordnete Hitler für den folgenden Tag den Einmarsch der Wehrmacht in Österreich an. Die einmarschierenden Truppen stießen auf keinen Widerstand. Der frühere Rechtsanwalt Seyß-Inquart blieb nur drei Tage im Amt, die Regierungsgeschäfte wurden bald unmittelbar von Berlin aus geleitet. Später erhielt er das Amt des Reichskommissars der Niederlande, wo er zur Symbolfigur des nationalsozialistischen Terrors wurde. Seyß-Inquart wurde 1946 von Internationalen Militärgerichtshof in Nürnberg als Kriegsverbrecher zum Tode verurteilt und hingerichtet. Am 13. März 1938 unterzeichnete Seyß-Inquart das Anschlussgesetz, mit dem die Republik Österreich zu existieren aufhören sollte. Hitler selbst traf am 15. März in Wien ein. Von der Hofburg aus wandte er sich an seine zahlreichen Anhänger auf dem Heldenplatz.

Die Volksabstimmung der Nazis

Die Nationalsozialisten brauchten nun ihrerseits eine Volksabstimmung über den „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich an. Sie fand am 10. April statt. 99 Prozent der abgegebenen Stimmen entfielen im Sinne der Veranstalter. Vor der Veranstaltung hatten sich der Wiener Erzbischof Kardinal Theodor Innitzer (1875–1955) und der frühere Staatskanzler Benner öffentlich für den „Anschluss“ stark gemacht. Innitzer, einst eine wichtige Stütze der Vaterländischen Front und ein enger Vertrauter Dollfuß', unterzeichnete seinen Auftrag sogar mit „Heil Hitler“.

Sofort nach dem Einmarsch der Wehrmacht fanden in Österreich Verhaftungen von Kritikern der Nazis und Personen, die ihnen sonst misfielen, statt. Am 1. April 1938 fuhr ein erster Zug mit Verhafteten in das Konzentrationslager Dachau. Die Gefangenen wurden bereits im Zug gefoltert und ermordet. Unter ihnen befanden sich führende Vertreter der Ständestaats (wie der niederösterreichische Bauernbunddirektor Leopold Figl) sowie der Sozialdemokraten (etwa der Wiener Gemeindevorstand Viktor Matejka und der Gewerkschafter Franz Olah). Auch der wichtigste Berater Dollfuß' bei der Auflösung des Parlaments, Sektionschef Robert Hecht, wurde nach Dachau deportiert und dort ermordet. Ein weiteres Opfer dieser ersten Deportation war Staatsanwalt Karl Tapp, der die Anklage gegen die Dollfuß'-Angehänger geleitet hatte. Deportiert wurden Menschen jüdischer Herkunft, zu denen Sektionschef Hecht ebenso gehörte wie der Kabarettist Fritz Grünbaum (1880–1941), der 1941 in Dachau ermordet wurde.

Schon bei ihrer ersten Rast in den Amtsräumen der israelitischen Kultusgemeinde hatten die Schergen von SS und Gestapo gemerkt, dass sie in der österreichischen Bevölkerung auf Zustimmung zu antisemitischen Gewalttaten rechnen konnten. Gleich nach dem „Anschluss“ wurden Menschen jüdischer Herkunft gezwungen, die Straßen zu säubern. Sie sollten vor allem Pöbeln entfernen, die im Vorfeld der von Schuschnigg geplanten Volksbefragung angesprochen worden waren. Diese Aktionen fanden unter tatkräftiger Mitwirkung österreichischer Bürgerinnen und Bürger statt. Als die Nazis daher in der Nacht vom 9. auf den 10. November ein groß angelegtes Pogrom ansetzten, das sie „Reichskristallnacht“ nannten, (s. S. 81) stieß das in Österreich, das nunmehr „Ostmark“ hieß, auf weit größere Zustimmung als im „Altreich“. Auslagen der Geschäfte von „Juden“ wurden zerrissen, Synagogen in Brand gesteckt. Die Vernichtung des europäischen Judentums war eingeläutet, und zwar unter enger Mitwirkung von Österreichern.

Der Terror beginnt

Antisemitischer Terror

M 2 Ingegnüßer wird gezwungen, das Wort „Jude“ auf eine Hauswand zu schreiben

Fragen und Anregungen

1. Fasst in eigenen Worten die einzelnen Schritte deutscher und österreichischer Politik zusammen, die zum „Anschluss“ führten.
2. Bundeskanzler Schuschnigg entschied, dass den einmarschierenden Wehrmachtstruppen kein militärischer Widerstand entgegenzusetzen werden sollte. Wie bewertet ihr diesen Entschluss? Diskutiert in der Klasse darüber.
3. Informiert euch darüber, ob und wann ja welche jüdische Gemeinde bzw. welche Einzelpersonen in eurer Wohnort und seiner näheren Umgebung von dem Novemberprogrom des Jahres 1938 betroffen waren. Stellt eure Ergebnisse schriftlich zusammen und lasst euch in der Klasse darüber aus.

Lehrwerk #9 (Geschichte und Geschehen) kann im Vergleich zu allen anderen Lehrwerken als textkonzentriert bezeichnet werden. Auf zwei Seiten (S. 40/41) werden zwei sehr kleine Bilder gebracht. Ein 5 x 5cm, aber coloriertes Bild von Hitlers Einzug in Wien (vgl. Lehrwerk #6 und #14) steht am Anfang des Hauptthemas *Österreichs Weg in den „Anschluss“ und die Folgen*. Dieser Bildausschnitt ist vergleichbar mit dem bei #14 beschriebenen: Er zeigt sowohl Hitler als auch seine Begleitung sowie die ihn begrüßende Menschenmenge am Straßenrand. Sprachliche Verknüpfung mit dem Bild wird durch den Bilduntertext erzielt und gleichzeitig die gewünschte Lesart vorgegeben: **Wien begrüßt den Führer**. *Hitler fährt am 15. März 1938 durch das von deutschen Truppen besetzte Wien*. Eine emotionale Konterkarierung der positiven Stimmung des „Begrüßens“ erfolgt durch die Attribuierung „besetztes Wien“. Die aneinandergereihten Aussagen sind textual nicht verknüpft, sind dadurch ambig und erlauben zwei Lesarten: „Wien begrüßt den Führer, obwohl/weil Wien von seinen Truppen besetzt ist.“ Den Abschluss des Kapitels stellt das Bild vom „Jud“-pinselnden Burschen (vgl. #1, Bausteine) dar. Trotz seiner Kleinheit (Format 4 x 6,5 cm) sind die Personen klar konturiert und alle Gesichtsausdrücke gut erkennbar. Wie bei #1 beschrieben, erzeugen die Anwesenden keine Stimmung der Angst oder Unterdrückung, trotz des Aufsicht habenden Mannes mit Hakenkreuzbinde. Obwohl das Bild für sich sprechen könnte, versucht ein Bildtext daneben eine Erklärung abzugeben: *Jugendlicher wird gezwungen, das Wort „Jud“ auf eine Hauswand zu schreiben*. Die Argumentation von „Druck“ und „Ausgeliefertsein“ der Österreicher (und somit Unterstreichungen die „Opferthese“) wird hiermit generiert. Durch die entstehenden Propositionen beider Bild-Text-Einheiten wird verdeutlicht, welche wesentlichen bedeutungsgenerierenden Effekt Verknüpfungen von Sprache und Bild ausüben können.

Lehrwerk #10: NETZWERK GESCHICHTE@POLITIK 4

Abbildung 16: netzwerk geschichte@politik 4 (Veritas); S. 30

2. Diktaturen im Vergleich

1888 1900 1933 1945 1950 1955 1960

Erster Weltkrieg (1914-1918)
Weimarer Republik (1918-1933)
Drittes Reich (1933-1945)
Zweiter Weltkrieg (1939-1945)
Alliierte Besatzung (1945-1949)
Bundesrepublik Deutschland (1949-1990)
DDR (1949-1990)
BRD (1949-1990)
Kurt Schuschnigg (1899-1957)

Österreich: Wie wurde Österreich Teil des Deutschen Reichs?

Der christlichsozialer Politiker Kurt Schuschnigg hatte als Justizminister an der Gründung des „Ständestaates“ unter Bundeskanzler Dollfuß mitgewirkt. Nach dessen Ermordung folgte er als Bundeskanzler und führte den autonomen Weg seines Vorgängers fort, setzte sich aber für die Unabhängigkeit Österreichs ein. Er wollte den „Anschluss“ an das Deutsche Reich vermeiden, geriet aber unter außenpolitischen Druck, als sich Benito Mussolini mit Adolf Hitler verbündete (+ S. 540). Er musste inhaftierte Nationalsozialisten freilassen und den Nationalsozialisten Arthur Seyß-Inquart als Innen- und Sicherheitsminister einsetzen.

Der letzte Versuch, Österreichs Eigenständigkeit zu bewahren, war eine Volksbefragung über die Selbstständigkeit der Republik Österreich, die Kurt Schuschnigg für den 13. März 1938 plante. Dazu sollte es aber nicht mehr kommen.

Hinseglese: Quellen zu den Ereignissen im März 1938 findest du auf deiner Q-21.

Am 24. Februar 1938 sagte Kurt Schuschnigg in einer Rede:
Wir haben uns unsere Grenzen nicht verschuldet, welches die Landkarte seit 1918 aufweist, aber das, was wir haben, das wollen und werden wir behalten! [...] Wir sind ein christlicher Staat, wir sind ein deutscher Staat, wir sind ein freier Staat, und jeder in diesem Lande ist gleichberechtigt vor dem Gesetz. [...] Und weil wir entschlossen sind, darum steht der Sieg außer Zweifel. Darum Kameraden, bin in den Tod – rot – weiß – rot!

Joachim, M.: Die Erste Republik in Dokumenten. Wien 1983, S. 218. Q

Analyse (Quelle):
- Welchem Grund nennt Schuschnigg für die politischen Probleme Österreichs?
- Mit welchen Worten beschreibt er Österreich?

Die Nationalsozialisten übernehmen die Macht

Adolf Hitler erfuhr am 9. März von der geplanten Volksbefragung in Österreich. Daraufhin befahl er den Einmarsch deutscher Truppen. Bundeskanzler Schuschnigg trat nach einem Ultimatum Hitlers am 11. März 1938 zurück, am 12. März überschritten deutsche Truppen (= deutsche Wehrmacht) die österreichische Grenze und die Nationalsozialisten übernahmen die österreichische Regierung. Damit endete die Selbstständigkeit Österreichs („Anschluss“).

Nachträglich organisierten die Nationalsozialisten eine Volksabstimmung in Österreich (10. April 1938), durch die sie den „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich offiziell als österreichischen Willen darstellen ließen. 99 % der österreichischen Bevölkerung stimmten nach einer generalistischen Propagandaschlacht dem „Anschluss“ an das Deutsche Reich zu.

„Bis Du mit der am 13. März vollzogenen Wiedereingliederung Österreichs ins Deutsche Reich einverstanden und einverstanden bist, Du für die Liste unseres Führers Adolf Hitler!“ – So lautete die Abstimmungsfrage, die auf diesem Wahlzettel vom 10. April 1938 zu lesen war. (Propagandaplakat von Gerhard Roth, 1938)

Kritisch beleuchtet:
- Erkläre, warum das Abstimmungsergebnis nicht repräsentativ für die allgemeine Meinung in Österreich war.
- Überlege, warum so viele Menschen für den „Anschluss“ gestimmt haben. Nenne politische, wirtschaftliche und private Gründe.

Treffpunkt Politik: Schreibe zu jedem Datum, das auf dieser Seite vorkommt (zwischen 9. März 1938 und 10. April 1938) einen Satz als Eintrag in eine Chronik.

Wusstest du, dass...
... außer Mexiko, Chile, China, Spanien und die Sowjetunion kein Staat offiziell gegen die Restituzierung Österreichs durch die Nationalsozialisten protestierte?

30 I. Zwischenkriegszeit

In Lehrwerk #10 (netzwerk geschichte@politik) ist das Thema *Österreich: Wie wurde Österreich Teil des Deutschen Reichs?* dem Hauptthema *Diktaturen im Vergleich* untergeordnet. Nach einem intertextuellen Bezug auf die Dreißigerjahre durch eine Zeitleiste werden Schlüsseldaten von Österreichs Weg in die Diktatur veranschaulicht. Das Thema, das sich auf einer Buchseite (S. 30) in zwei große Abschnitte (horizontal) unterteilen lässt, bringt im zweiten/unteren Teil der Seite zwei sehr kleine Bilder (4,5 x 4 cm) aus der Zeit des „Anschlusses“. Bild 1 zeigt den *Übertritt der deutschen Wehrmacht über die österreichische Grenze bei Schärding*, auf dem ein militärisches Fahrzeug im Begriff ist, durch den Torbogen in der Stadtmauer zu fahren. Über der Stadtmauer ist der österreichische Bundesadler deutlich sichtbar, an der rechten Seite in Durchfahrtshöhe weist das „Zoll/Douane“-Zeichen auf die Staatsgrenze hin. Der Bildbetrachter wird - trotz der Kleinheit des Bildes - unmittelbarer Zeuge des Grenzübertritts, er befindet sich auf Straßenhöhe mit der Rückenansicht des Panzers, den Blick frei auf das offene Tor und die in der Durchfahrt wartenden Menschen. Die Metapher, die dieser Szene zugrunde liegt, weist auf die „Festung Österreich“ hin, die

kampflos eingenommen wird. Das Bild befindet sich in textueller Einbettung mit der narrativen Darstellung des „Anschlusses“, dessen letzte Aussage unmittelbar über dem Bild zu lesen ist: *„Damit endet die Selbständigkeit Österreichs („Anschluss“).“* Auch Bild 2 elaboriert die Narration über die Maßnahmen der Nationalsozialisten nach dem „Anschluss“: Es ist jenes bereits mehrfach beschriebene Propagandafoto der Stimmabgabe am 10. April 1938, hier schließt es unmittelbar an die letzte Aussage des Textes an: *99% der österreichischen Bevölkerung stimmten nach einer gewaltigen Propagandaschlacht dem „Anschluss“ an das Deutsche Reich zu.* Trotz des kleinen Formates sind alle Einzelheiten des Bildes erkennbar, vor allem auch die eindringlichen Instruktionen auf dem Faksimile des übergroßen Wahlzettels in der Zelle. Der Bildnebentext beschreibt detailreich die „Frage zur Abstimmung“ auf dem Wahlzettel. Der bildbeschreibende Text wirkt rein informativ bzw. repräsentativ und ließe Raum für eigene (kritische) Wahrnehmungen der RezipientInnen, wären diese nicht bereits durch die Verknüpfung von Text (Narration des Autorentextes) und Bild in die präferierte Lesart eingeführt worden (s. o.). Die Arbeitsaufträge im darunter befindlichen lila Kästchen (mit roter Überschrift) ergänzen und unterstützen diese Lesart: *Überlege, warum das Abstimmungsergebnis nicht repräsentativ für die allgemeine Meinung in Österreich war. ... warum so viele Menschen für den „Anschluss“ gestimmt haben. Nenne politische, wirtschaftliche und private Gründe.* Dieser Abschnitt des Layouts, in dem Bild-Text-Bezüge stark ausgeprägt sind, zeigt wiederum, dass die bedeutungsgenerierende Kraft im Zusammenspiel verschiedener semiotischer Modi entfaltet wird. Trotz des äußerst kleinen Bildformates erreicht die Verknüpfung von Wort und Bild eine ähnliche Wirkmacht wie großformatige (und daher wesentlich salientere) visuelle Modi. Da Bilder aufgrund ihrer Ambiguität mehrere „Wahrheiten“ einschließen und somit auch mehrere Deutungsmuster inkludieren, entscheiden Bildunterschriften bzw. die Gesamtheit des Zusammenspiels aller Zeichensysteme über die präferierte Lesart.

