



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

„'Kolonialismus' im Geschichtsunterricht: Repräsentation
und Rezeption historischen 'Wissens'“

verfasst von / submitted by

Ilse Porstner BA MA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the student
record sheet:

A 792327

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Sprachwissenschaft

Betreut von / Supervisors:

Univ.-Prof. Doz. Mag. Dr. Brigitta Busch

Univ.-Prof. Dr. Jürgen Spitzmüller

Meinem Mann und meinen Kindern gewidmet

In your text, treat Africa as if it were one country. It is hot and dusty with rolling grasslands and huge herds of animals and tall, thin people who are starving.

Binyavanga Wainaina

Danksagung

Die Reihe der Menschen, denen ich Dank für das Gelingen meiner Arbeit aussprechen möchte, ist lang und kann hier niemals vollständig angeführt werden.

Großer Dank gilt meiner Betreuerin Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Brigitta Busch und meinem Betreuer Prof. Dr. Jürgen Spitzmüller, ohne deren profunde Beratung und Richtungsweisung – und dies nicht nur in wissenschaftlicher Hinsicht – meine Arbeit nicht hätte entstehen können. Von Anfang an haben sie mich gelehrt, den nächsten Schritt zu sehen, und sie haben mich dazu motiviert, ihn auch zu setzen. Sie haben mich durch ihre konstruktiven Kommentare und ihre Rückmeldungen von Irrwegen abgehalten, haben nie das Vertrauen in mich verloren und mich vor allem dann ermutigt, wenn ich mein Ziel aus den Augen zu verlieren schien. Ohne ihre Unterstützung gäbe es diese Arbeit nicht.

Doch nicht nur meiner unmittelbaren doktoralen Betreuung, sondern auch vielen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts für Sprachwissenschaft gilt mein Dank. Allen voran soll Mag.^a Dr.ⁱⁿ Johanna Lalouschek genannt werden: Durch ihre spontan angebotene Hilfe und die wertvollen Hinweise konnte ich geeignete Lösungen bei der Darstellung meiner Transkripte finden.

Neben vielen fach- und sachkundigen Tipps und Anregungen war mir der freundschaftliche Austausch in kleiner Runde von großer Bedeutung, wie dies etwa in den Forschungsprivatissima möglich war: Der Dank gilt hier Dr.ⁱⁿ Mi-Cha Flubacher für die gelungene Ko-Leitung des Privatissimums sowie Sabine, Andrea, Christian und Jonas, die es immer wieder geschafft haben, meine Stimmungen zu verstehen und – wie so oft nötig – ins Positive zu wenden.

Dank gebührt natürlich auch jenen 125 Schülerinnen und Schülern von 7 Schulen, die sich gemeinsam mit ihren Lehrerinnen und Lehrern, Direktorinnen und Direktoren auf mein kleines Unterrichtsprojekt eingelassen haben. Sie haben mir bereitwillig ihre Zeit, ihre Unterrichtsstunden, zur Verfügung gestellt und mir durch ihre Offenheit ermöglicht, eine Fülle von wertvollen Daten zu erhalten. An dieser Stelle gilt natürlich auch der Dank den offiziellen Stellen der ›Institution Schule‹ wie dem Landesschulrat für Niederösterreich und dem Stadtschulrat für Wien, hier ganz besonders LSI Mag. Dr. Rupert Corazza, sie haben mir die Unterrichtsrecherchen genehmigt. Direktor Michael Paternostro möchte ich zusätzlich Dank aussprechen, er hat meine Projekte und Recherchen durch das unkomplizierte Gewähren von Einblicken in Lehrbücher und Unterricht bereitwillig unterstützt.

I also want to thank Christine, who not only has proofread my English texts, but has also showed interest in my work and has often asked the right questions to make me reflect.

Zuletzt und damit an besonderer Stelle danke ich meiner Familie, die meiner Arbeit immer das richtige Maß an Interesse, Anteilnahme und Unterstützung entgegengebracht und so mein Tun gefördert hat; ganz besonders möchte ich meinem Mann Werner dafür danken, dass er die verantwortungsvolle Aufgabe eines Lektors auf sich genommen und die Arbeit Korrektur gelesen hat.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	i
Verzeichnis der Abkürzungen.....	iii
Hinweise für die Transkription.....	iv
1. ›How to write about colonialism‹: Einleitung und Vorschau.....	1
I. Kontextuelle und disziplinäre Verortung	12
2. Historische, soziopolitische und unterrichtliche Relevanzsetzungen	12
2.1. Der historische Kolonialismus als Folie	12
2.2. Österreichs koloniale Vergangenheit.....	17
2.3. Annahmen der ›Postkolonialen Kritik‹.....	21
2.4. ›Postkoloniale Kritik‹ und Schule	26
2.5. Geschichtsunterricht in der postkolonialen Migrationsgesellschaft.....	30
2.5.1. Soziopolitische Implikationen	30
2.5.2. Der Lehrplan: vom Bildungsauftrag zum Wissensangebot.....	33
2.6. Fazit	36
3. Repräsentation, Rezeption und Lesart – Ausgangspunkte	38
3.1. Repräsentation	39
3.2. Rezeption	43
3.3. Lesart	45
4. Lesart – pluridisziplinär betrachtet	48
4.1. Nicht-linguistische Disziplinen.....	48
4.1.1. Erziehungs- und Bildungswissenschaft	48
4.1.2. Schulbuchforschung	52
4.1.3. Das Schulbuch in der Diskursforschung	55
4.2. Nachbardisziplinen der Sprachwissenschaft	60
4.2.1. Kognitionswissenschaften	60
4.2.2. Kommunikations- und Medienwissenschaften.....	64
4.2.3. Cultural und Post-Colonial Studies	66
4.3. Sprachwissenschaftliche Zugänge.....	71
4.3.1. Textlinguistik	71
4.3.2. Diskurslinguistik	79
4.3.3. Soziale Semiotik.....	88

4.3.4. Multimodalität	91
4.3.5. Soziolinguistik	94
4.3.6. Stilistik und Emotionslinguistik	100
5. Fazit	103
 II. Methodologie: terminologische Konturierung	106
6. Verortung in der Diskurslinguistik	106
6.1. Diskurs – linguistisch betrachtet	107
6.2. Korpus – diskurslinguistisch betrachtet	112
6.3. Struktur der diskurslinguistischen Analyse	115
6.4. Intratextuelle Ebene	119
6.4.1. Von der wortorientierten Analyse zu Nomination und Prädikation	119
6.4.2. Propositionsorientierte Analyse	123
6.4.3. Von der visuellen Textstruktur zum multimodalen Erfassen	126
6.5. Resümee	133
7. Verortung in der Soziolinguistik	135
7.1. Die Ebene der Akteure	135
7.1.1. ›Akteur‹ – Teilhabe am Diskurs	135
7.1.2. ›Voice‹ – Positionierung im Diskurs	137
7.2. Phänomene der transtextuellen Ebene: Metapragmatik und Indexikalität	146
7.3. Emotionalität als Analysekriterium	152
7.4. Lesart und Diskurs	156
8. Fazit	158
 III. Empirische Anwendung	160
9. Das qualitative Paradigma der Diskurslinguistik	160
9.1. Grundzüge qualitativer Forschung	160
9.2. Gütekriterien einer qualitativen Diskursforschung	162
9.3. Triangulation	164
9.4. Korpus	165
9.4.1. Textdokumente aus Lehrbüchern der Geschichte	165
9.4.2. ›Projektprotokoll‹ als Grundlage der Gruppendiskussionen	167
9.4.3. Gruppendiskussion – ein Verfahren der ›Fokussierten Ethnographie‹	171

9.4.4. Transkripte und Transkriptionskonvention	172
9.5. Teilnehmerinnen und Teilnehmer	174
10. Analyse.....	175
10.1. Repräsentation: Lesarten von ›Kolonialismus‹ in Geschichtslehrbüchern	176
10.1.1. Von ›weißen Namen‹ und ›namenlosen Schwarzen‹: Koloniale Akteure	176
10.1.2. Vom ›West and the Rest‹: Koloniale Handlungen.....	182
10.1.3. Von ›Superiorität‹ und ›Inferiorität‹: Koloniale Bilder	187
10.1.4. Von der metapragmatischen Analyse zur Lesart	203
10.2. Rezeption: Lesarten von ›Kolonialismus‹ re-interpretiert in Klassenprojekten ..	206
10.2.1. Vom Überlegenheitsdenken zur Unterdrückung.....	208
10.2.2. Von der Zivilisierung zur Ausbeutung	235
10.2.3. Von Handelsstützpunkten zum Kolonialreich	259
10.2.4. Von funktionierenden Kulturen zur Bevormundung und Knechtschaft...	281
10.3. Resümee – lehrbuchbasierte Rezeption von ›Kolonialismus‹	299
10.3.1. Diskursive Konstruktion des (post-)kolonialen Subjekts	299
10.3.2. Interdependenz von Repräsentation und Rezeption?	302
11. ›How to write about colonialism‹: Rückblick und Ausblick.....	307
12. Literatur.....	314
13. Abstract – deutsch.....	337
14. Abstract – English.....	338