Lehrwerk #13: ZEITENBLICKE 4

Abbildung 17: Zeitenblicke 4 (Dorner); S. 43



Lehrwerk #13 (Zeitenblicke) widmet dem Unterkapitel *Österreich im Dritten Reich* (Großkapitel: *Die Zeit zwischen den Weltkriegen*) eine Seite (S. 43). Der aus fünf Absätzen bestehende Autorentext (über 2/3 der Seitenbreite) wird am rechten Rand von einer Informationsleiste („Infoboxen“) zugleich optisch abgetrennt und thematisch vertieft. Diese sehr saliente Layout-Komponente enthält zwei – an Teile von alten Filmrollen erinnernde (dem Prinzip der *provenance* folgende) – verständnissichernde Ergänzungsflächen zum Text. Durch den Zeichentransfer der frühen Filmproduktionen motiviert, soll RezipientInnen die zeitliche und räumliche Zuordnung der Informationen erleichtert werden. Das einzige Bild dieses Kapitels unterbricht die beiden „Infoboxen“ und ist gleichzeitig deutlich durch weiße Flächen über und unter ihm abgesetzt (geframt): Es ist der Abdruck des Wahlplakates, mit dem die NSDAP zur Volksabstimmung am 10. April 1938 aufrief. Die Submodalitäten der Schrift – die drei Farben des Plakates (Braun für den Hintergrund und die AkteurInnen des Plakates, Rot und Schwarz für die Schriftzüge) konnotiert es eindeutig mit seinen Produzenten. Die Bildunterschrift *Nationalsozialistisches Plakat zur Volksabstimmung 1938* bestätigt diese Vermutung. Die spärlich eingesetzten bildlichen Repräsentationsmodi haben in diesem Lehrwerk eher illustrative denn bedeutungsgenerierende Funktion, der durch die

Überschriften- und Absatzgestaltung des Autorentextes präferierte lineare Lese pfad wird durch die visuellen Elemente nicht unterbrochen.

14.2. Akteure – von der textorientierten zur diskursorientierten Analyse

Durch die nun folgende Analyse der Akteure sollen mit ihnen auftretende Nominationen, Prädikationen sowie Rollenzuschreibungen (z. B. agens, patiens, benefaktiv) erkannt werden. Durch Nennungen bzw. Zuschreibungen kann intentionalen Deutungsmustern der Texte auf den Grund gegangen werden. Die Darstellung der Analyse erfolgt hier wieder in kategorialer Weise, d. h. Lehrwerke übergreifend; als relevante Kategorien können hierbei vor allem drei genannt werden: (1) Personenzentrierte Darstellungen (z. B. Schuschnigg, Hitler); (2) Fokus auf Kollektiv-Bezeichnungen, Anthroponyme; (3) Rollenzuschreibungen für „Österreich“.

(1) Tendenziell personenzentrierte Darstellung:

Die personalen Hauptakteure des gesamten Themas sind Schuschnigg, Hitler und in einigen der Lehrwerke auch Mussolini. Diese Namen sind Teile von eigenverantwortlichen Prozessen, werden aber auch in der Trope der Synekdoche (pars pro toto) eingesetzt, wenn es im eigentlichen Sinn um Entscheidungen der gesamten Regierung, der Partei oder des Staates geht. Durch eine gehäufte Personalisierung werden die Abläufe um den Anschluss Einzelpersönlichkeiten zugeordnet, eine Strategie, die glorifizierende, herorisierende oder auch viktimisierende Effekte auslöst.

Eine solche Tendenz der Darstellung kann in mehr als der Hälfte aller Lehrwerke erkannt werden: #1, #2, #3, #4 #6, #7, #9, #10, #13 und #14. Hier wird weitgehend gleichlautend **Schuschnigg** als die Person repräsentiert, *die Rettung versuchte, eine Volksabstimmung festsetzte, unter Druck geriet, Zugeständnisse machen musste, Forderungen ausführte, sich dem Druck beugte und schließlich zurücktrat*. Schuschnigg wird hierbei (oft in der Rolle des Patiens) im Zusammenhang mit dem Verlust der österreichischen Freiheit genannt, dieser Prozess ist somit untrennbar mit seiner Person und seinem Namen verbunden. Als sein Gegenspieler wird **Hitler** (in der Rolle des Agens) erwähnt, er ist Subjekt von Verbalphrasen, die semantisch der Kategorie „Gewalt und Macht“ zuzuordnen sind: *Hitler erzwang, forderte, erhöhte/verstärkte den Druck, steigerte die Gangart, bestellte Schuschnigg nach Berchtesgaden, setzte*

Truppen in Marsch, traf in Wien ein, erklärte, verkündete den Eintritt Österreichs ins Deutsche Reich, setzte eine Volksabstimmung an. Andere Verbalphrasen (Passiv, Benefaktiv) vermitteln Glorifizierung und Herorisierung: *Hitler wurde begrüßt, bejubelt, viele stimmten für Hitler.*

(2) Nominationen mittels Kollektiv- oder Systembezeichnungen

Alternative Darstellungsweisen finden sich beispielsweise in den Lehrwerken #5 (Gefahr drohte von den Nationalsozialisten unter ihrem Führer Adolf Hitler), #11 (deutsche Truppen marschierten ein) oder #12 (die Nazis überfluteten ..mit Propaganda, terrorisierten, Machtübernahme erfolgte). Hier wird Verantwortung entweder Kollektiven zugeteilt (und nicht einzelnen „starken oder schwachen“ Personen), in anderen Fällen bleibt die „Täterrolle“ durch quantifizierende Adjektive (viele, einige, manche..) in der Subjektposition opak.

(3) Rollenzuschreibungen für Österreich (oder ÖsterreicherInnen) vor und nach dem „Anschluss“

Alle Lehrwerke (am wenigsten Lehrwerk #5), besonders jedoch die Lehrwerke #1, #8, #9, #11 und #12, versprachlichen vor allem die Konsequenzen für Österreich und seine BewohnerInnen durch agenslose Passivkonstruktionen, in denen der semantische Fokus auf „Leid und Verfolgung“ gerichtet ist und „Österreich“ (im weitesten Sinn) die Patiens-Rolle zugeschrieben wird. (Hier sind exemplarisch einige Verbalphrasen aufgelistet, die aus den oben angeführten Lehrwerken stammen): *Jüdische Geschäfte wurden gekennzeichnet; Juden, aber auch Sinti und Roma wurden verfolgt, Rohstoffe, Gold [etc.] wurden nach Deutschland gebracht, Österreich wurde gleichgeschaltet, ... in Ostmark umbenannt, Personen wurde das Wahlrecht entzogen, jüdische ÖsterreicherInnen wurden verfolgt, .. ins KZ gebracht, wurden verdrängt, Betriebe wurden ihnen weggenommen, Widerstand erbarmungslos unterdrückt.*

Abschließend soll zur Analyse der Akteure festgestellt werden, dass soziale Akteure diskursiv konstruiert werden und somit Hinweise auf erwünschtes Verständnis ihrer Rollen und der Art ihrer Beteiligung an der Konstituierung des historischen Kontextes geben. Diese sich daraus ableitende Lesart des Erinnerungsdiskurses leitet über zur transtextuellen Ebene, auf der nun eine Zusammenschau aller Analyseschritte zur – den

Schulbüchern inhärenten - alles umfassenden Argumentstruktur bzw. zum daraus ablesbaren Topos führen soll.

14.3. Transtextuelle Ebene: Argumentstruktur, Topoi

Die nun gewonnenen Erkenntnisse führen zur Analyse der dominanten Argumentationsstruktur. Das Ziel ist es, daraus im folgenden Kapitel nach dem Argumentationsschema Kienpointners (vgl. Kapitel 17.4.) eine Konklusion und die implizit vorhandenen Schlussregeln (resp. Topoi), durch die die Argumente gestützt werden, zu formulieren. Dieser Prozess wird wieder getrennt nach Lehrbüchern durchgeführt; dadurch sollen die Ergebnisse der einzelnen Analyseebenen für die Lehrbücher schließlich nachvollziehbar und die lehrbuchspezifischen Diskursstränge transparent werden.

Lehrwerk #1 (Bausteine): Das stark auf visuelle Repräsentation aufgebaute Lehrbuch verfolgt eine Argumentationsstruktur, die durch einen – verhältnismäßig kurzen – Autorentext zunächst vom „Druck auf Österreich“ und von den Vorteilen für Deutschland durch den „Anschluss“ berichtet. Die Perspektivenerweiterung erfolgt durch die anschließende Reihe bildlicher Elemente, auf die beiden (Doppel)-Seiten verteilt, die Alltagsszenen aus der Zeit vor und nach dem März 1938 sowie Hitler bei seiner Heldenplatzrede zeigen (S. 30/31). Die als Bild-Text-Verknüpfung gesamtheitlich zu verstehenden Layouteinheiten stellen durch das erste Element (M1, S. 30) einen Kausalzusammenhang zwischen „*wirtschaftliche[r] Not der Familien*“ und Unterstützung der „Anschlussidee“ her; diese Kausalität wird durch das „Heldenplatzphoto“ (M2, S. 30) untermauert, das quasi als Beweis über die „*geschätzte Zahl der Anwesenden von 100 000 bis 200 000*“ berichtet. Die beiden nächsten großen textlich linearisiert verknüpften Bilder relativieren die zuvor begründete Massenunterstützung durch den Verweis auf sozio-politische Phänomene wie „Opfer-, Täter- und Mitläufertum“, hiermit wird implizit und explizit den ÖsterreicherInnen Verantwortung für die „grausamen Verbrechen“ zugeschrieben (vgl. Bild M4, S. 31). Das letzte Bild-Text-Element verknüpft simultan ein Faksimile des Abstimmungszettels für die Volksabstimmung nach dem „Anschluss“ mit dem Bild eines freudig in Salzburg einfahrenden Soldaten, den Arm zum „Deutschen Gruß“ erhoben und von Passanten fröhlich willkommen heißen. Die Bildunterschrift präsentiert das hohe

Abstimmungsergebnis als logische Konsequenz der Maßnahmen eines diktatorischen Systems, das durch Propaganda, Manipulation und Ausschaltung der Gegnerinnen und Gegner ein solches Ziel immer erreicht. Die Schluss-Aussage des Bildtextes erscheint danach eher inkonsistent, sie richtet sich an die (bereits im vorangegangenen Text ausgesprochene) Akzeptanz durch die Bevölkerung: Diese Aussage bleibt an dieser Stelle ohne materielle Kohäsion zur vorangehenden Äußerung und erweckt somit den Eindruck eines Nachtrags, den man beinahe vergessen hätte: „Ohne Zweifel gab es für Hitler auch große Begeisterung in der Bevölkerung“ (vgl. Bild M5, S. 31). Ein letztes - blau hinterlegtes, gerahmtes – Layoutelement, das durch diese semiotischen Strategien Salienz erreicht, lenkt mittels sechs „Aufgaben“ die Aufmerksamkeit auf bedeutungsrelevante Inhalte. Dabei wird auf die erwähnten Gründe für den „Anschluss“ sowie auf dessen Bedeutung für Österreich und Deutschland eingegangen, der letzte Arbeitsimpuls jedoch motiviert die RezipientInnen, sich noch einmal mit den „Begriffen ‚Opfer‘, ‚Täter‘ und ‚Mitläufer‘“ auseinanderzusetzen. Der angestrebten Multiperspektivität der Repräsentation wird durch diesen letzten Impuls noch einmal Rechnung getragen. In Summe liegen der gesamten Repräsentation zwei Diskursstränge zugrunde: In der Mehrheit der Darstellungsmodi (Narration und Bild-Texteinheiten) ist der Opfer-Topos enthalten, der sich aus den Argumenten der „ökonomischen Notlage“ sowie aus der „Unterlegenheit Österreichs gegenüber der Übermacht des nationalsozialistischen Deutschland“ ableiten lässt. Diesem Topos wird der Diskurs über die Art und das Ausmaß der Beteiligung an den Nazi-Verbrechen gegenübergestellt, deren elaborierte Argumentation zur Schlussregel führt „Wer sich an solchen Verbrechen beteiligt, wird zum Mitschuldigen.“

Lehrwerk #2 (Durch die Zeiten): Die Aufbereitung des Themas „Der Anschluss“ (es ist ein Teilbereich des Kapitels „Österreich – von der ersten Republik bis zum Anschluss“) auf insgesamt etwas mehr als drei Seiten (S. 57 – 60) wird innerhalb vertikal-linearer Textspalten durchgeführt. Die nach Teilthemen gegliederten und durch Überschriften markierten Abschnitte werden durch reichhaltiges Bildmaterial und einen Originalabdruck der Rücktrittsrede Schuschniggs unterbrochen. Die visuellen Elemente folgen in ihrer Platzierung einer Logik der Chronologie bzw. des Sinnzusammenhangs. So bilden ein Brust-Porträt Schuschniggs, die (emotional endende) Rede zum Rücktritt sowie der darauffolgende Abschnitt „Österreich hört auf zu existieren“ eine Sinneinheit,

deren affektiver Gehalt den Lesenden das (unvermeidliche) „Ende Österreichs“ in expressiver Weise darstellt (vgl. S. 57). Im weiteren Verlauf des Kapitels benützt der Autorentext zahlreiche metaphorische Wendungen zur Beschreibung der Formen der Unterdrückung durch die Nationalsozialisten (vgl. Metaphern-Analyse). Dabei wird die Conclusio, dass viele Menschen der neuen Herrschaft zustimmten (Argument: *„Weite Teile der österreichischen Bevölkerung empfingen Hitler jubelnd.“*) durch ein Gegenargument erweitert: *„Diejenigen, die offen Kritik äußerten und viele, die einer anderen Partei angehörten, wurden sofort von der [...] Gestapo verhaftet.“* Dies wiederum impliziert die These vom „zwecklosen Widerstand“. Die in den Text integrierten Bilder gehören zwei Kategorien an: Zum einen wird durch sie die Überlegenheit der NS-Herrschaft verdeutlicht (vgl. „Heldenplatzphoto“ mit salienter Hakenkreuzfahne), zum anderen geben Porträtbilder namhafter österreichischer Künstler und Wissenschaftler (personifizierte) Auskunft über die *„Zerstörung des österreichischen Kulturlebens“* (S. 58/59). Zusätzlich verweisen Kommentare zur Quelle („Rücktrittsrede“) oder zum Bild („Stimmabgabe“) auf fingierte bzw. manipulative Vorgangsweisen der „deutschen Reichsregierung“ hin, wodurch wiederum die These der Chancenlosigkeit des Widerstands untermauert werden soll. Die Originalstellen lauten: *„Unterstreiche die verbreiteten Falschmeldungen blau“* (Quelle, S. 57) und *„Allerdings war die Stimmabgabe, wie du auf dem Foto sehen kannst, propagandistisch beeinflusst“* (Unterschrift des Bildes auf S. 59). Der Fokus dieser gesamttextlichen Repräsentation liegt demnach auf der Unterdrückung, dem Terror, dem Leid der österreichischen Bevölkerung und der Sinnlosigkeit des Widerstands. Damit wird die Präferenz des Topos vom „Opferstatus“ evident.

Lehrwerke #3 und #4 (einst und heute- chronologisch und thematisch) sind, wie bereits erwähnt, in weiten Teilen konform: Dies betrifft die AutorInnen, den Verlag, die Bildauswahl und den Autorentext. Unterschiede bestehen im Layout (Farbe der Akzentuierungen und Markierungen sowie die Größe eines Bildes) und in der Seitenverteilung. Während #3 das Kapitel auf zwei einander gegenüberliegenden Seiten behandelt (S. 43/44), teilt es #4 auf zwei hintereinander liegende Seiten auf (S. 35/36). Dies erzielt unterschiedliche Effekte. Werden die RezipientInnen bei Lehrwerk #3 (EuH chronologisch) im Sinne Kress/van Leeuwens durch die ausgewählten Bilder von „given“ nach „new“ geführt (von Schuschniggs Wahlauf Ruf zu Hitlers Einzug bzw. zur

Stimmabgabe), so können sie bei Lehrwerk #4 (EuH thematisch) zunächst konzentriert bei der Darstellung der „Rettungsversuche“ Schuschniggs verweilen. Hierbei war es nicht notwendig, das Wahlplakat Schuschniggs in der gleichen Größe wie in Lehrwerk #3 auszuwählen, da die durchaus saliente Positionierung und die auch in dieser reduzierten Größe wirksame verbale Botschaft „Ja!“ (vgl. Bild-Analyse) starke Effekte des Bemühens um die Selbständigkeit Österreichs generiert. Diesem Bemühen Schuschniggs wird in beiden Lehrwerken die Übermacht, die Druckausübung, die Manipulation und die Dimension der Propaganda Deutschlands entgegengehalten, vor allem, wenn es darum geht, den „*Jubel von 200 000 am (sic) Heldenplatz*“ (S. 44 resp. 36) und das „*überwältigende Ergebnis*“ der Volksabstimmung zu rechtfertigen. In beiden Lehrwerken wird somit der Topos vom „Opfer Österreich“ durch die Schlussregel „Wer solch einem massiven Druck ausgesetzt ist, wird zum wehrlosen Opfer“ untermauert.

Lehrwerk #5 (Ganz klar), mit einem farblich - gelb und lila - akzentuierten Layout, beschäftigt sich mit der „Anschluss“-Thematik (auf einer Buchseite, S. 30) aus der Perspektive des „Weichens der Demokratie zugunsten diktatorischer Regierungsformen“. Dadurch wird im Vergleich zu den anderen Lehrwerken sofort der Fokus auf die Symptomatik der Zwischenkriegszeit gelegt, in der vermehrt diktatorischen Ideologien und Systemen der Vorzug gegeben wurde. So wird der österreichische Faschismus („Austrofaschismus“, hier so bezeichnet anstelle des damals gebräuchlichen Terminus „Ständestaat“) als Indiz für den Wechsel Österreichs in ein autoritäres System herangezogen; ein Bild eines Aufmarsches der Nationalsozialisten in Graz noch vor dem „Anschluss“ erklärt zwar in seiner Unterschrift, dass dadurch der „Druck auf die österreichische Regierung“ erhöht werden sollte, bezeugt aber, so wie das Bild des uniformierten Mädchenverbands „Jung Vaterland“, die Omnipräsenz faschistischer Gruppierungen in der Zwischenkriegszeit. Dies alles deutet auf einen Diskurs hin, der das Bestehen österreichischer nationalistischer Gesinnung schon vor dem „Anschluss“ thematisiert. Dieses Argument führt zur These „Der Anschluss wurde durch innerösterreichische NS-Ideologien selbst gefördert“, ein Deutungsmuster, das allerdings durch die narrative Darstellung der „Druckerhöhung, Forderungen, Bedrängung“ durch die NS und ihren „Führer Adolf Hitler“ (S. 30) relativiert wird. Eine ähnliche Bipolarität wird durch Beschreibung der Stimmungen erzielt: Auf der einen

Seite wird von „Jubel und Begeisterung“ gesprochen, auf der anderen Seite von der „Zeit des Terrors“, ohne diese konträren Facetten des „Anschlusses“ in den Handlungskontext von AkteurInnen zu versetzen. Die Schlusssatz des Textes greift die Schwierigkeit der Interpretation des 99-prozentigen Abstimmungsergebnisses auf und stellt die Kohärenz zum Leitthema her: *„Einerseits war das politische System zu diesem Zeitpunkt nicht mehr demokratisch, andererseits war die Akzeptanz des nationalsozialistischen Regimes in der österreichischen Bevölkerung tatsächlich sehr groß“* (S. 30), wobei genauere Ausführungen ausbleiben. In diesem Lehrwerk wird der Diskurs über die „Schuldfrage“ durch Argumentation anhand der in Europa stattfindenden faschistischen Trendwende in einen höheren politischen Kontext gestellt, wobei die Vielfalt der weiteren, den „Anschluss“ fördernden Faktoren (wie z. B. wirtschaftliche Probleme) ausgeblendet wird. Insgesamt kann es als ein Themenzugang betrachtet werden, der eine bemerkenswerte Alternative zu den Darstellungen in den übrigen Lehrwerken darstellt, der die Zustimmung zum „Anschluss“ durchaus auch mit Zustimmung zum Nationalsozialismus gleichsetzt und exkulpierende Argumente nicht in den Vordergrund stellt.

Auch **Lehrwerk #6 (Geschichte für alle)** ordnet eine Buchseite (S. 44) des Kapitels „Der ‚Anschluss‘“ in den großen Kontext der „Zwischenkriegszeit in Europa“ ein. Die Narration wird deutlich durch ein visuell markiertes „geframtes“ Element, eine Quelle (*Unterredung zwischen Hitler und Schuschnigg in Berchtesgaden*), unterbrochen. Zwei kleinformatige Bilder *Grenzübertritt Kiefersfelden-Kufstein* und *Hitlers Einzug in Wien* sind unmittelbare Bestandteile der verbalen Schilderung des 12. März 1938. Die realiter vorhandene Vielfalt der Reaktionen wird – mittels zweier Aussagen – unter die beiden Pole „Jubel von Hunderttausenden“ und „Besorgnis und Trauer von vielen“ subsumiert. Eine Entbindung der Verantwortung für das (beinahe) 100-prozentige Zustimmungsergebnis für den „Anschluss“ erfolgt im letzten Absatz des Kapitels, hier wird wieder Kausalität mit sozio-ökonomischen Gegebenheiten hergestellt. Mit einem Verweis auf die Machtübernahme durch die Nationalsozialisten (sie *„rissen die Macht an sich“*) und die Konsequenzen dieser Hegemonie endet die Darstellung. Das Kapitel „Anschluss“ ist in diesem Lehrwerk eher knapp behandelt, Argumentationslinien werden (deshalb?) kaum elaboriert. Dennoch wird durch diese stark kondensierte Darstellung der Topos von der „Unschuld der Österreicher“ favorisiert.

Lehrwerk #7 (Geschichte live) fällt in der Reihe der Lehrwerke durch seinen unkonventionellen textlichen und bildlichen Zugang zum Thema „Anschluss“ auf, welches sich über mehrere Buchseiten und aufgeteilt auf zwei übergeordnete Rahmenthemen erstreckt. Der Beitrag *„Der Weg zum ‚Anschluss‘ – unterschiedliche Standpunkte“* ist Bestandteil des Themenkreises *„Zwischenkriegszeit“* und verfolgt eine multiperspektivische Darstellung durch unterschiedliche Quellen von „Aussagen maßgeblicher Personen“. Diese intendierte Multiperspektivität wird jedoch durch die den Quellen hinzugefügten Autorenkommentare konterkariert: So wird beispielsweise Österreich als „endgültiges **Opfer**“ eines „**Pakts**“ Mussolinis mit Hitler bezeichnet, das durch die Verhandlungen Hitlers mit Mussolini über Bündniskonstellationen zustande gekommen ist. Die gleichzeitig den Machtstatus und Befreiermythos Hitlers generierenden Bildelemente sowie die im gerahmten Element „Notizen“ (S. 31) enthaltenen Aussagen über vielfältige *„Angst und materielle Not“* der Bevölkerung rechtfertigen gleichsam die 99-prozentige Befürwortung des Anschlusses. Zwanzig Seiten später bildet das Kapitel *„Der ‚Anschluss‘ Österreichs“* an den Anfang einer Repräsentationsreihe innerhalb des übergeordneten Themas *„Nationalsozialismus in Österreich: Ausgrenzung und Verfolgung“*. Das einzige Bild des hier relevanten ersten Kapitels (S. 51) von der Siegesfeier nach dem Einzug der Nationalsozialisten erreicht visuelle Kohärenz zu zwei Quellentexten und zwei Aussagen des Autorentextes durch die Proposition *„Sichtbare Freude und Jubelstimmung der Bevölkerung ließen den Anschluss erwünscht erscheinen“*. Die bereits im vorangegangenen Kapitel erfolgten (hier eher exkulpierenden) Begründungen der Zustimmung werden nun durch **ein** anderes Argument erweitert, das auf eine Begrüßung des Zusammenschlusses der beiden Staaten aufgrund der Zustimmung der Menschen zur NS-Ideologie verweist: *„Gleichzeitig gab es in Österreich viele Menschen, die an den Ideen und Zielen der Nationalsozialisten Gefallen fanden und diese unterstützten“* (S. 51). Ob diese Menschen die wahren Ziele und Handlungsweisen des Nationalsozialismus wirklich durchschaut hatten und diese Ideologie dennoch unterstützten, wird nicht weiter ausgeführt. Auch die Seite der TäterInnen wird hier nicht explizit dargestellt. Das Fazit aus beiden Kapiteln über den „Anschluss“ kann als Bemühen um Perspektivenvielfalt bezeichnet werden, wobei seine Prämissen zur folgenden Conclusio führen: „Schwierige Innen- und außenpolitische Gegebenheiten sowie eine verkanntes

Hitlerbild begünstigten den ‚Anschluss‘ und beeinflussten auch viele Menschen in ihrer positiven Haltung gegenüber der NS-Ideologie.“

Lehrwerk #8 (Geschichte schreiben): Das semiotische Potenzial dieses Layouts entfaltet sich durch salientes Bildmaterial und visuelle Strukturelemente, beide Kategorien konstituieren die Diskursstrategien des Gesamttextes. Wird durch die Reihe der bildlichen Elemente der Topos der „Übermacht Hitlers“ konstituiert (vgl. Analyse vorher), so wird vor allem durch zwei salient/farbig markierte Textteile, die als Metatexte auf die Positionen der Wissenschaft referieren, auf die kontroversiellen Meinungen und Motivationen in der Bevölkerung hingewiesen. Hierbei werden sowohl sozio-ökonomische Gründe der Unterstützung angeführt wie auch eine intrinsische Motivation, zum Beispiel Faszination durch die Ideologie und „*die Entfaltung totalitärer Macht*“ (S. 51). Zusätzlich wird darauf hingewiesen, dass die Grenzziehung zwischen „*passiver Hinnahme und persönlicher Zustimmung in Alltagssituationen sowie der Parteinahme auf öffentlichen Veranstaltungen*“ schwierig ist, da diese „*fließend [sind]*“. Diese Repräsentation in der Kategorie „wissenschaftliche Positionen“ eröffnet eine Möglichkeit zur kritischen Betrachtung des Themas, einzig die explizite (vielleicht nicht so intendierte) Beschränkung auf „die Deutschen“ (vgl. Überschrift des Textelements, S. 51) stellt eine zu reflektierende Reduzierung des AkteurInnenkreises dar.