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: ›Würfelmodell‹ nach Jung - adaptiert	115
Abbildung 2: Layout der diskurslinguistischen Mehr-Ebenen-Analyse DIMEAN	117
Abbildung 3: Analyserahmen nach DIMEAN	118
Abbildung 4: Prozesse des Bild-Textverstehens nach Stöckl	128
Abbildung 5: Stance triangle nach Du Bois	141
Abbildung 6: Soziales Register nach Spitzmüller	142
Abbildung 7: Metapragmatische Positionierung nach Spitzmüller	143
Abbildung 8: Indikatoren metapragmatischen Bewusstseins: Verschueren & Zienkowski ..	150
Abbildung 9: Hedges und Boosters im Korpus. Formen und Funktionen.....	152
Abbildung 10: Schriftliches Korpus – Überblick über die Geschichtslehrbücher	167
Abbildung 11: Leseprotokoll – 1. Teil: Saliente Elemente der Repräsentation.....	168
Abbildung 12: Leseprotokoll – 2. Teil: Prädikationen: ›Koloniale Akteure‹	169
Abbildung 13: Menschen der Migrationsgesellschaft: Befragung über Benennungen	170
Abbildung 14: Reflexion – Gruppendiskussion (2).....	170
Abbildung 15: Analyserahmen – Linguistische Einheiten nach DIMEAN	176
Abbildung 16: Prädikationskategorien	182
Abbildung 17: Übersicht - Kategorien visueller Elemente	189
Abbildung 18: Bildbeispiel (1) – ›Maßnahmen zur Kolonialisierung‹	192
Abbildung 19: Bildbeispiel (2) – ›So kolonisiert der Engländer‹	193
Abbildung 20: Bildbeispiel (3) – Hochkultur Indien.....	195
Abbildung 21: Bildbeispiel (4) – ›Völkerschau‹ im 19. Jh.	196
Abbildung 22: Bildbeispiel (5) – Verstümmelte Arme	198
Abbildung 23: Bildbeispiel (6) – Halb verhungerte Herero	199
Abbildung 24: Bildbeispiel (7) – Gefeierte ›Entdeckung‹.....	201
Abbildung 25: Bildbeispiel (8) – Portrait David Livingstones	202
Abbildung 26: Gesamtkorpus – Akteure des Kolonialismus	205
Abbildung 27: ›Bausteine 3‹, S. 104–111.....	209
Abbildung 28: ›Bausteine 3‹ – Analysekatgorien.....	212
Abbildung 29: ›Bausteine 3‹ – Akteure des Kolonialismus im Lehrbuch.....	216
Abbildung 30: ›Bausteine 3‹ – Auswahl interessanter Elemente.....	217
Abbildung 31: ›Bausteine 3‹ – Akteure kolonialer Gesellschaft - GD 1	227
Abbildung 32: ›Bausteine 3‹ – Akteure postkolonialer Gesellschaft - GD 2	234
Abbildung 33: ›Geschichte für alle 3‹, S. 137–140.....	236

Abbildung 34: ›Geschichte für alle 3‹ – Analysekategorien	238
Abbildung 35: ›Geschichte für alle 3‹ – Akteure des Kolonialismus im Lehrbuch	241
Abbildung 36: ›Geschichte für alle 3‹ – Auswahl interessanter Elemente	242
Abbildung 37: ›Geschichte für alle 3‹ – Akteure kolonialer Gesellschaft - GD 1	251
Abbildung 38: ›Geschichte für alle 3‹ – Akteure postkolonialer Gesellschaft – GD 2	258
Abbildung 39: ›Mehrfach Geschichte 3‹ Teil 1, S.61–62 und Teil 2, S. 148–152.....	260
Abbildung 40: ›Mehrfach Geschichte 3‹ – Analysekategorien	263
Abbildung 41: ›Mehrfach Geschichte 3‹ – Akteure des Kolonialismus im Lehrbuch	266
Abbildung 42: ›Mehrfach Geschichte 3‹ – Auswahl interessanter Elemente	267
Abbildung 43: ›Mehrfach Geschichte 3‹ – Akteure kolonialer Gesellschaft – GD 1.....	273
Abbildung 44: ›Mehrfach Geschichte 3‹ – Akteure postkolonialer Gesellschaft – GD 2	280
Abbildung 45: ›netzwerkgeschichte@politik 3‹, S.126–127; S. 143–145.....	281
Abbildung 46: ›netzwerkgeschichte@politik 3‹ – Analysekategorien	285
Abbildung 47: ›netzwerkgeschichte@politik 3‹ – Akteure des Kolonialismus im Lehrbuch	286
Abbildung 48: ›netzwerkgeschichte@politik 3‹ – Auswahl interessanter Elemente.....	287
Abbildung 49: ›netzwerkgeschichte@politik 3‹ – Akteure kolonialer Gesellschaft – GD1 ..	294
Abbildung 50:›netzwerkgeschichte@politik 3‹–Akteure postkolonialer Gesellschaft/GD2 ..	298
Abbildung 51: Übersicht – Lesarten im Vergleich	304

Unter den Abbildungen befindet sich verkleinertes Bildmaterial aus den Lehrbüchern, das aus Gründen der Veranschaulichung der Analyse verwendet wurde. Es wurde gemäß den geltenden Zitierregeln angeführt; sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung.

Legende – Schreibkonventionen

kursiv

- wörtliche und paraphrasierte Beispiele aus den Lehrbüchern:
Im 19. Jahrhundert waren Teile der Welt noch unerforscht.
- Schüler*innen-Kommentare, Wiedergabe von Redebeiträgen:
Mich hat das Bild ganz oben interessiert, weil es sehr bunt ist.
- Ausdruck, die Form resp. die Bezeichnung betreffend: z. B.: Mit *voice* werden in der Soziolinguistik verschiedene Formen des Hörbarwerdens bezeichnet.
- Formulierung von Lesarten: *Von der Zivilisation zur Unterdrückung*
- Hervorhebungen/Betonungen: schriftlich *und* mündlich
- Begriffe, Thesen (Konzepte, den Inhalt betreffend): ›voice‹ bedeutet, sich in verschiedenen Situationen Gehör verschaffen zu können.
- für spezielle Lesarten eines Ausdrucks: ›westlich‹ im diskursiven, postkolonialen Sinn als Gegensatz zu den kolonisierten Gebieten; auch für ›schwarz‹, ›weiß‹ postkoloniale, metonymische Lesart
- Distanzierungsstrategie: Indigene werden im Sprachgebrauch der Teilnehmer*innen oft als ›unterentwickelt‹ bezeichnet.
- Wörtliche Zitate
- Die Verwendung von gendergerechter Sprache ist ein generelles Anliegen dieser Arbeit; dies soll erreicht werden durch:
 - Nennungen der weiblichen *und* der männlichen Form,
 - Gendergerechte Schreibweise: z. B. Lehrer*innen
 - Generisches Maskulin nur dann, wenn es um Konzepte oder neutrale, generalisierbare Begriffe gehen soll: dem ›Diskursakteur‹ Beachtung schenken (metonymisch: Ebene der Akteure); dabei Verwendung von einfachen Anführungszeichen, siehe oben!

› ‹

» ‹

Gender

Abkürzungen

LB	Lehrbuch
NMS	Neue Mittelschule (Schule der Sekundarstufe I; österreichische Variante)
GD	Gruppendiskussion
TRP	Transition Relevance Place (in der Gesprächsanalyse als die geeignete Stelle für einen Turn/Sprecher*innen-Wechsel bezeichnet)
K	Knabe/Sprecher
M	Mädchen/Sprecherin
GK	Ganze Klasse
L	Lehrerin

Hinweise zur Transkription

Auswahl aus dem Minimal-, Basis- und Feintranskript (nach Selting et al.: GAT 2, 2009, S. 391–394)

1. Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (<i>latching</i>)

2. Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2–0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5–0.8 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pause von ca. 0.5 bis 2.0 Sek. Dauer

3. Segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. »gefüllte Pausen«
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2–0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5–0.8 Sek.