Lehrwerk #9 (Geschichte und Geschehen) veranschaulicht, wie textintensive Repräsentationen schon durch geringe Salienzstrategien – z. B. kleinformatige Bilder oder Teilthemata in den Marginalien - aufmerksamkeits- und somit auch bedeutungslenkende Effekte erzielen können. Sowohl die Bilder mit ihren Bildunterschriften als auch die Argumentationsstruktur der Teilthemata richten das Augenmerk auf Machtausübung, Druck, Terror und Zwang durch Hitler und die Nationalsozialisten, eine Tendenz, die auch durch den ersten Teil des Autorentextes (S. 40) verbal unterstützt wird. Erst bei genauer Beschäftigung mit dem zweiten Teil des Autorentextes wird offenkundig, dass Mitbeteiligung, Unterstützung und Begeisterung der ÖsterreicherInnen für den „Anschluss“ *einerseits, aber auch für die Terrorakte der Nazis andererseits, weit verbreitet waren* (vgl. S. 41). Dabei wird auch auf die Unterstützungserklärungen namhafter Österreicher rekurriert: „*Vor der Veranstaltung*

hatten sich der Wiener Erzbischof Kardinal Theodor Innitzer (1875 – 1955) und der frühere Staatskanzler Renner öffentlich für den ‚Anschluss‘ stark gemacht. Innitzer, [...], unterzeichnete seinen Aufruf sogar mit ‚Heil Hitler‘“. Die visuellen Strukturelemente und der zweite Teil der narrativen Darstellung durch den Autorentext vermitteln somit unterschiedliche Positionen: Der Topos vom „ausgeliefertem, unterdrückten Österreich“, der durch den ersten Teil des Textes und die salienten Elemente des Layouts konstituiert wird, wird durch die aufmerksame Beschäftigung mit dem zweiten Teil der Narration relativiert und verleiht auch der anderen Seite der Reaktionen Gewicht. Insgesamt enthält die Repräsentation des „Anschlusses“ durch dieses Lehrwerk eine evidente Tendenz zur affektiven Narration: Strategien, wie metaphorienreiche Sprache (vgl. Analyse vorher), starke Personenzentriertheit (vgl. Analyse der Akteure), die Entscheidungen und Ereignisse an konkrete Akteure binden, erhöhen insgesamt den Geltungsanspruch der Argumentation und somit den Wahrheitsanspruch der Darstellung.

Lehrwerk #10 (netzwerk geschichte@politik): Die sehr kompakte Darstellung und Beschäftigung mit dem Thema „Österreich: Wie wurde Österreich ein Teil des Deutschen Reichs?“ begünstigt die Intertextualität durch Referenz auf vorangegangene relevante Politiker und Ereignisse mittels eines Zeitreifens zu Seitenbeginn (S. 30). In knapper, personenzentrierter (Hitler, Mussolini, Schuschnigg, Seyss-Inquart) Narration wird in der ersten Seitenhälfte der unabwendbare Weg Österreichs in die Unabhängigkeit skizziert. Durch adversative Hypotaxen werden bemühte Aktionen (Schuschniggs) und politisch-taktierende, und daher erfolgreichere Reaktionen (Hitlers, Mussolinis) einander gegenübergestellt. Der zweite Teil der Seite widmet sich der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten. Die Bedeutung zweier kleinformatiger Bilder (Einmarsch deutscher Truppen bei Schärding und Stimmabgabe am 10. April) wird durch deskriptiv gehaltene Bildunterschriften zunächst transparent gemacht, intendierte Lesarten werden jedoch durch die sehr enge Einbettung dieser Bilder in die Narration des Haupttextes vermittelt (S. 30): „Damit endete die Selbständigkeit Österreichs (‚Anschluss‘)“ und „99 % der österreichischen Bevölkerung stimmten nach einer gewaltigen Propagandaschlacht dem ‚Anschluss‘ an das Deutsche Reich zu.“ Arbeitsaufgaben am Ende des Kapitels gehen noch weiter auf die Ursachen der hochprozentigen Zustimmung durch einen – eher suggestiv formulierten –

Arbeitsimpuls ein: *„Erkläre, warum das Abstimmungsergebnis nicht repräsentativ für die allgemeine Meinung in Österreich war.“* Der Topos vom „Opfer Österreich“ wird durch argumentative Kausalzusammenhänge wie außenpolitische Isolation, Manipulation und Propaganda nachvollziehbar konstruiert.

Lehrwerk #11 (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart): Das mit zahlreichen bunten visuellen Elementen bestückte Layout führt die Lesenden durch eine Reihe von den „Anschluss“ begünstigenden Faktoren. So verdeutlichen - Bild und Text simultan verknüpfende - Graphiken, Karten und Bilder der innenpolitischen, außenpolitischen oder sozio-ökonomischen Lage, weshalb *„viele Menschen“* oder *„im Jahre 1921 [sogar] die Mehrheit der Bevölkerung“* (S. 41) für den „Anschluss“ stimmten. Dieser Argumentationslinie der positiven Haltungen werden auf der folgenden Seite die Tatsachen *„hinter den Kulissen“* entgegengesetzt: Der *„NS- Terror“* *führte zu Verhaftungen, Verfolgungen und einer manipulierten Volksabstimmung, die „den Anschein der rechtmäßigen Besetzung Österreichs verbreiten“* sollte (S. 42). Eine letzte Aussagenreihe des Autorentextes referiert auf Meinungen von WissenschaftlerInnen, die einer Volksabstimmung unter Schuschnigg eine Mehrheit für die Unabhängigkeit Österreichs vorausgesagt hätten (S. 42) und konterkariert quasi die Argumente des vorangegangenen Textes. Fast erscheint es, als müsste das Lehrwerk noch den Aspekt der Vernunft der Mehrheit der ÖsterreicherInnen ansprechen. Obwohl im Gesamttext das Bemühen um Multiperspektivität evident ist, scheint die Repräsentation insgesamt die These *„Politische und wirtschaftliche Gegebenheiten begünstigten den ‚Anschluss‘, der NS-Terror konnte nicht vorausgesehen werden“* nahezu legen. Die Blickrichtung auf die Rollenverteilung *„Opfer – Täter – Mitläufer“* wird nicht nahegelegt.

Lehrwerk #12 (Zeitbilder): Die Salienz des Layouts ist bestimmt durch die Umrahmung des Autorentextes mittels bunter Bilder und Graphiken, die allesamt dazu angetan sind, Macht und Überlegenheit der deutschen Herrschaft („Hitler“ bleibt hierbei im Hintergrund) zu repräsentieren. Ein Teil der visuellen Repräsentation ist dabei den Konsequenzen der „Terrorherrschaft“ (S. 40) gewidmet. Das Eingeständnis der Beteiligung der ÖsterreicherInnen wird durch eine einzige Aussage unternommen: *„Jubelbilder vom Empfang Hitlers auf dem Heldenplatz [...] gingen um die Welt.“* Diese wird im darauffolgenden Satz entkräftet: *„Seine Gegner sind damals nicht auf die*

Straße gegangen“, um im nächsten Textteil wieder auf den Aspekt der Beteiligung zurückzukommen: *„Die Mehrheit der Österreicher begrüßte jedoch den ‚Umbruch‘, wie man damals die Ereignisse bezeichnete.“* Diese wenig elaborierten Argumente der Mitbeteiligung der ÖsterreicherInnen sowie der gesamte übrige verbale und visuelle Text (über Druck, Terror, Ausplünderung und Verfolgung) treten in den Diskurs über die opferhafte Darstellung Österreichs ein, Prämissen über Gefahren des Widerstands versuchen den Wahrheitsanspruch der impliziten These *„Deshalb war Widerstand zwecklos“* zu erhöhen.

Lehrwerk #13 (Zeitenblicke): Ein stark auf Linearität und Kohäsion der Aussagen aufgebauter Autorentext – das einzige Bild: ein nationalsozialistisches Wahlplakat – führt die RezipientInnen durch dessen Argumentationsstruktur (S.43). So wird man über wirtschaftliche Probleme, die das *„Vorbild Deutschland“* bereits gelöst hatte, und über *„Druck aus Deutschland“* zur *„Erklärung des Vollzug des Anschlusses“* auf dem Wiener Heldenplatz geführt. Der Absatz *„Opfertheorie (sic!)“* versucht eine Stellungnahme mit einem Aussagenpaar: Das *„Ende des Staates“* war vorrangig sicher der Aggressionspolitik Hitlers geschuldet (Österreich war also „Opfer“, e. A.), setzt aber fort: *„Man darf aber nicht übersehen, dass viele Österreicherinnen und Österreicher vom Anschluss begeistert waren“* (S. 43). Dieses Lehrbuch ist in Summe bemüht, dem Mythos vom „Opfer Österreich“ entgegenzutreten, widmet jedoch den größten Teil seiner Ausführungen einer Argumentation, die den „Anschluss“ als Folge der wirtschaftlich und politisch prekären Situation in Österreich darstellt und die Schlussregel *„Kein Staat hätte in einer solchen Ausgangslage seine Unabhängigkeit verteidigen können“* impliziert. Es ist also in Summe keine konstante Distanzierung von der „Opferthese“ enthalten.

Lehrwerk # 14 (Zeitfenster) führt auf einer Buchseite (S. 41) in die Phase der Vorbereitung und Durchführung des Anschlusses ein. Der knappe Autorentext fokussiert auf das Thema mit Hilfe von fettgedruckten Schlüsselwörtern, die beispielsweise wichtige Namen (Personenzetriertheit!), Begriffe und Konzepte anführen. Die beiden Bilder geleiten die RezipientInnen von einer Entwicklung Österreichs, die von „Schuschnigg“ (bei seiner Rücktrittsrede) bis zu „Hitler“ (beim Einzug in Wien) reicht. Das durch die Summe der Repräsentationsmodi entstehende

Argumentationsmuster lautet: „Der „Anschluss“ wurde durch innen- und außenpolitische Schwierigkeiten sowie mittels Druck und Manipulation durch Hitler begünstigt. Die Aussage „[...] überschritten deutsche Truppen, ohne auf Widerstand zu stoßen, die österreichische Grenze“ bleibt unkommentiert, ohne weitere Implikation der Unterstützung oder Begeisterung durch die ÖsterreicherInnen. Der Text erscheint als starkes Kondensat der Darstellung eines entscheidenden Ereignisses der österreichischen Geschichte, bei dem die reduzierte Argumentation dennoch folgendes Kausalschema impliziert: Außenpolitische Isolation und Druck brachten Österreich in eine schwierige Lage – Deshalb waren auch die Rettungsversuche vergeblich – Ein Staat, der sich in einer solchen Lage befindet, kann seine Selbständigkeit nicht behaupten. Somit legt diese Argumentationsstrategie eine Präferenz der „Opferthese“ nahe.

15. Zusammenschau und Reflexion: Erinnerungsdiskurs im Schulbuch

Zwei zentrale Fragen gilt es nun nach Abschluss der Analyse zu beantworten: (1) Hat sich die vorliegende methodische Variante einer „multimodalen Diskursanalyse“ im Hinblick auf die Fragestellung als effektiv und effizient erwiesen? Und (2): Welche Erkenntnisse konnten im Hinblick auf den Diskurs über das „Geschichtsgedächtnis“ gewonnen werden? Konnten also die „verborgenen Diskurse der Erinnerung“, die in den Lehrbuch- Repräsentationen über den „Anschluss“ schlummern, tatsächlich aufgespürt werden?

Zu Beginn der Antwort auf die erste Frage soll noch einmal erwähnt werden, dass es das methodologische Vorhaben war, durch die Verknüpfung von Ansätzen der Diskurslinguistik, die ihre theoretische Verortung in Foucault'scher Philosophie finden, die in Schulbuchtexten „verborgenen Erinnerungsdiskurse sichtbar“ zu machen. Linguistische Diskursanalysemodelle vereint mit multimodalen Zugängen der Sozialsemiotik schienen geeignete Instrumentarien zur Erkundung offener und latenter Argumentationsstrukturen. Die Tauglichkeit dieser methodischen Symbiose soll nun am Ende der Analyse reflektiert werden.

Zunächst kann festgestellt werden, dass selbst dann, wenn eine Erstlesung der meisten Texte bereits gute Eindrücke in Bezug auf Beschaffenheit von Lexis und Semantik brachte (z. B. Nomen aus dem Wortfeld „Druck“ sind sehr salient), erst das Analyseverfahren durch den Fokus auf die Mehr-Ebenen-Struktur eines Textes auf Stringenz bzw. Brüche in der Darstellung aufmerksam machen konnte. Argumentationslinien sowie durch Schlussregeln untermauerte Thesen konnten erkannt werden, was eine Kategorisierung der Lehrwerke in Bezug auf einen mehr oder weniger stark ausgeprägten Geltungsanspruch ihrer Argumentation ermöglicht. Ein weiterer epistemischer Gewinn konnte durch Analyse der Bild-Text-Einheiten sowie deren Position und Funktion innerhalb der Layoutstruktur gewonnen werden: Hier zeigte sich vor allem, welche bedeutungslenkende Kraft von visuellen Elementen ausgehen kann; es konnte auch erkannt werden, dass Bilder, die genuin polysem sind und in ihrer Bedeutung ambig bleiben, zwar Wirkmacht auf ihre BetrachterInnen ausüben können, dass aber die tatsächlich generierte Bedeutung in einem beträchtlichen Ausmaß den Bildunterschriften geschuldet wird. Auch bei – aufgrund ihrer geringen Größe – nicht sehr salienten Bildern werden den RezipientInnen durch Bildunterschriften präferierte Lesarten angezeigt bzw. Deutungsmuster durch salient positionierte Arbeitsimpulse vorgegeben. All diese bedeutungsgenerierenden Strategien konnten durch das vorliegende diskursanalytische Verfahren erkannt und anschließend interpretiert werden. Deshalb kann der „Methodenmix“ aus Modellen der Diskurslinguistik, Sozialesemiotik und Multimodalität insgesamt als erfolgreich betrachtet werden. Das „semiotische Potenzial“ von Schulbuchtexten entfaltet sich – das kann mit einiger Sicherheit festgestellt werden – nun einmal im Zusammenspiel aller vorhandenen Repräsentationsmodi.

Kritisch angemerkt soll dennoch werden, dass so manche der Interpretationen – v. a. jene der Analyseaspekte „*given/new* – *real/ideal*“ – auch als „weit hergeholt“ oder „zufällig“ angesehen werden können (vgl. dazu auch van Leeuwen, 1992, S. 5). Seitenkompositionen folgen sicher auch anderen (chronologischen oder gar drucktechnischen) Logiken und sind vielleicht vom Designer rein zufällig (oder aus Platzgründen) in jener spezifischen Weise geplant worden. Dennoch erscheinen sie durch die Art und Weise ihrer Gestaltung als signifikant, wodurch bei den

RezipientInnen eine Lenkung der Aufmerksamkeit in der Kress/van Leeuwenschen Manier erreicht werden und dadurch „Sinn“ (*meaning*) erzeugt werden kann.

Die zweite kritische Anmerkung gilt der Umsetzung des Zeichenbegriffs der Sozialemiotik. So erscheint ihr Zeichenbegriff, der sich nach der Peirce'schen dreipoligen Zeichengestalt richtet und vor allem auch die Rezipienten-Sicht einbezieht (vgl. Kapitel IV/12), durch den einseitigen Fokus auf die Produzentenseite nicht erfüllt. In der vorliegenden Analyse wird die Sicht der RezipientInnen „nur“ theoretisch, konzeptkonform, erschlossen. Das bedeutet, dass die den theoretischen Konzepten zugrunde liegenden Deutungsmuster der Zeichensysteme die Basis der daraus folgenden Interpretation bilden. Wie Bucher (2007, S. 67) feststellt, sind „empirische Fundierungen in den bisherigen Theorien zur Multimodalität [...], Bildlichkeit oder Textdesign die Ausnahme.“ Auch Kritiker wie Bucher sind der Meinung, dass die „Funktion“ eines semiotischen Modus im Verständnis ihrer dialogischen Form idealerweise auch aus der Sicht der RezipientInnen betrachtet werden sollte. Ein solcher empirisch ausgerichteter Analyseweg im Bereich der Schulbuchforschung stellt m. E. ein interessantes Desiderat dar, ist jedoch aufgrund der zu erwartenden Datenfülle (wie z. B. aus Blickaufzeichnungen, aus der Methode des lauten Denkens oder der Gruppendiskussion, vgl. Bucher, ebd.) und des zeitlichen Aufwands im Rahmen des Unterrichts nicht ganz leicht durchzuführen. Dennoch wären kleinere Studien, wie Erforschung des semiotischen Potenzials von Layout oder Bildern aus der RezipientInnensicht, aufschlussreich und könnten der kritischen Beleuchtung theoretischer Konzepte dienlich sein. In einem solchen Fall könnte die vorliegende theoretisch gut verankerte Analyse einen Ausgangspunkt und ein nutzbringendes Fundament darstellen.

Die zweite Frage galt den Einsichten darüber, wie Art und Weise der Repräsentation des „Anschlusses“ das Geschichtsgedächtnis mitkonstituieren. Dieses Kapitel der deutsch-österreichischen Geschichte ist immer noch ein viel diskutierter Gegenstand des politischen Lebens, was rezente Äußerungen von Menschen des öffentlichen Lebens beweisen (vgl. z. B. Zitate: Filzmaier, 2004, 2014). Davon, dass seit der sogenannten „Waldheimaffäre“ im Jahre 1986 offiziell eine Abkehr vom „Opferstatus“ stattgefunden hat, wurde zu Beginn der Untersuchung ausgegangen. Es war daher von Interesse

herauszufinden, inwieweit diese obsoleete Sicht tatsächlich aus den Schulbüchern verbannt worden ist, und ob Erkenntnisse darüber bereits an der Textoberfläche ersichtlich waren oder erst durch das Analyseverfahren sichtbar gemacht werden konnten.

Zunächst kann werden, dass die Lehrbücher natürlich in keiner Phase der Repräsentation Österreich oder seine BewohnerInnen explizit als „Opfer“ einer aggressiv-diktatorischen Politik Deutschlands bezeichnen. Eines der Lehrbücher verbalisiert sogar kritisch die lange bestehende Tendenz, Österreich als „Opfer zu sehen oder auszugeben“ (vgl. Zeitenblicke: „Opfertheorie“, S. 43) und versucht eine differenziertere Sicht auf das Verhalten der Bevölkerung: Es wird zwar eingeräumt, dass das „Druckmachen“ Hitlers Österreich sehr zugesetzt hat, zugleich wird jedoch darauf hingewiesen, dass es unter der Bevölkerung sehr wohl auch Unterstützung für Hitlers Politik gegeben hat. Distanzierungsstrategien von der „Opferthese“ lassen sich auch in vielen der anderen Lehrbücher erkennen, indem das „Jubeln“ oder die „Begeisterung“ beim Einmarsch der Truppen erwähnt wird. Allerdings wird der Aspekt der „Mittäterschaft“ bzw. der „Mitläuferschaft“ mehrheitlich bestenfalls durch solche singuläre Aussagen aufgegriffen, wie beispielweise „Viele waren begeistert oder jubelten bei der Ankunft Hitlers.“ Anders in den Lehrbüchern „Bausteine“, „Geschichte live“ und „Geschichte und Geschehen“ - hier wird der Perspektive der aktiven Unterstützung oder der (passiven) Duldung in einer erweiterten Form begegnet. Durch Beispiele, in welcher Form sich Bürgerinnen und Bürger an den „Verbrechen“ beteiligt und welche Vorteile sie daraus gezogen haben, wird die Seite der „Mittäterschaft“ ausgeführt. In „Geschichte live“ wird zusätzlich versucht, mittels Quellen (Zitaten und Berichten) den Anteil und die Art der Beteiligung der ÖsterreicherInnen zur Sprache zu bringen. In einem Fall („Geschichte schreiben“) wird die heutige Sicht der Wissenschaft mit einbezogen, hierbei wird auch der Aspekt der „Passivität, der Duldung“ als ein das NS-Regime fördernder Faktor angesprochen.

Insgesamt kann als Analyseergebnis festgestellt werden, dass durch die Schlüsselwörter, die visuelle Repräsentation (besonders die Bilder mit Bild-Unterschriften) oder durch die Darstellung der historischen Akteure die „Opferthese“ zwar nicht ausgesprochen wird, dass jedoch eine verstärkte Argumentation durch die semantischen Wortfelder des

„Drucks“, „Terrors“ oder der „Ausbeutung“ sowie durch Prämissen wie „politische Isolation ließ Österreich in Europa allein da stehen“ die Conclusio nahelegt, dass Widerstand in einer solchen politischen Konstellation zwecklos gewesen wäre. Auch wenn Österreich nicht explizit als „Opfer“ einer solchen aussichtslosen Lage bezeichnet wird, ist aufgrund der Analyse in den meisten Lehrbüchern, abhängig von der Ausführlichkeit der oben genannten Argumente, ein mehr oder weniger starkes Anklingen der „Opferthese“ zu bemerken; die Schlussregel legt in diesen Fällen folgende Sicht nahe: „Staaten, die einem solchen Druck und einer solchen Manipulation ausgesetzt sind, werden wehrlos und somit zum Opfer.“ Einsichten wie diese lassen den Schluss zu, dass die Anwendung des multimodal-diskurslinguistischen Verfahrens zielführend gewesen ist; konnten doch damit einige der „verborgenen Diskurse“ der Erinnerungskultur „aufgespürt“ und in ihrer Materialität dargestellt werden (vgl. Foucault, [1966] 2008, S. 494 in Kapitel III/8, 9).

Am Ende einer sprachwissenschaftlich ausgerichteten Analyse, die in die Domäne der Schulbuchforschung eindringt, soll dennoch die Frage nach dem Wert, vielleicht sogar nach einem Mehrwert eines solchen Verfahrens gestellt werden. Die Überlegung geht von dem Faktum aus, dass es das eigentliche Anliegen eines Schulbuchs sein muss, ein Medium der Umsetzung inhaltlicher bzw. methodisch-didaktischer Ziele zu sein. Kann also eine Analyse, die diese Anliegen gar nicht oder nur marginal berührt, nicht nur von sprachwissenschaftlichem Interesse sein, sondern auch das Interesse der „Stamm-Disziplinen“ wie der Bildungs- bzw. der Geschichtswissenschaft erwecken? Hierzu soll nun, auch aus der Perspektive der Analytistin, die ausgiebige unterrichtliche Erfahrung im Bereich des Fachs Geschichte besitzt, Stellung genommen werden.

Zum einen soll noch einmal festgehalten werden, dass es außer Frage steht, dass die Produktion eines Schulbuches vorrangig nach den oben genannten unterrichtlichen Aspekten ausgerichtet ist. So stehen für alle am Text- und Grafikdesign Beteiligten wichtige Funktionen sowie beabsichtigte Wirkungen eines Schulbuchs bei der Arbeit in der Schulklasse im Vordergrund. Schulbücher sollen informieren, die Inhalte strukturieren, motivieren und Übungen zur Ergebnissicherung anbieten (vgl. Bamberger, 1998, S. 12ff.). Zusätzlich wird von einem guten Schulbuch erwartet, dass es nicht nur kognitive, sondern auch sprachliche Kompetenzen der Lernenden fördert.

Der Anspruch an selbständig bearbeitbare und rezipierbare Inhalte kann durch entsprechende Kenntnis der AutorInnen über Strukturen und Funktionen von „Sprache“ zielsicherer erfüllt werden, ihr sollte demzufolge große Aufmerksamkeit zukommen. Ein Schulbuch weist noch drei Besonderheiten gegenüber jedem anderen Buch auf: „Es ist zugleich Informatorium, Paedagogicum und Politicum“ (Detjen, 2007, S. 165; zitiert nach Oleschko/Moraitis, 2012, S. 14). Als solches transportiert es gleichzeitig auch Werte einer Gesellschaft, die die Inhalte und Ziele eines Lehrplanes (und somit auch der Schulbücher) mitkonstituieren. In dieser Funktion des „Politiums“ wird vom Schulbuch die Erfüllung von Aufgaben, wie Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und „die Erziehung zu einer mündigen Bürgerin, einem mündigen Bürger“ in einer demokratischen Gesellschaft, erwartet. Da für die Vermittlung von solchen Inhalten die Art und Weise der Repräsentation und somit auch die „Sprache der Texte“ von Bedeutung sind, ergibt sich daraus ein weiterer Grund für eine breit angelegte Auseinandersetzung mit Schulbüchern und vor allem Schulbuchtexten (Oleschko & Moraitis, 2012; S. 19). Daher, so das Desiderat der AutorInnen aus dem Bereich der Bildungsforschung, sollte im Rahmen der Schulbuchforschung verstärkt interdisziplinär zusammengearbeitet werden (Oleschko & Moraitis, 2012, S. 17).

Die Ansprüche, die an ein Schulbuch und seine Gestalterinnen und Gestalter gestellt werden, sind ohne Frage von einer enormen Komplexität. Zieht man nun auch noch die ökonomische Perspektive in Betracht, so erscheint die Gesamtkomposition eines Layouts mit Text- und Bildauswahl noch einmal in einem anderen Licht und es wird verständlich, dass auf Grund der Produktionsbedingungen Konzessionen in allen Elementen der Repräsentation notwendig sind. Dennoch: In Summe soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass der Wert oder auch Mehrwert der vorliegenden Analyse möglicherweise genau in dem oben erwähnten Desiderat der Schulbuchforscher zu suchen ist: Die intensive Auseinandersetzung mit eben diesem Aspekt der sprachlich-visuellen Repräsentation eines Schulbuchkapitels lässt die Schulbuchtexte in einem speziellen Licht erscheinen. Es konnte gezeigt werden, dass das „Gesamtprodukt Schulbuchseite“ eine besondere Wirkungsmacht auf seine RezipientInnen ausüben kann, es kann bedeutungsgenerierend sein und kann somit ein Indiz für gesellschaftliche Diskurse darstellen, deren Argumentationsmuster und Topoi die Lernenden bewusst

oder unbewusst zu teilen aufgefordert werden. Es ermöglicht eine Herangehensweise an geschichtliche Repräsentationen, die den Blick auf Multiperspektivität eröffnet, das Bewusstsein für „verborgene Bedeutungen“ schärft und somit die Kompetenz der Kritikfähigkeit fördert. Auf diese Weise betrachtet, kann ein Lehrbuchtext mehr als nur Vermittler von Inhalten sein, er kann die Aufgabe eines „Politicums“ erfüllen, SchülerInnen zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein zu führen und sie zu „mündigen BürgerInnen einer Demokratie“ zu machen.

V. Resümee - Ausblick

„Die Abwendung vom enthistorisierten Grauen und die Hinwendung zu den - positiven wie negativen – menschlichen Möglichkeiten enthält mehr aufklärerisches und emanzipatives Potenzial, als die Erinnerungskultur und ihre Institutionen zurzeit anbieten“ (Giesecke & Welzer, 2012, Klappentext).

Repräsentationen geschichtlicher Ereignisse genauer zu betrachten, die ein wesentlicher Bestandteil eines nationalen österreichischen Geschichtsgedächtnisses sind und somit durchaus identitätsstiftende Wirkmacht besitzen, war für diese Masterarbeit forschungsanleitend. Dass eine historische Thematik, die sich mit dem Verlust der österreichischen Eigenstaatlichkeit auseinandersetzt, durchaus Potential für drastische (und den österreichischen Handlungsanteil beschönigende oder verharmlosende) Darstellungen enthält, liegt in diesem Fall auf der Hand. Speist sich doch kollektive (nationale) Erinnerungskultur tendenziell aus positiven Ereignissen; negative, die Konstitution des Idealbilds einer Nation belastende Phasen der Geschichte will man eher vergessen (vgl. Kapitel II/4). „Österreich“ ist in dieser Hinsicht vielleicht besonders empfindsam, da das Land (lt. Liessmann, 2004, S. 201) wenig Ankerpunkte in der Geschichte besitzt, die für das Bilden einer positiven nationalen Identität in Frage kommen könnten. Der „Opfermythos“ von „Österreich als erstem Opfer Hitlers“ und der mit dem darauffolgenden Staatsvertrag im Mai 1955 einhergehende „Befreiungsmaythos“ schienen dabei willkommen, eine positive Sicht auf die Rolle der ÖsterreicherInnen während der nationalsozialistischen Ära zu schaffen, die erst durch die Causa Waldheim (1986) differenzierter betrachtet und kommentiert wurde. Eine Untersuchung des Erinnerungsdiskurses in aktuellen Geschichtslehrbüchern sollte zeigen, in welcher Form sich das Geschichtsgedächtnis an das Jahr 1938 hier offenbart.