4. Lachen und Weinen

haha	silbisches Lachen
((lacht)) ((weint))	Beschreibung des Lachens/Weinens
<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite

5. Rezeptionssignale

hm ja nein	einsilbige Signale

6. Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen/Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen/Ereignisse mit Reichweite
()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx) (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
((unverständlich ca. 3 Sek.))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite

7. Akzentuierung

akZENT

Fokusakzent

8. Tonhöhenbewegungen am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
—	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

9. Verändertes Tonhöhenregister

<<t>	>	tiefes Tonhöhenregister mit Reichweite
<<h>	>	hohes Tonhöhenregister mit Reichweite

10. Intralineare Notation von Akzenttonhöhenbewegungen

`so	fallend
'so	steigend
^so	steigend-fallend

11. Lautstärke- und Sprechergeschwindigkeitsveränderungen

<<f>	>	forte, laut
<<ff>	>	fortissimo, sehr laut
<<p>	>	piano, leise
<<pp>	>	pianissimo, sehr leise
<<all>	>	allegro, schnell
<<cesc>	>	crescendo, lauter werdend
<<dim>	>	diminuendo, leiser werdend
<<acc>	>	accelerando, schneller werdend
<<rall>	>	rallentando, langsamer werdend

12. Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky>	>	glottalisiert, ›Knarrstimme‹
<<flüsternd>	>	Veränderung der Stimmqualität wie angegeben

1. ›How to write about colonialism‹: Einleitung und Vorschau

– Ausgangspunkte –

Der kenianische Journalist und Schriftsteller Binyavanga Wainaina bezieht in seinem Essay ›How to write about Africa‹¹ (2002) in satirischer Weise Stellung zur immer wieder beobachteten Tendenz medialer Berichterstattungen, ehemalige Kolonialgebiete wie Afrika in stereotypen- und klischeehafter Manier darzustellen. Wie der Autor moniert, reduzierten auch rezente Afrika-Repräsentationen – vor allem jene des politisch-medialen Kontexts – die Vielfalt des Kontinents in generalisierender Weise auf seinen Namen und kehrten dabei ausschließlich negative, beklagenswerte Aspekte hervor. Wainainas sarkastisch-nachdenkliche Worte sollen die vorliegende Arbeit schon gerade deshalb einleiten, weil sich diese im Grunde mit der Frage ›How to write about Africa‹ (stellvertretend für die ehemals großflächig kolonisierte Welt) zu beschäftigen beabsichtigt. Wenngleich dabei Repräsentationen im Bereich schulischer (und damit nicht explizit soziopolitischer) Medien fokussiert werden, wird mit dem Medium ›Schulbuch‹ durchaus ein Genre herangezogen, von dem behauptet werden kann, dass es einen ähnlich weiten Wirkungsbereich und eine ähnlich große Wirkmacht aufweist wie Genres des soziopolitischen Kontexts. Der Grund für diese Annahme mag an den – an der Konstituierung von Lehrbuchwissen maßgeblich beteiligten – politischen und nicht-politischen Institutionen und Akteur*innen liegen, wie beispielsweise die Institution ›Schule‹ per se, durch die der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I generell in allen Schultypen Österreichs verpflichtend wird, oder der staatlich erstellte Lehrplan, auf dem die Geschichtslehrbücher aufbauen, und natürlich Produzent*innen (Autor*innen, Verlage etc.) und Konsument*innen (Lehrer*innen, Schüler*innen, etc.). Ihr Anteil und ihre Teilhabe an der Schulbuchproduktion sowie ihre Relevanz für die vorliegende Untersuchung sollen nun kurz umrissen werden.

¹ Vgl. Zitat (Eingangsseite der vorliegenden Arbeit): »In your text, treat Africa as if it were one country. It is hot and dusty with rolling grasslands and huge herds of animals and tall, thin people who are starving.« Aus: *How to write about Africa* (Wainaina, 2002, S. 6).

Der primäre Bezugspunkt des Geschichtsunterrichts ist der Bildungsauftrag, der durch den österreichischen Lehrplan festgelegt wird. Dieser gibt vor, dass der Unterricht in ›Geschichte/Sozialkunde und Politischer Bildung‹ über historische Themen hinausgehen und ausreichend Gelegenheit zur Relevanzsetzung dieser Themen zu aktuellen soziopolitischen Gegebenheiten bieten soll (vgl. Bundesgesetzblatt, 12. August 2008/Teil II 2008, S. 2–3²). Das bedeutet, dass neben einer fundierten faktenorientierten Wissensvermittlung auch eine Förderung der Kompetenzen im Hinblick auf eine kritische Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Vorgängen vorgesehen ist. Somit sollte – über die Grenzen des Unterrichts hinweg – Schülerinnen und Schülern durch Beschäftigung mit »Feldern wie Autorität und Macht, [...] Krieg und Frieden, Diktatur und Demokratie [...]« (Kühberger & Windischbauer, 2008³) unter anderem Gelegenheit zur Entfaltung einer ideologiekritischen Haltung, Toleranz und Verständnisbereitschaft geboten werden. Auf diese Weise soll die Geschichtsvermittlung näher an die Lebens- und Erfahrungswelten der Lernenden gerückt werden, die Schülerinnen und Schüler sollen zur »kritischen Identitätsfindung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft sowie zur Entwicklung selbständigen historischen und politischen Denkens« (vgl. Bundesgesetzblatt, 2016, S. 2⁴) angeregt und angeleitet werden, wie in der Neufassung des Lehrplans von 2016 (auf dem die vorliegenden Lehrbücher allerdings noch nicht basieren) postuliert wird. Bedenkt man außerdem, dass das Unterrichtsfach Geschichte in Österreich ausschließlich auf der Sekundarstufe I generell in allen Schultypen angeboten wird und diese Bildungsstufe daher die einzige Möglichkeit für die *gesamte* Bevölkerung darstellt, jemals mit dem Fach Geschichte in Berührung zu kommen, kann man auch den Stellenwert dieses Fachs bemessen. So kann der Unterrichtsgegenstand mit ziemlicher Sicherheit als eines jener

² Bundesgesetzblatt online abrufbar. Zuletzt abgerufen: 3. 1. 2018.

www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl_Nr_II_290_2008-polit-Bildung.pdf

³ Vgl. Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). *Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*. Online abgerufen am 8. Sept. 2018. www.gemeinsamlernen.at/Lehrplankommentar_GSK_PB_2008_09.

⁴ Vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 18. Mai 2016, Teil II; Änderung der Verordnung über die Lehrpläne [...] für das Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Online abgerufen: 8. Sept. 2018. https://www.politik-lernen.at/dl/Gesetzesblatt_113_Verordnung_18_Mai_2016.pdf

(Schlüssel-)Fächer bezeichnet werden, in denen Diskurse der Vergangenheit in Relation zu gegenwärtigen diskutiert werden können.

Geht es nun um die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit der aktuellen Lebenswelt der Lernenden, so lässt sich behaupten, dass einige historische Sachthemen mehr erinnerungskulturelle (und gegenwartspolitisch relevante) Brisanz besitzen als andere; dazu sind beispielsweise menschlich und gesellschaftlich folgenschwere Phänomene (insbesondere mit genozidalen Auswirkungen) wie ›Holocaust‹ und ›Kolonialismus‹ zu zählen. An den Darstellungen dieser gravierenden und in ihren Effekten bis zur Gegenwart nachwirkenden Themen kann die Bedeutung des Schulbuchs besonders klar erkannt werden, vor allem dann, wenn die Adressat*innen den verbalen oder visuellen Darstellungen zu diesen meist auch gesellschaftspolitisch emotional aufgeladenen Themen besondere Aufmerksamkeit schenken und beginnen, sie zu diskutieren und zu hinterfragen (vgl. Höhne, Kunz & Radtke, 2005, S. 9). Eines der Themen der Lehrbücher der 7. Schulstufe, auf welches das vorhin Gesagte zutrifft und an dem auch gezeigt werden kann, wie das Lehrplanpostulat nach Relevanzsetzung für die Lebenswelt der Schüler*innen umgesetzt werden kann, ist also jenes des Kolonialismus und Imperialismus des 19. Jahrhunderts. Diese Epoche war geprägt vom ›Wettlauf‹ (vor allem) der europäischen Nationalstaaten um (hauptsächlich) außereuropäischen⁵ kolonialen Besitz, um dadurch auch in Europa ihre Machtpositionen zu festigen. Die Repräsentation der beiden dichotomen Gruppen in den Lehrbüchern – die der Kolonisierenden und jene der Kolonisierten – ist besonders reich an Möglichkeiten, gesellschaftliche Polarisierungen und Machtverhältnisse der Vergangenheit darzustellen, Perspektivengerechtigkeit bei der Repräsentation walten zu lassen oder aber Stereotype und Klischees festzuschreiben. Wie es sich mit solchen Annahmen verhält und ob Einstellungen und Haltungen gegenüber Fremdheit im Kontext der modernen Gesellschaft mit jenen der Kolonialgeschichte vergleichbar wären, solche Fragen könnten im Unterricht durchaus thematisiert und diskutiert werden (wie die vorliegende Arbeit aufzuzeigen beabsichtigt). Dass es sinnvoll, vielleicht sogar notwendig ist, dazu den Geschichtsunterricht heranzuziehen, bekräftigt die US-amerikanische

⁵ Ausschließlich in einem der 14 Lehrbücher wird die innereuropäische Expansion der Donaumonarchie im 19. Jahrhundert berücksichtigt.