Welcher Gestalt somit die Erinnerungskultur ist, die – eingeschlossen in textlichen und bildlichen Narrativen über „den Anschluss“ - in Geschichtslehrbüchern evident wird, dieser Frage wollte die vorliegende Studie nachgehen. Die Analyse dieses Erinnerungsdiskurses erschien besonders im Hinblick auf seine Evidenz in Lehrbüchern für die 8. Schulstufe von Interesse, da diese von allen Schülerinnen und Schülern Österreichs besucht wird und der Geschichtsunterricht deshalb größtmögliche Wirkungsbreite besitzt. Das Medium „Lehrbuch“ ist hierbei ein effizientes Instrument, die staatlich vorgeschriebenen Lehrplaninhalte umzusetzen. Mit generellen

Bildungsaufträgen des Geschichtsunterrichts beschäftige sich Kapitel II/6; hierbei wurde festgestellt, dass die Entwicklung einer ideologiekritischen Haltung, geprägt von Toleranz und Verständnisbereitschaft, ein zentrales Anliegen des Geschichtsunterrichts ist, denn diese Eigenschaften stellen grundlegende Voraussetzungen für konstruktives politisches Handeln dar. Dieser Bildungsauftrag soll unter anderem durch die Konzeption von Schulbüchern umgesetzt werden: Durch die thematische Aufbereitung wichtiger historischer Ereignisse soll vor allem auch eine Vielfalt an Schlüsselkompetenzen der SchülerInnen (wie beispielweise die Selbständigkeit des Denkens) entwickelt werden (vgl. Kapitel II/7).

Um die spätere Analyse der Lehrbuchrepräsentationen des „Anschlussthemas“ in ihrer Kondensiertheit und Konzentriertheit beurteilen zu können, erschien es zuvor sinnvoll, den thematischen Kontext näher auszuführen. Dazu diente das Kapitel II/3, es widmete sich einer Zusammenfassung des Themas aus HistorikerInnen-Sicht, in der die verschiedenen Facetten der Begünstigung des Einmarsches der deutschen Wehrmacht in Österreich umrissen wurden. Die multiplen und differenten wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen und Gegebenheiten im damaligen Europa geben einen Einblick, wie schwierig es ist, im knappen Raum eines Lehrbuches dem Ereignis des „Anschlusses“ tatsächlich gerecht zu werden. Dennoch zeigte sich, dass durch Betonen bzw. Weglassen, durch die Bildauswahl und die Bildunterschriften und durch besondere Fragestellungen in den Arbeitsaufgaben die Bewertung des Ereignisses in eine (vom Text) präferierte Richtung gelenkt werden kann.

Zur theoretischen Einbettung des geplanten diskursanalytischen Verfahrens wurden soziologisch-philosophische Ansätze Foucaults dienstbar gemacht. Diese erschienen sowohl im Hinblick auf Foucaults Blick auf „Historizität und das historische Subjekt“ als auch auf den „gesellschaftlichen Diskurs“ sowie auf das Analyseinstrument der Diskursanalyse als geeignete Fundierungen (vgl. Kapitel III/8). Schon das - hier an den Anfang dieses Kapitels gestellte - Zitat Gieseckes/Welzers kann als Anknüpfung an Foucaults Postulat der Hinwendung auf die „Möglichkeitsbedingungen“ geschichtlicher Ereignisse betrachtet werden; das agierende Subjekt tritt dabei in den Hintergrund, es ist als „Produkt“ der jeweilig stattfindenden Diskurse zu betrachten (vgl. Kapitel III/8, Foucault, 2008, S. 18 und S. 463). In diesem Zusammenhang weist Foucault auch auf

die schier unmöglich einzuhaltende Objektivität der wissenschaftlichen Repräsentation hin, ist sie doch immer von der Denkform des Wissenschaftlers geprägt. Es gilt vielmehr, die die Diskurse konstituierenden Regelmäßigkeiten „aufzustöbern“ und die durch sie konstituierten Einheiten, die Aussagen, zu beschreiben (vgl. Foucault, 2008, S. 494ff. in Kapitel III/8). Diese Forderung führt zur Verfahrensweise der Diskursanalyse, die Foucault als „Archäologie“ bezeichnet; durch sie kann zu der „Tiefe des Wesentlichen“ vorgedrungen werden (vgl. Foucault, 2008, S. 621; Kapitel III/8). Dabei ist für Foucault das Prinzip der Deskriptivität vorrangig, wenngleich es ihm sehr wohl darum geht, gesellschaftliche Machtstrukturen aufzudecken und machtpolitisches Ungleichgewicht zu beschreiben.

Eine daraus abgeleitete, in vielen verschiedenen Disziplinen zum Einsatz kommende „Diskursanalyse“ präsentiert sich genauso polysem wie der Diskursbegriff selbst, basiert er doch auf dem sehr weit gefassten Foucault’schen Konzept, das wenig konkrete Hinweise zur Diskursdefinition bzw. Umsetzung eines angeregten Verfahrens enthält und in vielen Bereichen vage bleibt. Da „Diskurs“ sowohl als theoretischer wie auch als forschungspraktischer Begriff aufzufassen ist, sind die Wissenschaften dazu übergegangen, die Foucault’schen Konzepte gemäß des Forschungsanspruchs ihrer Disziplin zu adaptieren, ein großes und disparates Feld diskursanalytischer Methodologien ist die Folge, verschiedene „Schulen“ - sich selbst einordnend auf einer Skala zwischen „Deskriptivität und Präskriptivität“ - stehen einander komplementär, bisweilen sogar oppositionär gegenüber (vgl. Kapitel III/9).

Im Zuge der vorliegenden Studie erschien das diskurslinguistische Rahmenmodell, das Konzept der DIMEAN, zweckmäßig (vgl. Kapitel III/9.3 und IV/12.1), erwies es sich doch in idealer Weise kompatibel mit multimodalen Ansätzen. Die daraus abgeleitete „multimodale diskurslinguistische Mehrebenenanalyse“ erlaubte eine Untersuchung verschiedener relevanter sprachlicher Einheiten der Makro- und Mikrostruktur der linguistischen Schulbuchtexte und inkludierte in harmonischer Weise die visuellen Elemente wie Bilder, Typographie und Layout, sodass die Texte als „multimodales Gesamtwerke“ erfasst und beschrieben werden konnten. Das Analyseergebnis (vgl. Kapitel IV/14) kann nun den vierzehn Lehrbuchtexten unterschiedliche stark ausgeprägtes Bemühen um Multiperspektivität zusprechen, wobei in Anbetracht der

knappen ein- bis zweiseitigen Ausführungen viele Aspekte des „Anschlusses“ oft nur angerissen und nicht in ihrer gesamten Tragweite elaboriert werden konnten. Einige der Aussagen wirkten daher vereinfacht, fast lapidar (z. B.: „Es gab auch Menschen, die den Anschluss begrüßten/ablehnten...“), und wurden auch nicht als Denkipulse im Rahmen von Arbeitsaufträgen eingesetzt. Solch verkürzte, nicht begründete Argumentationsmuster rückten daraufhin die weiter ausgeführten Sequenzen in den Vordergrund und betonten beispielsweise die Narrationen über Unterdrückung, Terror und Nazi-Grausamkeiten. Einem Geschichtsgedächtnis, das Österreich als das „Opfer“ des Übergriffs Hitlers erscheinen lässt, wird dadurch Vorschub geleistet.

Diese letzte Überlegung führt nun wieder zurück zu den Gedanken von Giesecke und Welzer, sie bildeten in vieler Hinsicht den Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung und verhalfen m. E. den Interpretationen zu Plausibilität und Nachvollziehbarkeit, erscheinen sie doch im Licht des unterrichtlichen Tuns in Klassen von Vierzehnjährigen äußerst relevant: Es kann aus eigener Praxis angemerkt werden, dass vor allem besonderes Eingehen auf Gräueltaten geschichtlicher AkteurInnen die Sensationslust der SchülerInnen fördern und den Blick für objektives Beurteilen verstellen kann. Somit ist eine Geschichtsvermittlung anzudenken, die das Augenmerk weg vom historischen Einzelereignis lenkt, das unter dem Blickwinkel des heutigen „Besser“-wissens angesehen wird, aber hinführt zum breiteren Verständnis der Handlungsspielräume, die den Menschen damals zur Verfügung gestanden sind (vgl. Eingangszitat). Dadurch wird auch „Grauensvolles“ (wie im vorliegenden Fall beispielsweise alle Naziverbrechen, von denen auch Österreich als aktiver Teil nicht auszunehmen ist) nicht als „absolutes, enthistorisiertes Grauen“ betrachtet, das natürlich zu jeder Zeit zu verurteilen ist, es wird vielmehr zur Beschäftigung mit den allgegenwärtigen menschlichen Handlungsmöglichkeiten motiviert. Denn, wie Giesecke/Welzer im Fall der Holocaust-Darstellungen anregen:

„Wenn die um den Holocaust zentrierten erinnerungskulturellen Anstrengungen einen Sinn haben können, dann noch offensichtlich den, begreiflich zu machen, dass unter bestimmten Bedingungen sich nicht nur die bösen Menschen zu gegenmenschlichem Verhalten entscheiden, sondern auch die guten. Das ist das Problem“ (2012, S. 39).

Es soll hier noch einmal im Sinne Gieseckes und Welzers festgehalten werden, dass kein historisches Ereignis für sich selbst spricht, es braucht immer Deutungen (solche,

die das Gesamtbild ihrer Entstehung miteinbeziehen), um Mitfühlen und Mitdenken zu ermöglichen. Seit den 1970er Jahren wird zwar die Perspektive der Opfer und der ihnen angetanen Gewalt ins Zentrum des Gedenkens gerückt, doch eines der Probleme, das dabei ein produktives und weites Spektrum der Geschichtsbetrachtung gefährdet, ist die Vermittlung des Eindrucks, dass die feinsäuberliche Rollentrennung von Tätern (= „Nazis“), Zuschauern (= „Volk“) und Opfern (= „Juden und andere Verfolgte“) schon **vor dem Einsetzen** der Ausgrenzungs- und Gewaltprozesse festgestanden sei. Um diesen Vermittlungsfehler zu vermeiden, müsse man davon abgehen, von dieser Rollenverteilung her die Prozesse der Gewalt und Menschenverachtung zu deuten und dabei vom Wissen der Nachwelt (z. B. von jenem der demokratischen Organisationen) auszugehen (Giesecke & Welzer, 2012, S. 7ff). Die Geschichte, die natürlich „rückwärts“ verstanden wird, muss eine Chance bekommen, sie vorwärts nutzbar, „lebbar“ zu machen. Nachfolgende Generationen müssen nicht erst zu einem moralischen Bekenntnis verpflichtet werden, dass Massenmord (und Diktatur) zu verurteilen sind, eine Ablehnung solcher Taten versteht sich von selbst. Spätere Generationen müssen vielmehr dazu angeregt werden, das Bewusstsein herauszubilden, dass Geschichte ein Prozess ihrer Zeit ist und dass „Menschen als Akteure in diesem Prozess nicht das Wissen späterer Generationen über ihn haben“ (Giesecke & Welzer, 2012, S. 8f). Insofern sind auch Zeitzeugen-Berichte problematisch, da sie immer vor dem Hintergrund des Wissens angefertigt werden, wie die Geschichte ausgegangen ist (ebd.).

Aus den Überlegungen Gieseckes und Welzers kann gewissermaßen ein Postulat an eine zeitgemäße Geschichtsvermittlung abgeleitet werden: So könnten beispielsweise Schulbuchtexte, die vergangene Ereignisse durch die Brille der unterschiedlichen Bedingungen betrachten, die den „historischen Subjekten“ differente Spielräume für ihre Handlungen ermöglicht haben, und von der bloßen Darstellung singulärer Ereignisse abkehren, die kraft des gegenwärtigen Wissens und der Werthaltungen interpretiert werden, interessante Perspektiven auf die Vergangenheit eröffnen und fruchtbare Impulse für Betrachtungsweisen gegenwärtiger Handlungsweisen bieten.

Schließlich soll im Sinne Foucaults geschlossen werden, der mit folgenden Worten sowohl Historizität als auch die Leistung der Archäologie (Diskursanalyse) skizziert,

wobei er geschichtlichen Ereignissen Kontinuität und Kausalität abspricht und postuliert, Diskurse in ihrer Erscheinungsform, ihrer Materialität zu beschreiben:

„Die Archäologie versucht, nicht die Gedanken, die Vorstellungen, die Bilder, die Themen, die Heimsuchungen zu definieren, die sich in den Diskursen verbergen oder manifestieren; sondern jene Diskurse selbst, jene Diskurse als bestimmten Regeln gehorchende Praktiken. [...] Das ist nicht die Rückkehr zum Geheimnis des Ursprungs; es ist die systematische Beschreibung eines Diskurses als Objekt“ (Foucault, [1966] 2008, S.621 f.).

Das Leben muss rückwärts verstanden, aber vorwärts gelebt werden.⁶ Kierkegaards Weisheit kann auch als Leitgedanke einer Arbeit im schulischen Kontext gelten: Vergangenes menschliches Handeln kritisch zu hinterfragen, den Blick für Multiperspektivität zu entwickeln und zu lernen, Resultate geschichtlicher Ereignisse in differenziertem Licht zu sehen und diese Erkenntnisse für gegenwärtige und zukünftige Entscheidungen nutzbar machen zu können, möge als zentrales Anliegen schulischer Geschichtsvermittlung gelten: Dieses Postulat soll an das Ende der vorliegenden Masterarbeit gestellt werden. Da Ansätze wie diese auf unterschiedliche Bereiche rezenten sozio-politischen Denkens und Handelns übertragbar sind und in verschiedene schulische Bereiche einfließen, könnte diese Arbeit als Ausgangspunkt für weitere gesellschaftlich relevante wie auch didaktische Recherchen im Rahmen der Schulbuchforschung betrachtet werden. Auch besteht die Hoffnung, durch die vorliegende Studie auf die Fruchtbarkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit unter linguistischem „Segel“ hingewiesen zu haben.