Erziehungswissenschaftlerin Nado Aveling (2009) mit ihrer Feststellung, dass die Vermittlung von ›Geschichte‹ die Fähigkeit besitze, Haltungen und Sichtweisen in Bezug auf ›Andere‹ in der Gesellschaft zu entwickeln. Es müssten, wie die Autorin im Vorwort zu ›Weiß – Weißsein – Whiteness‹ zitiert wird, die diskursiven Reproduktionen von ›Ausländer*innen‹ sowie die Bedingungen der Zugehörigkeit zur Nation und zur dominanten Leitkultur thematisiert und dekonstruiert werden, um sich der ›rassistischen Markierung‹ der ›Anderen‹ bewusst zu werden (Aveling, zitiert nach Tißberger, Dietze, Hrzán & Husmann-Kastein, 2009, S. 9.).

– Ausgangspunkt ›Migrationsgesellschaft‹ –

Nun ist das vorliegende Dissertationsvorhaben in eine Zeit eingebettet, in der sich Veränderungen der europäischen Gesellschaften (nicht nur in der subjektiven Wahrnehmung vieler Menschen) abzuzeichnen beginnen, wo Migration und Flucht zu soziopolitischen Alltagsthemen werden und nicht nur medienpolitisch kontrovers, sondern allgemein oft hitzig und emotional diskutiert werden. Dass gerade aus diesen Gründen das Bedürfnis entsteht, herauszufinden, wie sich junge Menschen mit Anliegen ihrer (gesellschaftlichen) Lebenswelt⁶, wahrscheinlich Alltagswelt, konfrontiert sehen und sich damit auseinandersetzen und dies vielleicht sogar im Zusammenhang mit einem offensichtlich relevanten historischen Thema tun, ist auch aus der Position der Verfasserin dieser Arbeit, einer im Kontext Schule (als Lehrerin und Schulbuchautorin) seit vielen Jahren beruflich Tätigen, nachvollziehbar. So kann auch aus dieser beruflichen Erfahrung heraus angemerkt werden, dass gerade der Unterricht auf dieser Bildungsstufe alle Akteur*innen vor die Frage des Umgangs mit Heterogenität in vielfacher Hinsicht stellt, betrifft es doch eine Bildungs- und – viel mehr noch – Lebens- und Entwicklungsphase junger Menschen, in der aus verschiedenen Gründen Prozesse der Identitätsfindung stattfinden und Bedürfnisse nach Zugehörigkeit verstärkt zu beobachten sind, vor allem dann, wenn es Gruppen von soziokultureller resp. sprachlicher Diversität betrifft (vgl. beispielsweise Untersuchungen in B. Busch & Reddemann, 2013). Das bedeutet, dass die

⁶ Das Konzept der ›Lebenswelt‹ soll sich im Verlauf dieser Arbeit an Habermas (1995 [1981], S. 182–228). Theorie des kommunikativen Handelns (Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft) orientieren: Hier wird das Konzept *Lebenswelt*, an der die Interaktionsteilnehmer teilhaben, anhand dreier Aspekte definiert: Kultur als Wissensvorrat, Gesellschaft als legitimer Ordnungsrahmen und Persönlichkeit als Kompetenz, sich an Verständigungsprozessen zu beteiligen.

Institution ›Schule‹, in der sich eine immer stärker diversifizierende Gesellschaft abbildet, aufgefordert ist, sich den Anforderungen eines sich stetig verändernden Klassenzimmers zu stellen. Dies ist vor allem dann nötig, wenn lautstarke Debatten über Migration und Asylpolitik, die auch vor der Schule nicht Halt machen, möglicherweise Bilder von gesellschaftlichen ›In- und Outgroups‹ konstituieren, die ihrerseits dazu beitragen können, Konzepte von ›Fremdheit‹ in der Gesellschaft zu etablieren. Lehrende sehen sich vor die Aufgabe gestellt, durch eine möglichst große Perspektivenvielfalt einer Realität kultureller Diversität, gesellschaftlich sowie im Klassenzimmer, gerecht zu werden. Hierbei wird es weitgehend (vgl. Migrationspädagogik, beispielsweise Hummrich, 2013) für sinnvoll erachtet, das Unterrichtsprinzip ›Interkulturelles Lernen‹⁷ (es ist seit 1992 als fächerübergreifendes und fächerverbindendes Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen aller allgemeinbildenden Schulen enthalten) nicht nur zur expliziten Thematisierung von sprachlicher und kultureller Heterogenität zu benützen, sondern es als schulisch allgegenwärtige Einstellung oder Haltung zu betrachten. Auf diese Weise könnten, wo es möglich ist, (auch anlassbezogene) Ansatzpunkte zur kritischen und multiperspektivischen Betrachtung aktueller gesellschaftspolitischer Diskurse gefunden werden. Womöglich würde man dann auch vermeiden, dass durch ein explizites Thematisieren von Heterogenität der Kulturbegriff verdinglicht und essentialisiert wird und damit erst recht Deutungsmuster für Zu- und Festschreibungen geschaffen werden (Hummrich, 2013, S. 93). Hier könnte – wie dies auch Aveling vertritt – beim Geschichtsunterricht die nicht unbeträchtliche Chance liegen, Verständnis für historische und rezente soziopolitische Anliegen (bzw. ihre jeweiligen Zusammenhänge wie eben auch für die Heterogenität der Gesellschaft) als selbstverständlichen und integrativen Bestandteil des schulischen Sachfachs zu wecken:

[...] education has a crucial role to play. [...] it is not enough to simply teach about our history. Education must move beyond ‘teaching about’ and must incorporate an experiential component if they are to arrive at the insights [...]. (Aveling, 2009, S. 40)⁸

⁷Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Interkulturelle Bildung als gemeinsame Haltung am Schulstandort leben. In Abschnitt: Bildung/Unterricht und Schule/Unterrichtsprinzipien/https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html. Abruf: 15. 9. 2018

⁸ Die Autorin untersuchte in drei Gruppendiskussionen mit Studierenden in Australien und Deutschland die diskursive Reproduktion von ›Whiteness‹, ›the Other‹ oder ›Nationality‹.

Um diesem Postulat nachzukommen, müssten – quasi einem Freinet'schen Konzept von selbsttätigem Bildungserwerb entsprechend – Lernende durch entsprechende Unterrichtsanlässe zu einer kritischen Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt angeregt werden; dies würde im Einklang mit Aveling bedeuten, nicht *über* Geschichte zu *lehren*, sondern Schüler*innen Geschichte *erfahren* zu lassen, was vielleicht prima vista im oft als abstrakt eingeschätzten Geschichtsunterricht als nicht so leicht realisierbar erscheint.

– Ausgangspunkt ›Geschichtslehrbuch‹ –

Das Ausmaß der Realisier- und Umsetzbarkeit der Postulate liegt in der Praxis meist an der Teilhabe eines weiteren wesentlichen Diskursakteurs – des Geschichtslehrbuchs –, zumal (wie aus einer rezenten Studie erfahrbar: vgl. Awet, 2018, S. 11) das Schulbuch (und vor allem auch das Geschichtslehrbuch) nach wie vor das wichtigste Medium der Unterrichtsvermittlung ist und diese Aufgabe daher im Unterrichtsalltag auch vielfach übernimmt. Wenngleich es zur Zeit scheinen mag, dass das Lehrbuch in der gedruckten Form in Bezug auf Ansehen und Prestige immer mehr hinter digitale Medien rückt, nimmt es zur Zeit der Entstehung der vorliegenden Studie nach wie vor eine führende Position ein. Das Geschichtslehrbuch bekommt somit aufgrund seines Status als staatlich legalisiertes Unterrichtsmedium die Aufgabe übertragen, den Lehrplan umzusetzen; es bietet damit »systematische und kanonische Wissensrepräsentation« (Hiller, 2012, S. 174) an, wobei jedoch die Lehrwerke (bzw. die an der Produktion Beteiligten) entscheiden können, welches historische Wissen konkret in welcher Weise und in welchem Umfang repräsentiert wird; daher halten die Lehrbücher durchaus unterschiedliche Wissensangebote in durchaus unterschiedlichen Repräsentationsformen bereit. Lehrbuchrepräsentationen sind dann von besonderer Relevanz, wenn durch sie (wie vorhin bezeichnet) ›brisante‹ Themen aufbereitet sind, die bei den Rezipient*innen zum einen auf großes Interesse stoßen und zum anderen durchaus auch geeignet sind, Wahrheitsansprüche in großem Ausmaß zu erheben und damit zu Trägern von Ideologien zu werden. Schulbücher, die als Genre per se ausgesprochen adressatenorientiert agieren (müssen), sind bedeutungstragende bzw. bedeutungsgenerierende Medien, sie sind unter Umständen auch Vermittler einer sozialen Wirklichkeit, die kraft einer staatlichen Approbation genügend Autorität besitzen, um breite Akzeptanz zu erhalten. Schulbücher sind somit auch Medien eines öffentlichen Diskurses und können gesellschaftspolitische Diskurse produzieren und reproduzieren. Ob Schulbuch-Repräsentationen tatsächlich Wirkmacht besitzen, wie ausgeprägt diese ist und inwieweit sie einen Beitrag zur Meinungsbildung leistet, wurde und

wird im Bereich der Schulbuchforschung und vor allem in der Geschichtsdidaktik zwar vielfach diskutiert und hinterfragt, bleibt jedoch insgesamt eine schwer überprüfbare These (vgl. von Borries, 2010, S. 102; Cole, 2007, S. 19–20). Mit der vorliegenden Studie wird jedenfalls eine Verkleinerung dieser Forschungslücke angestrebt, indem ein Weg der Rezeptionsforschung aufgezeigt wird, durch welchen die Art und Weise der Reproduktionsmechanismen beobachtbar und damit eine mögliche Interdependenz von Repräsentation und Rezeption sichtbar gemacht werden kann.

– Ausgangspunkt ›Angewandte Linguistik‹ –

Der Anspruch, den Diskursakteur*innen im Sinn von Rezipient*innen gerecht zu werden, führt nun zu den Anliegen der hier relevanten Forschungsdisziplin, der Angewandten Linguistik. In diesem Bereich soll für die Erfüllung des oben angedeuteten komplexen Forschungsanliegens (kurz als Interdependenz von Repräsentation und Rezeption bezeichnet) in der Methodologie und den Konzepten der Diskurs- und Soziolinguistik ein ebenso komplexes Analyseprozedere gefunden werden, das beiden Teilen der textuellen Bedeutungsgebung gerecht werden kann. Ein Zusammenwirken der beiden Subdisziplinen der Angewandten Linguistik wird deshalb für notwendig erachtet, weil im vorliegenden Fall nicht nur ein verstärktes Augenmerk auf ›Text‹ als die Entität der Produktionsseite, sondern auch der Rezeptionsseite gerichtet werden muss; wie schon zuvor für die Geschichtsdidaktik moniert, kann auch für einige Teildisziplinen der Linguistik gelten, dass hier bislang ein verstärkter Fokus auf die Rezeptionsforschung (und damit eine Fokussierung auf den ›Diskursakteur‹) vermisst wird und daher eines der Postulate darstellt. Der Adressat*innen-Perspektive ein verstärktes Augenmerk zu schenken bedeutet, das Forschungsanliegen nicht nur an der Schnittstelle von verschiedenen nicht-linguistischen Disziplinen zu positionieren (wie beispielsweise der Schulbuchforschung, der Bildungswissenschaft oder der Geschichtsdidaktik), sondern – und hier sieht die vorliegende Arbeit ein besonderes Desiderat der Linguistik erfüllbar – vor allem an der Schnittstelle der Diskurs- und der Soziolinguistik (speziell der interpretativen Soziolinguistik). So sollen Verbindungswege zweier linguistischer Subdisziplinen aufgezeigt werden, die die fruchtbringende Symbiose dieser Disziplinen untermauern sollen. Dies kann – so die Annahme für die vorliegende Arbeit – dadurch erreicht werden, dass die Phänomene ›Metapragmatik‹ und ›Indexikalität‹ *sowohl* bei konzeptuell schriftlicher *als auch* bei konzeptuell mündlicher Kommunikation zur Bezugsbasis der Analyse der Diskursebene werden. Damit kann die linguistische Diskursanalyse durch die (im Zusammenhang mit Textanalysen konzeptuell

schriftlicher Texte weniger beachteten) Aspekte ›Metapragmatik‹ und ›Indexikalität‹ insofern erweitert werden, als sie Interaktionsmöglichkeiten mit der Soziolinguistik aufzeigt. Bedeutungszuweisung (sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich) wird so als soziale Praxis, das heißt als Ergebnis von Positionierungspraktiken eines performativ-interpretativen Prozesses mit bedeutungs- und sinnstiftenden Funktionen angesehen. Darüber hinaus soll durch das Aufzeigen der Verknüpfbarkeit von schriftlicher und mündlicher Kommunikation mithilfe eines gemeinsamen Analyseprozesses der soziale Aspekt von Textproduktion und -rezeption hervorgehoben und der Sozialsemiotik und Multimodalitätsforschung eine weitere Facette ihres Anwendungsskopos verliehen werden.

– Forschungsanliegen –

Das übergeordnete Forschungsziel mit seinen einzelnen Forschungsanliegen im Detail kann nun wie folgt zusammengefasst werden: Den Ausgangspunkt stellt das Interesse dar, wie Geschichtslehrbücher den historischen Kolonialismus repräsentieren und in welcher Weise dadurch die (ehemals) kolonisierte, außer-europäische Welt konstruiert und in der Wissenswelt der Rezipient*innen etabliert wird. So soll eruiert werden, ob dabei etwa – implizit oder sogar explizit – generalisierende Tendenzen zu erkennen sind, womit Klischees und Stereotypen tatsächlich fortgeschrieben werden (vgl. dazu Monita und Postulate rezenter Erinnerungsforscher*innen in Abschnitt 2.4.). Doch diese Fragen sollen eben nicht nur aus Sicht der Analystin beantwortet werden, sondern zusätzlich durch die (in der Praxis dazu vielleicht eher selten zu Wort kommenden) Adressat*innen, 13jährige Schülerinnen und Schüler. So wird das erste Teilziel der Untersuchung, das der konzeptuell schriftlichen Repräsentation in den Lehrbüchern gilt, durch das zweite Teilziel ergänzt und unterstützt: Wie rezipieren resp. ›lesen‹ die Adressat*innen die Wissensangebote ihrer Lehrbücher? Welche Lesarten von ›kolonialen Akteuren‹ werden sichtbar? Darüber hinaus wird diese Frage durch eine weitere vertieft, nämlich durch jene nach der Interpretation des Nachhalls des Kolonialismus, das heißt nach seinen Effekten auf die moderne Gesellschaft. Zu diesem Thema Schüler*innen und Schüler zu Wort kommen zu lassen, sie hinsichtlich ihrer Wahrnehmungen von Heterogenität und Diversität zu befragen, gilt als ein bedeutsames Anliegen der vorliegenden Arbeit. Inwieweit bei Methodologien und Konzepten der Angewandten Linguistik – im Speziellen der Diskurs- und Soziolinguistik – hilfreiche Analysetools gefunden werden, soll im Verlauf der vorliegenden Arbeit exemplifiziert werden. Die Strategie, dieses zweite Teilziel im Zusammenhang mit dem ersten zu betrachten und zu interpretieren, soll schließlich

zum übergeordneten Ziel führen, eine (mögliche) Interdependenz von Repräsentation und Rezeption diskutierbar zu machen.

– Aufbau der Arbeit –

Welchen Weg diese Arbeit bei den Ausführungen der einzelnen Forschungsanliegen einschlägt, soll durch den folgenden Überblick über ihre Struktur und ihren Aufbau nachvollziehbar werden. Die gesamte Arbeit ist in drei Hauptteile gegliedert: kontextuelle und disziplinäre Verortung (I), Methodologie (II) und Analyse und Befunde (III); jeder der drei Teile weist entweder drei oder vier Kapitel auf.