⁶ Vgl. Kierkegaard (1948): Die Tagebücher 1834 -1855. (S. 157). Zitat in der vorliegenden Einleitung

VI. Bibliographie

- Apple, Michael W. und Christian-Smith, Linda K. (1991). The Politics of the Textbook. In: Apple, Michael W. and Christian-Smith, Linda K. (Hrsg). *The Politics of the Textbook*. London: Routledge. (S. 1 – 21).
- Aristoteles: Topik. Herausgegeben, übertragen und in ihrer Entstehung erläutert von Dr. Paul Gohlke. Paderborn: 1952.
- Assmann, Aleida (2007). *Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung*. München: C. H. Beck.
- Assmann, Jan (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan & Hölscher, Tonio (Hrsg.). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. (S.9-19).
- Assmann, Jan (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Bamberger, Richard, Boyer, Ludwig, Stretenovic, Karl, Strietzel, Horst (1998). *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern*. Wien: ÖBV.
- Bärmann, Fritz (2011). *Gedächtnis. Kulturgedächtnis. Gedächtniskultur. Aufzeichnungen in schulpädagogischer Absicht*. Ruhloff, Jörg (Hg.). Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh
- Benjamin, Walter ([1942]2010). *Über den Begriff der Geschichte. Benjamins Handexemplar*. (Hrsg. Gérard Raulet). Berlin: Suhrkamp.
- Binder, Dieter A. (1988). Die Ära Schuschnigg, der deutsche Weg und das Ende. In: Kann, Rober A. & Prinz, Friedrich E. (Hrsg). *Deutschland und Österreich. Ein bilaterales Geschichtsbuch*. Wien/München: Jugend und Volk. (S. 106-162).
- Böhm, Gottfried (Hrsg.) (2001). *Was ist ein Bild?* München: Fink.
- Böke, Karin (2005/1996). Überlegungen zu einer Metaphernanalyse im Dienste einer „parzellierten“ Sprachgeschichtsschreibung. In: Wengeler, Martin (Hrsg.). *Germanistische Linguistik. 2005. Sprachgeschichte als Zeitgeschichte*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms. (S. 194 – 223).
- Botz, Gerhard (1980). Das Anschlußproblem (1919 – 1945) – aus Österreichischer Sicht. In: Kann, Rober A. & Prinz, Friedrich E. (Hrsg). *Deutschland und Österreich. Ein bilaterales Geschichtsbuch*. Wien/München: Jugend und Volk. (S. 179-1989).
- Breckner, Roswitha (2010). *Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*. Bielefeld: Transcript.

- Brix, Emil, Bruckmüller, Ernst & Stekl, Hannes (2004). Das kulturelle Gedächtnis Österreichs. Eine Einführung. In: Brix, Emil, Bruckmüller, Ernst, Stekl, Hannes (Hrsg.) *Memoria Austriae I. Menschen, Mythen, Zeiten*. Wien: Verlag für Geschichte und Politik. (S. 9-25).
- Bucher, Hans-Jürgen (2007). Textdesign und Multimodalität. Zur Semantik und Pragmatik medialer Gestaltungsformen. In: Roth, Kersten Sven & Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.). *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*. Konstanz: UVK. (S. 49 – 76).
- Bublitz, Hannelore, Bührmann, Andrea D., Hanke, Christine Seier, Andrea (Hrsg.) (1999). *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Endreß, Martin (2013). *Soziologische Theorien kompakt*. Oldenburg: Wissenschaftsverlag.
- Fix, Ulla (2008). Text und Textlinguistik. In: Janich, Nina (Hrsg.). *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr (S. 15 – 34).
- Foucault, Michel ([1968] 2001). Über die Archäologie der Wissenschaften. Antwort auf den Cercle d'épistémologie, In: Foucault, Michel: *Dits et Ecrits. Schriften*. Bd. 1: 1954 -1969, hg. v. Daniel Defert und François Ewald. Übers. v. Michael Bischoff, Hans-Dieter Gondeck und Hermann Kocyba. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (S. 887 -931).
- Foucault, Michel ([1969] 2001). Michel Foucault erklärt sein jüngstes Buch. In: Foucault, Michel: *Dits et Ecrits. Schriften*. Bd. 1: 1954 -1969. , hg. v. Daniel Defert und François Ewald. Übers. v. Michael Bischoff, Hans-Dieter Gondeck und Hermann Kocyba. Frankfurt am Main: Suhrkamp.(S. 980 – 991).
- Foucault, Michel ([1966] 2008). *Die Ordnung der Dinge*. In: Foucault, Michel: Die Hauptwerke. Übersetzt v. Ulrich Köppen. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (S. 7 – 469).
- Foucault, Michel ([1969] 2008). *Archäologie des Wissens*. In: Foucault, Michel: Die Hauptwerke. Übersetzt v. Ulrich Köppen. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (S. 472 – 699).
- Foucault, Michel ([1975] 2008). *Überwachen und Strafen*. In: Foucault, Michel: Die Hauptwerke. Übersetzt v. Walter Seitter. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (S. 701 – 1019).
- Giesecke, Dana & Welzer, Harald (2012). *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur*. Hamburg: Körber Stiftung.

- Graf, Bernhard/Müller, Astrid B. (Hrsg.) (2005). *Sichtweisen zur veränderten Wahrnehmung von Objekten in Museen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Guski, Alexandra (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Habermas, Jürgen (1967). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Halbwachs, Maurice (1966). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- Halbwachs, Maurice (1985). *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuchverlag.
- Hanisch, Ernst (1994). *Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert*. In: Wolfram, Herwig (Hg.). *Österreichische Geschichte 1890-1990*. Wien: Ueberreuter.
- Heer, Friedrich (2001). *Der Kampf um die österreichische Identität* (3. Aufl.). Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Hillgruber, Andreas (1980). *Das Anschlußproblem (1918 -1945) – aus Deutscher Sicht*. In: Kann, Robert A. & Prinz, Friedrich E. (Hrsg.). *Deutschland und Österreich. Ein bilaterales Geschichtsbuch*. Wien/München: Jugend und Volk.(S. 161-178).
- Horkheimer, Max ([1937] 2005). *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Iggers, Georg G. (1993). *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kienpointner, Manfred (1992). *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart-Bad Cannstatt: fromann-holzboog.
- Kierkegaard, Søren (1948). *Die Tagebücher. 1834 – 1855*. Ausgewählt und übertragen Von Theodor Haecker. München: Verlag Jakob Hegner.
- Kopperschmidt, Josef (1991). *Formale Topik. Anmerkungen zu ihrer heuristischen Funktionalisierung innerhalb einer Argumentationsanalytik*. In: Ueding, Gert (Hrsg.). *Rhetorik zwischen den Wissenschaften. Geschichte, System, Praxis als Probleme des „Historischen Wörterbuchs der Rhetorik“*. Tübingen: Niemeyer. (S. 53 – 62).
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (1998). Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout. In: Bell, Alan/ Garret, Peter (Hrsg.). *Approaches to Media Discourse*. Oxford: Blackwell. (S. 186 – 219).
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (2003). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. ³Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Liessmann, Konrad Paul (2004). Topoi. Konturen einer politischen Mythologie. In: Brix, Emil, Bruckmüller, Ernst, Stekl, Hannes (Hrsg.) *Memoria Austriae I. Menschen, Mythen, Zeiten*. Wien: Verlag für Geschichte und Politik. (S. 194 - 218).
- Marx, Karl (1988/1960). Der achtzehnte Brumaire des Loius Bonarparte. In: Marx, Karl und Engels, Friedrich. *Werke*, Bd. 8, Berlin: Dietz. S. 115.
- Meier, Stefan (2008). Von der Sichtbarkeit im Diskurs – Zur Methode diskursanalytischer Untersuchung multimodaler Kommunikation. In: Warnke, Ingo & Spitzmüller Jürgen (Hrsg.). *Linguistik – Impulse und Tendenzen. Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin/New York: De Gryuter. (S. 263-286).
- Menz, Florian & Stahl, Heinz K. (2008). *Handbuch Stakeholderkommunikation. Grundlagen – Sprache – Praxisbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt.
- Mohler, Armin (1968). *Vergangenheitsbewältigung. Von der Läuterung zur Manipulation*. Stuttgart-Degerloch: Seewald Verlag.
- Musolff, Andreas (2003). Metaphernanayse als Aspekt komparativer Diskursgeschichte. Zum Vergleich bildhaften Sprachgebrauchs in deutschen und britischen Europa-Diskursen. In: Wengeler, Martin (Hrsg.). *Deutsche Sprachgeschichte nach 1945. Diskurs- und kulturgeschichtliche Perspektiven. Beiträge zu einer Tagung Anlässlich der Emeritierung Georg Stötzels*. Hildesheim/Zürich/New York: 2003. (S. 272 – 287).
- Peirce, Charles S. (1998). *Phänomen und Logik der Zeichen*. Pape, Helmut (Hrsg. und Übersetzung). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sandfuchs, Uwe (2010). In: Fuchs, Eckhardt, Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.). *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (S. 11-24).
- Schärf, Adolf (1963). *Erinnerungen aus meinem Leben*. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung.

- Schöttler, Peter (1997). Wer hat Angst vor dem „linguistic turn“? In: *Geschichte und Gesellschaft* 23/1.(134-151);
- Schwab-Trapp, Michael (2001). Diskurs als soziologisches Konzept. Bausteine für eine Soziologisch orientierte Diskursanalyse. In: Keller, Reiner, Hirsland, Andreas, Schneider, Werner, Viehöfer, Willy (Hrsg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden*. Opladen: Leske + Budrich. (S. 261 – 283).
- Schwitters, Kurt (1930 [1990]). *Die Neue Gestaltung in der Typographie*. Hannover: (1930); TKUUKS (1990). (S. 78 – 87).
- Searle, John R. (2007). *Sprechakte. Eine sprachphilosophisches Essay*. Nachdr. Frankfurt a. Main: Suhrkamp. (engl.: Seech acts. An essay in the philosophy of language. Cambridge UK: Cambridge University Press 1969).
- Seixas, Peter (2001). Geschichte und Schule. Zum Verhältnis von Absicht und Zufall beim Vermitteln und Lernen von Geschichte. In: Welzer, Harald (Hg.). *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburg: Hamburger Edition HIS. (S. 205-218).
- Spitzmüller, Jürgen (2013). *Graphische Variation als soziale Praxis. Eine soziolinguistische Theorie skripturaler „Sichtbarkeit“*. Günthner, Susanne, Konerding, Klaus-Peter, Liebert, Wolf-Andreas, Roelcke, Thorsten (Hrsg.). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Spitzmüller, Jürgen, & Warnke, Ingo H. (2011). *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Stepan, Rainer (1988). Der Zerfall der Donaumonarchie und die Entstehung eines machtpolitischen Vakuums in diesem Raum (1853 – 1938). In: Maleta, Alfred & Haselsteiner, Horst (Hrsg.). *Der Weg zum „Anschluß“ 1938. Daten und Fakten*. Wien: Karl v. Vogelsang-Institut. (S. 6-47).
- Stöckl, Hartmut (2004). *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Stöckl, Hartmut (2007). Hörfunkwerbung – „Kino für das Ohr“. Medienspezifika, Kodeverknüpfungen und Textmuster einer vernachlässigten Werbeform. In: Roth, Kersten Sven / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*. Konstanz: UVK. (S. 177 -202).
- Stöckl, Hartmut (2011). Sprache – Bild – Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo, Klemm, Michael, Stöckl, Hartmut (Hrsg.). *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: E. Schmidt. (S. 45 – 70).

- Toulmin, Stephen E. (1958). *The Uses of the Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Treichel, Hans-Ulrich (1984). *Fragment ohne Ende. Eine Studie über Wolfgang Koeppen*. Heidelberg: Winter.
- Van Leeuwen, Theo (1992). The Schoolbook as a Multimodal Text. In: Hinrichs, Ernst (Hrsg.). *Internationale Schulbuchforschung*. 14. Jg. Braunschweig: Diesterweg. (S. 35 – 58).
- Van Leeuwen, Theo (2005). *Introducing Social Semiotics*. London/New York: Routledge.
- Van Leeuwen, Theo (2006). Towards a semiotics of typography. In: *Information Design Journal* 14/2. (S. 139 – 155). Amsterdam: John Benjamins.
- Van Leeuwen, Theo (2009). Discourse as the Recontextualization of Social Practice: A Guide. In: Wodak, Ruth & Meyer, Michael (Hrsg.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Los Angeles/London etc. : Sage. (S. 144 -161).
- Wald, Anton, Staudinger, Eduard, Scheucher, Alois, Scheipl, Josef (2002). *Zeitbilder. Geschichte und Sozialkunde 8*. Wien: ÖBV.
- Warnke, Ingo H. & Spitzmüller, Jürgen (2008). Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits Textueller Grenzen. In: Warnke, Ingo H. & Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.). *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin/New York: De Gruyter. (S. 3 – 54).
- Wehde, Susanne (2000). *Typographische Kultur. Eine zeichentheoretische und Kulturgeschichtliche Studie zur Typographie und ihrer Entwicklung*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Welzer, Harald & Lenz, Claudia (2007). Opa in Europa. Erste Befunde einer vergleichenden Tradierungsforschung. In: Welzer, Harald (Hg.). *Der Krieg der Erinnerung. Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. (S. 7-40).
- Wengeler, Martin (2000; 2005). „Gastarbeiter sind auch Menschen“. Argumentationsanalyse als diskursgeschichtliche Methode. In: Wengeler, Martin (Hrsg.). *Germanistische Linguistik. 2005. Sprachgeschichte als Zeitgeschichte*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms. (S. 224 – 246).
- Widdowson, Henry G. (1995). Discourse Analysis: a critical view. In: *Language and Literature* 4(3): 157-172. Republished in M. Toolan [ed.] [2002]. *Critical Discourse Analysis*. Vol. 3. London and New York: Routledge, (pp. 131-147.).

Wodak, Ruth, Nowak, Peter, Pelikan, Johanna, Gruber, Helmut, de Cillia, Rudolf, Mitten, Richard (1990). „Wir sind alle unschuldige Täter“: *Diskurshistorische Studien zum Nachkriegsantisemitismus*. Frankfurt: Suhrkamp.