Teil I, der erste der drei großen Abschnitte, verortet die Arbeit in ihren Kontexten. So behandelt Kapitel 2 den für das Verständnis der Lehrbuchrepräsentationen nötigen historischen, soziopolitischen und schulpraktischen Kontext. Hier wird die Hochphase des historischen Kolonialismus als Folie der Darstellungen in den Lehrbüchern kurz umrissen, indem zentrale Vorgangsweisen der Kolonisation und deren sozio- und geopolitische Auswirkungen aus Sicht der rezenten Geschichtswissenschaft besprochen werden. Die geistige Bewegung der ›Postkolonialen Kritik‹ wird daraufhin in ihren wesentlichen Konzepten und Anliegen dargestellt, um sie mit den durch die Analyse evident werdenden Haltungen und Einstellungen des Korpus der Geschichtslehrbücher kontrastieren zu können. Schließlich wird noch auf all jene Rahmenbedingungen eingegangen, in die der schulische Lehrplan eingebettet ist und die damit maßgeblich an der Lehrbuchproduktion beteiligt sind; darüber hinaus werden die auf gesellschaftliche Diversität und Migration reagierenden Klassenzimmer angesprochen, um sie hinsichtlich der Ermöglichung von Positionierungspraktiken der Schüler*innen und der damit verbundenen diskursiven Konstruktion von Akteur*innen moderner Gesellschaften zu beleuchten. Kapitel 3 wendet sich theoretischen Implikationen zu und widmet sich verschiedenen Konzepten von *Repräsentation*, *Rezeption* und *Lesart*: Zunächst werden verschiedene Sichtweisen und Forschungszugänge vorgestellt, im Wesentlichen sollen sie jedoch hinsichtlich des Hauptfokus dieser Arbeit betrachtet werden, wofür Definitionen und Konzeptualisierungen von ›Lesart‹ erörtert werden, die dieses Konzept als Produkt der Interaktion von *Repräsentation* und *Rezeption* denkbar machen. Zur Abgrenzung und Präzisierung nähert sich daher Kapitel 4 dem Konzept der ›Lesart‹ aus der Sicht mehrerer Disziplinen an, zum einen aus nicht-linguistischen Disziplinen wie Erziehungs- und Bildungswissenschaft oder der Schulbuchforschung, zum anderen aus traditionellen Nachbardisziplinen der Linguistik. So liefern beispielsweise die Kognitionswissenschaften

quantifizierbare und messbare Informationen im Bereich der Rezeption, die Kommunikations- und Medienwissenschaften bieten wertvolle Erkenntnisse im Hinblick auf die Wirkungsforschung an, und die Cultural und Postcolonial Studies legen den Fokus auf die mit der massenmedialen und/oder politischen Kommunikation mögliche Artikulation von Ideologien. Dabei wird das Konzept der ›Lesart‹ und damit der ›Rezipient‹ verstärkt ins Zentrum des Forschungsinteresses gerückt. Im Bereich der Kerndisziplin der vorliegenden Arbeit schließlich, der Angewandten Linguistik, werden die hier relevanten Teildisziplinen hinsichtlich ihres Angebots an Theorien, Konzepten und Annahmen erörtert. Dabei werden Erkenntnisse der Text- und Diskurslinguistik, der Sozialesemyotik, der Multimodalität, der Stilistik und Emotionslinguistik sowie der Soziolinguistik miteinbezogen, alles mit dem Ziel, *Repräsentation* und *Rezeption* als wesentliche und untrennbare Faktoren der Textbedeutung und Bedeutungsgenerierung als diskursiven Prozess in sozialer Praxis zu verstehen.

Teil II (Methodologie) widmet sich daraufhin der detaillierteren Explikation der Teildisziplinen der Linguistik, in denen sich die Arbeit primär verortet sieht. So wird in Kapitel 6 dargelegt, wie von der Diskurslinguistik nicht nur wertvolle Hinweise bezüglich der Definition von ›Diskurs‹ und ›Korpus‹, sondern auch im Hinblick auf Methodologien und Verfahrensweisen gewonnen werden können, um schließlich aufzuzeigen, wie Ansätze der ›Diskurslinguistischen Mehr-Ebenen-Analyse‹ (im Speziellen: DIMEAN nach Warnke & Spitzmüller, 2008) für den vorliegenden Fall nutzbringend adaptiert werden können. Kapitel 6.4. gibt einen Überblick über die vorgesehenen linguistischen Analysephänomene (Worteinheiten, Propositionen und die visuelle Textstruktur), die den Ausgangspunkt der schriftlichen Textanalyse darstellen werden. Kapitel 7 expliziert daraufhin die Gründe der Verortung dieser Arbeit in der Soziolinguistik (im Besonderen der interpretativen Soziolinguistik): Um der Ebene der Akteure gerecht werden zu können, werden Konzepte wie ›Positionierung im Diskurs‹, ›Subjektpositionen‹ und ›Voice‹ als sinnvolle und ergiebige Leitparadigmen der Analyse angenommen (Abschnitt 7.1.). Besondere Berührungspunkte zwischen den beiden Sub-Disziplinen ergeben sich dabei durch den Rückgriff auf Konzepte der *Metapragmatik* und der *Indexikalität*, die auf der Diskursebene zu vergleichbaren Parametern der Analyse von verbal-schriftlichen sowie mündlichen Texten werden sollen; dadurch (sowie schon durch Einbeziehung der Akteurebene) soll das Interagieren von Diskurslinguistik und Soziolinguistik besonders sichtbar gemacht werden (vgl. Abschnitt 7.2.). In Abschnitt 7.3. wird versucht, den Aspekt ›Emotionalität‹ im Hinblick auf seine Eignung als linguistisches Analyseparadigma zu erörtern, dabei werden unter Rückgriff auf Annahmen der kognitiven Linguistik Kriterien der ›Emotionalität‹ in sprachlichen

Ausdrücken bzw. auch konkrete Wendungen, an denen dieses Phänomen erkannt werden kann, angeführt. Abschnitt 7.4. stellt nun nochmals das zentrale Konzept der ›Lesart‹ (und zwar hier als diskursiven Prozess auf dem Weg zur transtextuellen Ebene) dar und beleuchtet es auch im Kontext Schule, wo ›Lernen‹ als das Bilden von Lesarten verstanden werden soll.

Als letzter und größter Abschnitt behandelt Teil III (Empirie) die Rahmenbedingungen der Analyse und schließlich die Analyse selbst. So werden in Kapitel 9 allgemeine Grundlagen und Bedingungen qualitativer Verfahren erörtert (vor allem die notwendigen Gütekriterien und das Prinzip der Triangulation), weiters werden das Korpus, die teilnehmenden Schulen und Klassen (in anonymisierter Weise) charakterisiert. Kapitel 10 umfasst nicht nur eine Vielzahl exemplarischer Befunde aus den zwei großen Analyseschritten – dem konzeptuell schriftlichen und mündlichen Korpus –, sondern auch deren Diskussion und Relevanzsetzung zum Forschungsvorhaben. Kapitel 11 schließt die Arbeit mit einem umfassenden Resümee und einem Ausblick auf anschließbare Projekte ab.

Zuletzt soll noch festgehalten werden, dass die vorliegende Arbeit – abgesehen von den zuvor genannten motivierenden Aspekten – in besonderer Weise durch die Masterarbeit der Verfasserin (Porstner, 2014) inspiriert wurde, in der es (ebenfalls) um eine Lehrbuchanalyse zur Repräsentation des ›Anschlusses‹ Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland im Jahr 1938 ging. Schon im Zuge dieser Masterarbeit wurde klar, dass eine Untersuchung der Repräsentation ausschließlich aus Sicht der Analystin eindimensional und unvollständig bleiben muss. So wurde bereits zu diesem Zeitpunkt an eine ›Fortsetzung‹ gedacht, die dem Aspekt der ›Text-Bedeutung‹ als Ko-Produktion von Repräsentation und Rezeption gerecht werden kann. Dies wird mit der vorliegenden Dissertation angestrebt, womit vorrangig ein Beitrag zur Vertiefung und Erweiterung der Anwendungsfelder der Angewandten Linguistik und deren Arbeitsweisen und -möglichkeiten geleistet werden soll; gleichzeitig könnte die Arbeit aber auch Inspiration für einige andere Disziplinen – in besonderer Weise für die Schulpraxis – sein. Jedenfalls können (und müssen) sämtliche Befunde im Licht ihres aktuellen gesellschafts- und schulpolitischen Kontexts betrachtet werden; vielleicht sind sie gerade deshalb auch für zukünftige Untersuchungen eine wertvolle Bezugsgröße.

I. Kontextuelle und disziplinäre Verortung

2. Historische, soziopolitische und unterrichtliche Relevanzsetzungen

2.1. Der historische Kolonialismus als Folie

[w]hat, fundamentally, is colonization? To agree on what it is not: neither evangelization, nor a philanthropic enterprise, nor a desire to push back the frontiers of ignorance, disease, and tyranny, nor a project undertaken to the greater glory of God, nor an attempt to extend the rule of law. (Césaire, 2000 [1950], S. 17)

In seiner Kolonialismus-Kritik greift Césaire, einer der namhaften postkolonialen Schriftsteller, Politiker und Gründer der Bewegung ›Negritude‹, all jene Argumente auf, die die Kolonisatoren als Legitimierung ihrer hegemonialen Machtausübung anführen konnten. Der Aspekt der ›Macht‹, der an sich dem Prozess der Kolonisierung zugrunde gelegt werden muss, kann gemäß Foucault als jener Name (jene Bezeichnung) verstanden werden, »den man einer komplexen strategischen Situation einer Gesellschaft gibt« (Foucault, 1977 [1976], S. 113). Der Begriff, den Foucault über partikuläre institutionelle, strukturelle und personelle Machtbezüge hinaus erweitert, eignet sich als Determinierung von ›Kolonialmacht‹ insofern, als er der Variabilität und Komplexität des historisch-politischen Terminus gerecht wird, ohne einengend zu wirken. Koloniale Bestrebungen im 19. und 20. Jahrhundert wurden aus Sicht Europas generell als pure ökonomische und siedlungspolitische Interessen dargestellt, die damit einhergehende Machtausübung, die je nach Kolonialmacht unterschiedlich ausgeübt wurde, sah man tendenziell als notwendige Missionierungs- und Zivilisierungsmaßnahme an, die letztendlich der Etablierung einer »komplexen strategischen Situation« (siehe Foucault, oben) im Zielland diene.

In den als Analysekörper dienenden Geschichtslehrbüchern wird diese »komplexe strategische Situation« in den Kolonialgebieten (so viel soll bereits vorweggenommen werden) eher knapp und kondensiert repräsentiert. Um diesen Kondensaten einen etwas weiteren faktischen Hintergrund zu bieten, soll im Folgenden ein historisch-theoretischer Exkurs zum ›Kolonialismus‹ (ein Konzept, das in den Lehrbüchern weitgehend nahezu synonym mit ›Imperialismus‹ verwendet wird) die Repräsentationen in den Lehrbüchern in einen größeren faktenorientierten Zusammenhang stellen. So soll zunächst angemerkt werden, dass sich die Repräsentationen der vorliegenden Lehrbücher vorrangig der Phase des Hochimperialismus (des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts) widmen, sie zu einem Gutteil als eine ›Geschichte von Macht und Unterdrückung, von Herrschern und Beherrschten‹ darstellen und sich dabei weitgehend auf eine tradierte Historiographie aus europäischer Sicht zu stützen scheinen. Eine

solche (soziale Dichotomien erzeugende) Historiographie schreibt nur allzu oft ausschließlich jenen Staaten und jenen sozialen Schichten Handlungsfähigkeit zu, die mit Wissen, Technologie und Ressourcen aller Art ausgestattet, also vermeintlich ›fortschrittlich‹ bzw. ›entwickelt‹ sind. Vertreter solcher ›überlegenen‹ Gruppen ›kolonisierten‹ (nach ihrem Verständnis in der Grundbedeutung des Begriffs in der Antike: ›besiedeln‹, ›fruchtbar machen‹) Gebiete, deren Bevölkerung (noch) keinen Zugang zu ähnlichem Wissen hatte. ›Entwickelte‹ Menschen wurden in einem dem Mutterland fernen ›unterentwickelten‹ Land angesiedelt, dadurch wurde eine hierarchisch zweigeteilte Gesellschaft geschaffen: die Gruppe der Angesiedelten, ausgestattet mit vollen Bürgerrechten des Mutterlandes, und die Gruppe der dort ansässigen Bevölkerung, die gesellschaftlich untergeordnet oder versklavt wurde.

Solche Darstellungen müssen natürlich als uniform und monodirektional bezeichnet werden, sie werden ja der komplexen und äußerst vielschichtigen (unterschiedlichste Räume und Akteure betreffenden) Phase des Kolonialismus der Neuzeit kaum gerecht; die Phasen und die Regionen der Ausübung von kolonial-imperialen Handlungen waren divers und lassen eine generalisierende Besprechung kaum zu (vgl. Conrad & Randeira, 2002). Dennoch kann das Konzept ›Kolonialismus‹ allgemein und somit auch jenes der hier relevanten Epoche des 19. und 20. Jahrhunderts als ein »stabiles Herrschaftsverhältnis von bewaffneten Siedlern oder Administratoren« (Osterhammel, 2006, S. 25.) verstanden werden. So kann man die kolonialen Prozesse ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts insoweit verallgemeinern, als von 1860 bis etwa 1950 durchaus von ähnlich ausgeprägten kolonialen (strategischen) Machtsystemen außerhalb (vgl. ›Überseekolonialismus‹) bzw. innerhalb Europas (vgl. ›Binnenkolonialismus‹) gesprochen werden kann (Osterhammel, 2006, S. 25); somit ist auch ersichtlich, warum ›Kolonialismus‹ und ›Imperialismus‹ als einander bedingende Machtphänomene angenommen werden müssen (woraus sich offensichtlich die Berechtigung zur quasi synonym verwendeten Terminologie der Lehrbücher ableitet).

Einer der deutlichsten Hinweis auf eine primär eurozentrische Perspektive ist zweifelsohne das am häufigsten genannte Kriterium des Beginns des Kolonialismus: In der europäischen beziehungsweise in der allgemein als ›westlich‹ bezeichneten Welt gilt das Jahr 1492 als die ›Entdeckung der Neuen Welt‹ und wurde so zum Referenzpunkt des Beginns der Kolonisation der (in der westlichen Historiographie) als ›Neuzeit‹ bezeichneten geschichtlichen Epoche. Ab dieser Zeit begann das Expansionsstreben einiger europäischer Monarchien und deren Handelsgesellschaften, das zunächst vor allem den süd- und mittelamerikanischen Kontinent betraf. Etwa ab der Mitte des 18. Jahrhunderts suchten immer mehr europäische Staaten ihren

Einflussradius zu erweitern. Der intensiv betriebene Erwerb von Handelsplätzen und Rohstoffen hatte weitreichende ökonomische und vor allem soziopolitische Konsequenzen für die Menschen auf *allen* Kontinenten (Lüsebrink, 2006, S. 16). Lüsebrink verweist noch auf den kaum zu vernachlässigenden Einfluss des sich verändernden wissenschaftlichen Denkens: Zusätzlich zu den materiellen Beweggründen für koloniale Expansion müsse man sehr wohl auch in Betracht ziehen, dass aus philosophischer als auch technischer Sicht die Denkweisen in Europa in Veränderung begriffen waren. Die Aufklärung war in ihrem Diskurs geprägt von der Annahme der Überlegenheit der europäischen Zivilisation und war von einem Missionsauftrag erfüllt, der die kolonialen Eroberungen auch als Zivilisationsmaßnahmen rechtfertigte. Als Begründung wurde die Überlegenheit europäischer Sprachen, Kulturen, Rechtsformen und Denkweisen angeführt. Dieser Diskurs war so vorherrschend, dass sich die Gegendiskurse der Spätaufklärung, die die gesamte Kolonialisierung (vor allem aber die Sklaverei) in Frage stellten, kaum durchsetzen konnten (Lüsebrink, 2006, S. 16). So gesehen können mit großer Wahrscheinlichkeit auch Kausalzusammenhänge zwischen der Ausprägung des globalen Kolonialismus und den Denkweisen der europäischen Aufklärung beziehungsweise den materiellen Leistungen der industriellen Revolution seit dem Ende des 18. Jahrhunderts hergestellt werden. Die philosophischen Bewegungen und technischen Entwicklungen veränderten mit anzunehmender Sicherheit die Denk- und Betrachtungsweisen der Welt in den Gesellschaften der europäischen Nationalstaaten und brachten auch den entscheidenden technologischen Vorsprung. So konnte durch die Entwicklung der Verkehrs- und Nachrichtentechnologien der Handel ausgebaut werden, womit sich auch ein transkontinentales ›Wettrennen‹ um die besten Rohstoff- und Absatzmärkte ergab.