Wodak, Ruth & Meyer, Michael (2009). Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory and Methodology. In: Wodak, Ruth & Meyer, Michael (Hrsg.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Los Angeles/London etc. : Sage. (S. 1 – 33).

Internetquellen:

Bmukk (ohne Angabe). *PDF – Lehrplan AHS Unterstufe: Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung*. www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf.

Detjen, Joachim (2007). Schulbuch. In: Reinhardt, Sybille, Richter, Dagmar (Hrsg.). Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen. (S. 165/167). In: In: Bildungsforschung. Ausgabe 1, 9. Jahrgang. www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/.../149/pdf. Zugriff: 27. 6. 2014.

Edel, Klaus (k. Ang.) *Das Schulbuch im Geschichteunterricht*. In: Universität Wien; Schwerpunkt: Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (2007 -2014). www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id 133 (Zugriff: 7. 03. 2014).

Filzmaier, Peter (2005). *Opferkult und Neutralität als Geschichtsmythen in Österreich*. ORF ON Science. www.science@ORF.at. (Zugriff: 26. 2. 2014).

Filzmaier, Peter (2014). *Akademikerball öffnet Notlagenfonds*. 26. 01. 2014. ORF.at. Zugriff: 5. 4. 2014.

Hering, Christoph (1983). *Rekonstruktion der Revolution. Walter Benjamins messianischer Materialismus in den Thesen „Über den Begriff der Geschichte“*. Frankfurt: TheoriePraxis Lokal. www.theoriepraxislokal.org/books/hering1. Zugriff: 28. 12. 2013

Kühberger, Christoph & Windischbauer, Elfriede (2008). *Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*. www.gemeinsamlernen.at/.../Lehrplankommentar_GSK_PB_2008_09.

Liebert, Wolf-Andreas (2003). *Zu einem genetischen Konzept von Schlüsselwörtern*. www.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal38_3.pdf. Zugriff: 16. 04. 2014.

- Liebert, Wolf- Andreas (1994). *Das analytische Konzept „Schlüsselwort“ in der Linguistischen Tradition*.
www.psychologie.uni-heidelberg.de/institutsberichte/SFB245/SFB083.pdf
 Wolf-Andreas Liebert. Bericht Nr. 83. Dezember 1994. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245 "Sprache und Situation",. Heidelberg / Mannheim. Internet-Zugriff: 14. 04. 2014.
- Oleschko, Sven & Moraitis, Anastasia (2012). *Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten*. In: Bildungsforschung Ausgabe 1, 9. Jahrgang. Internetzugriff: 27. 6.2014
www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/.../149/pdf.
- ORF.at. *Gedenken bei Peres-Besuch*. 30. 3. 2014. Zugriff: 5. 4. 2014.
- Schulbuchaktion 2013/14: *Hauptschulen und Neue Mittelschulen* - Bundesministerium
www.bmukk.gv.at/medienpool/23922/1314sbl_0300.pdf. Zugriff 13. 12. 2013.
- Uhl, Heidemarie (2001). *Das „erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik*. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Heft 1/2001. (S. 93-108). www.demokratiezentrum.org. (Zugriff: 28. 12. 2013)

Lehrbücher der Geschichte (Korpus):

- Ammerer, Heinrich, Ecker, Maria, Hammerschmied, Helmut, Steinberger, Gerlinde, Windischbauer, Elfriede (2012²). **Geschichte 4 live. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung**. 8. Schulstufe. Linz: Veritas.
- Bachlechner, Michael, Benedik, Conny, Graf, Franz, Niedertscheider, Franz, Senfter, Michael (2009/2012). **Bausteine 4. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung**. Stuttgart: Klett; Wien: ÖBV.
- Bailer-Galanda, Brigitte, Magyary-Kossa, Gabor, Zelenka, Britta (2008/2007). **ganz klar: Geschichte 4**. Wien: Jugend und Volk.
- Beier, Robert, Leonhardt, Ute (2009/2010). **Zeitfenster 4. Geschichte und Sozialkunde**. Wien: Ed. Hölzel.
- Donhauser, Gerhard & Bernlochner, Ludwig (u. a.) (2009¹). **Geschichte und Geschehen 4**. Leipzig: Klett Verlag (2006); Wien: ÖBV (2009).
- Ebenhoch, Ulrike, Scheucher, Alois, Wald Anton (2009³). **Zeitbilder 4. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart**. Wien: öbv&hpt.
- Gidl, Anneliese (2012). **Geschichte schreiben 4**. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Arbeitsbuch. Wien: Verlag Dorner GmbH.

- Hofer, Jutta, Paireder, Bettina (2012). **Netzwerk Geschichte @ Politik**. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 8. Schulstufe. Wien: Veritas/ Bildungsverlag LEMBERGER.
- Huber, Gerhard, Gusenbauer, Ernst (2012). **Einst und Heute 4. Chronologisch**. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Wien: Verlag E. Dorner GmbH.
- Huber, Gerhard, Gusenbauer, Ernst, Huber, Wernhild (2010³). **einst und heute 4. Geschichte und Sozialkunde**. Wien: E. Dorner.
- Lemberger, Michael (2012³). **VG4 –Durch die Vergangenheit zur Gegenwart**. Geschichte und Sozialkunde/politische Bildung. Lehr-und Arbeitsbuch für die 8. Schulstufe. Verfasst nach den Richtlinien des Bildungsmodells Kompetenz Lernen. Linz: Veritas Verlag.
- Monyk, Elisabeth, Schreiner, Eva, Mann, Elisabeth (2010). **Geschichte für alle. 4. Klasse. Wien: Olympe Verlag GmbH**.
- Vocelka, Karl, Scheichl, Andrea, Matzka, Christian (2011¹). **ZeitenBlicke 4. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung**. Wien: E. Dorner Verlag.
- Vogel, Bernd, Strasser, Birgit (2009). **Durch die Zeiten. Geschichte – 4. Klasse**. Wien: Ed. Hölzel.

Zusammenfassung – Abstract (Deutsch)

Die Masterarbeit versucht, einen empirischen Zugang zu dem – für diesen Zweck operationalisierten - Phänomen des „kollektiven Geschichtsgedächtnisses“ in Schulbüchern zu eröffnen. Ausgehend von der Annahme, dass sich eine präferierte Variante eines nationalen Geschichtsgedächtnisses in verschiedenen Texten des öffentlichen Diskurses offenbart, erscheint es von Interesse, die Manifestation des Diskurses um die sogenannte „Opferthese“ im Zusammenhang mit dem im März 1938 erfolgten Einmarsch der deutschen Wehrmacht in Österreich im Medium „Schulbuch“ analytisch zu erfassen. Das Medium Schulbuch transportiert - zusätzlich zu seiner pädagogischen Aufgaben- und Funktionsvielfalt als „Politicum“ Haltungen und Werte einer Gesellschaft. Somit erscheint die Annäherung an eine „österreichische Erinnerungskultur“ - implizit oder explizit vermittelt durch multimodal gestaltete Lehrbuchtexte - von Interesse.

Die Operationalisierung des Phänomens „Geschichtsgedächtnis“ erfolgt demzufolge in Anlehnung an die These Michel Foucaults, dass „Wissen“ durch gesellschaftliche Diskurse konstituiert und reglementiert wird. Die Analyse der Texte, durch die der Diskurs konstituiert wird, verlangt die Erfassung der zentralen sprachlichen Äußerungen und Konzepte; das bedeutet, dass verbale, aber auch visuelle Elemente eines Textes definiert werden, die als Variablen in einem diskurslinguistischen Verfahren beschreib- und interpretierbar werden.

Ein dazu geeignetes Analyseinstrumentarium wird aus theoretischen Ansätzen der *linguistischen Diskursanalyse* (z. B. Spitzmüller/Warnke: DIMEAN) sowie aus dem *sozialsemiotischen Zeichenbegriff* der „Multimodalität“ (z. B. Kress/van Leeuwen: Multimodality) komponiert. Mittels einer solchen „*multimodalen diskurslinguistischen Mehr-Ebenen-Analyse*“ wird ein Korpus aus Lehrbuchtexten vierzehn rezenter österreichischer Geschichtsbücher der achten Schulstufe untersucht, der Fokus wird dabei ausschließlich auf das Kapitel der Repräsentation des „Anschlusses“ gelegt. Das zentrale Forschungsanliegen der Analyse gilt der Frage, ob die Lehrbücher insgesamt um eine Abkehr von der „Opferthese“ bemüht sind – sie wird ja besonders seit der Causa Waldheim im Jahre 1986 als unhaltbar eingestuft - oder ob in so manchen der sprachlichen wie auch bildlichen Äußerungen die Betonung der „Schuldlosigkeit“ Österreichs nach wie vor zum Ausdruck gebracht wird.

Durch die Arbeit soll ein in der Linguistik verorteter Beitrag zur Schulbuchforschung geleistet werden, der gleichzeitig als Ausgangspunkt für weitere interdisziplinäre Untersuchungen des Zusammenhangs „Schulbuch und gesellschaftlich relevante Diskurse“ betrachtet werden kann.

Abstract (English)

This Master's Thesis tries to open up an empirical approach to the social phenomenon of "Collective Memory" traceable in history textbooks, a process of operationalization being the first step. This approach - based upon the assumption that the preferred version of "national memory" is revealed through various texts of social discourse – seems interesting enough to motivate an analysis of the assumed discourse of the so called "Opferthese" as it is manifested in Austrian history textbooks. The term "Opferthese" signifies the long preferred version of Austria's attitude in connection with the invasion of Hitler's troops – "Deutsche Wehrmacht" in March 1938.

Fact is that the "medium textbook" in addition to its various pedagogical functions and goals also conveys values and attitudes of a society. In that respect an analysis of an "Austrian Cultural Memory" expressed or implicitly contained in multimodal schoolbook texts seems of significant interest. An appropriate way of operationalizing the abstract term "cultural memory" refers to Michel Foucault's principle saying that "knowledge" is constituted and regulated by social discourses that are enclosed in verbal (and visual) texts. "Discourse analysis" will take you to the core of these discourses, but requires defining the appropriate verbal and visual elements of a text beforehand so that these manifest "variables" of the analysis can be observed, described and interpreted.

As a consequence, an analysis technique has been composed here consisting of theoretical elements of a methodology of *linguistic discourse analysis* incorporating *social-semiotic* concepts of *multimodality*. A thus designed method of "multimodal linguistic analysis" is serving as a vehicle to analyse a corpus of fourteen current Austrian schoolbooks (grade 8). The attention of the analysis procedure is only directed to texts dealing with the representation of "Der Anschluss". One of the goals of the analysis is to find out if recent history schoolbooks have really succeeded in abandoning the "Opferthese", that tried to portray Austria as "Hitler's first victim" in 1938 (it has been a big concern to renounce this version of history since the so called "Waldheim Affair" in 1986 in particular). The question is, if there are still any overt or covert hints underpinning Austria's innocence in connection with being part of "The Third Reich".

This Master's Thesis tries to contribute to the programme of "International Textbook Research" from the perspective of the academic discipline of applied linguistics. It is hoped to be able to use this empirical study in the field of "Multimodal Discourse Analysis" as a starting point for further investigations into the connection of "textbooks and socially relevant discourses".

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Ilse Porstner, geb. Felsberger

Geboren: 1950 in Wien

E-Mail: ilse.porstner@gmx.at

Schulbildung:

1960 -1968: Bundesrealgymnasium (mit Langform Latein) in Wien 21

31. Mai 1968: Matura

Studien:

1968 – 1970: Pädagogische Akademie des Bundes in Wien (Ausbildung zur Volksschullehrerin)

2010 – 2013: Bachelor-Studium der Sprachwissenschaft an der Universität Wien. Themen der Bachelorarbeiten: (1) „Die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Sekundarstufe II.“ (2) „‘Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so‘“ (Inci Dirim). Die Erforschung von Spracheinstellungen vierzehnjähriger Hauptschülerinnen und Hauptschüler.“

2013 – 2014: Master-Studium der Angewandten Linguistik an der Universität Wien

Berufsbegleitende Studien und Ausbildungen:

1971 – 1974: Pädagogische Akademie des Bundes in Niederösterreich – Baden (berufsbegleitende Ausbildung zur Hauptschullehrerin in den Fächern Englisch, Geschichte und Maschinschreiben)

2000 – 2003: Akademiellehrgang des Pädagogischen Instituts in Baden „Soziales Lernen in der Schule“. Abschlussarbeit: „Soziales Lernen als Unterrichtsprinzip im Fächerkanon der Hauptschule“

2003 – 2005: Universitätslehrgang der Universität Klagenfurt: Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL) – Schwerpunkt: Englisch als Arbeitssprache. Abschlussarbeit: „Methodenvielfalt im Geschichtsunterricht durch EaA – eine schülerInnenzentrierte Evaluation“.

2006 – 2008: Masterlehrgang der Universität Klagenfurt: Professionalität im Lehrberuf (ProFil). Erreichung des akademischen Grads „Master of Arts in Education“. Thema der

Masterarbeit: „EAA unter der Lupe. Zwei Schulen evaluieren ihren Schwerpunkt „Englisch als Arbeitssprache““.

Berufliche Tätigkeiten:

1970 – 2010: Lehrtätigkeit an der Hauptschule Groß-Enzersdorf

1977 – 1979: Mitarbeit im Zentrum für Schulversuche, Graz, Hans-Sachs-Gasse, Abteilung „Englisch in ganztägigen Schulformen“

1979 – 1984: Wissenschaftliche Beratung für Standorte mit Schulversuchen der „Integrierten Gesamtschule“.

1998 – 2010: Entwicklung und Leitung des Schulschwerpunktes „Englisch als Arbeitssprache“ an der Hauptschule Groß-Enzersdorf (Programm mit „Native Speaker“)

Ab 1998 Leiterin von Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des Pädagogischen Institutes für Niederösterreich – „Englisch als Arbeitssprache“

Ab 2010: Mitarbeit in der „Vienna International School“ in Wien 22.

Fremdsprachen:

Englisch: C2

Italienisch: B1

Französisch: A2/B1

Irish, Walisisch: Grundkenntnisse