Im ›Hochimperialismus‹ des 19. Jahrhunderts war beinahe die gesamte außereuropäische Welt ›kolonisiert‹ (vgl. Conrad & Randeria, 2002, S. 24) und damit der Unterdrückung und Ausbeutung ausgesetzt. Doch nirgendwo wurden insgesamt »so viele Millionen Menschen gefangen genommen, Familien auseinandergerissen, funktionierende Lebens- und Dorfgemeinschaften zerstört und Kinder, Frauen und Männer tausende Kilometer weit verschleppt, um dort als Sklaven ein Leben ohne Hoffnung auf Heimkehr führen zu müssen, wie in Afrika« (L. van Dijk, 2004, S. 75). Auch waren auf keinem anderen Kontinent so viele verschiedene europäische Nationalstaaten am Kolonialismus beteiligt. Dies alles mag als Grund dafür gelten, dass bei knapp bemessenem Raum für die Repräsentation von ›Kolonialismus‹ in den Lehrbüchern vielfach Afrika stellvertretend für alle anderen Kontinente herangezogen wird. In vielen europäischen (so auch in den österreichischen) Geschichtsbüchern wird von

diesem Zusammentreffen der Kolonialmächte und dem sich daraus ergebenden Wettstreit um die besten Gebiete als das ›Scramble for Africa‹ gesprochen. Doch auch wenn der Fokus auf einem einzigen Kontinent liegt, kann bei der Darstellung dieser speziellen (sich auf einen Kontinent beziehenden) Situation dennoch sehr verallgemeinernd vorgegangen werden: L. van Dijk beispielsweise moniert speziell beim Beispiel Afrika, dass man im Falle einer generalisierenden und pauschalierenden Darstellung übersehen würde, dass mit ›Afrika‹ der zweitgrößten Kontinent der Erde bezeichnet würde, dessen Nomen proprium eigentlich nur als Toponym, als geographischer Begriff existieren könne und sich keineswegs für eine problemzentrierte Historiographie des Kolonialismus eigne. Van Dijk gibt zu bedenken, dass dieser Kontinent von jeher eine enorm große Vielfalt von Menschen beherbergt (hat), diese gehörten und gehören mehreren tausend ethnischen Gruppen an, die tausende anerkannte Sprachen sprechen würden (L. van Dijk, 2004, S. 15). Diese Menschen waren bis zur Einflussnahme durch die europäischen Kolonisatoren ebenfalls in tausenden verschiedenen ethnischen Gruppen, Kleinstaaten, Königreichen, Sultanaten oder Familienclans organisiert, heute hingegen lebten sie in kaum mehr als fünfzig Staaten. Daher ist van Dijk sicher zuzustimmen, wenn er behauptet: »Der Kolonialismus hat Afrika eigentlich weniger geteilt als brutal vereinigt: An die zehntausend selbständige Einheiten wurden zu fünfzig Staaten zusammengeprügelt« (L. van Dijk, 2004, S. 15).

Doch – so van Dijk weiter in seinem Monitum – den tausenden selbständigen staatlichen Gebilden einer prä-kolonialen Zeit Afrikas würde in den meisten historischen Darstellungen kaum Rechnung getragen, auch nicht exemplarisch. Die Darstellungen begnügten sich viel mehr damit, auf afrikanische Zivilisationen vom pharaonischen Ägypten bis zur Eroberung durch Alexander den Großen ab dem Jahre 332 v. Chr. einzugehen. So wird nach dem Zerfall der ägyptischen Pharaonenreiche über die Verbreitung einer neuen Sprache – Griechisch – und einer neuen Kultur – Hellenismus – ausgiebig berichtet, bzw. Afrika als Teil des Römischen Reiches nach dem Ende des Alexandrinischen Weltreichs erwähnt, für den der Name *Africa proconsularis* (Nordafrika) gebräuchlich wurde (vgl. L. van Dijk, 2004, S. 63). Die Regionen südlich der Sahara mit ihren reichen Zivilisationen (z. B. Ghana, Mali und Simbawe) werden vernachlässigt oder unspezifisch, generisch verwendet. Weiter ausholende Repräsentationen des ›Kolonialismus‹ beginnen meist mit den Erkundungsfahren der Portugiesen, die als die ersten Europäer in der Mitte des 15. Jahrhunderts die Küste Westafrikas erreichten; doch vielfach setzten die Darstellungen erst ab der Mitte des 19. Jahrhunderts ein – mit der als ›die Hochphase des Kolonialismus-Imperialismus‹ bezeichneten Periode –, als europäische

Händler, Missionare, Soldaten und militärische Großoffensiven mehrerer europäischer Staaten ebenfalls begannen, die bislang unbekannten Gebiete zu erkunden und in Besitz zu nehmen (vgl. L. van Dijk, 2004, S. 74).

Aus diesen kurzen Ausführungen ist bereits ersichtlich, dass solche Historiographien in erster Linie aus ›westlicher‹ oder ›weißer‹ Perspektive stattfinden. Daraus ergibt sich notwendigerweise eine Fokussierung auf die Vorgehensweisen der Kolonisatoren, wodurch dann Handlungen, Aktivitäten und Entscheidungen der indigenen Bevölkerung, die diese Personen als aktive, entscheidungsfähige Akteure vorstellbar machen könnten, weitgehend unerwähnt bleiben. Dabei könne nur durch eine Berücksichtigung der Perspektive der Kolonisierten, der »millions of men torn from their gods, their lands, their habits, their life – from life, from the dance, from wisdom« – so Césaire (2000 [1950], S. 21) – die Bedeutung und Tragweite von ›Kolonialismus‹ umfassend begreifbar gemacht werden. Doch weder über Traditionen oder Lebensformen noch über Gegenbewegungen und Widerstand gegen die koloniale Hegemonie, noch über Versuche von friedlicher Konfliktlösung oder mutigem und verzweifelter Kampf werde in europäischen Geschichtsbüchern berichtet, somit bleibe die aktive Rolle der Kolonisierten dann auch im Hintergrund der Geschichtsdarstellung (vgl. L. van Dijk, 2004, S. 75). Da die Auswirkungen des ›Kolonialismus‹ afrikaweit in massiver Weise spürbar wurden und (unbestritten) heute noch werden, sei das Beispiel Afrikas offensichtlich gut geeignet, das Phänomen ›Kolonialismus‹ daran zu exemplifizieren. Sehr leicht könne dann auch die eurozentrische Darstellungsweise erkennbar werden, vor allem, wenn von »bedrohten europäischen Frauen und Kindern« und von »Massakern, inszeniert von Afrikanern« berichtet wird (L. van Dijk, 2004, S. 75); jedenfalls können aus Césaires und van Dijks Kritik wertvolle Hinweise für die vorliegende Analyse entnommen werden, da die Lehrbuchtexte unter diesen Aspekten beleuchtet werden können.

Die Hochphase des Kolonialismus endete weltweit gesehen ab der Mitte des 20. Jahrhunderts, die negativen Folgen für ehemalige Kolonialgebiete können jedoch als weitreichend und dramatisch eingeschätzt werden. Das ist einer der Gründe, warum es nicht bedeuten dürfe, sich mit ›Kolonialismus‹ ausschließlich auf vergangene, historische Ereignisse zu beziehen; vielmehr erfordere es, diesen Terminus quasi metaphorisch für die Bezeichnung von (hegemonialen) Beziehungen zwischen Systemen und Kollektiven anzuwenden oder ihn auf einer Metaebene als Ausdruck einer »besserwisserisch-tyrannischen Bewusstseinsverfassung« (Osterhammel, 2006, S. 25) anzunehmen, um dadurch komplexe strategische Machtgefüge einer Gesellschaft (in einem an Foucault, 2014 [1977], angelehnten Verständnis) in den Blick

zu nehmen. Die in diesem Sinn argumentierende ›Postkoloniale Kritik‹ nimmt sich der Folgen des historischen Kolonialismus an, um sie mit (auch daraus resultierenden) gegenwärtigen Machtstrukturen moderner pluriformer Gesellschaften in Bezug zu setzen (vgl. dazu die Ausführungen in den folgenden Abschnitten 2.3 und 2.4.).

Um erörtern zu können, inwieweit der ›Kolonialismus‹ in Österreichs Erinnerungskultur, also in einem Staat, der sich nicht als ›Kolonialmacht‹ im klassischen Sinn (d.h. als Überseekolonialmacht) bezeichnet, eine Rolle spielt oder spielen sollte, wird im Folgenden Österreichs Haltung in und zu seiner (etwaigen) kolonialen Vergangenheit angesprochen. Dies erscheint im Hinblick auf die Aufbereitung des Themas in den Lehrbüchern im Sinn eines Beitrags zum kulturellen (kolonialen) österreichischen Geschichtsgedächtnis interessant.

2.2. Österreichs koloniale Vergangenheit

Der Anteil oder die Teilhabe der österreichisch-ungarischen Monarchie am Kolonialismus wird in der Wissenschaft unterschiedlich diskutiert und bewertet. Die Monarchie war nie im Besitz von Überseekolonien, dennoch ist es fraglich, ob und inwieweit sich das nationale Geschichtsgedächtnis von dieser Ära distanzieren kann. Eine kurze Zusammenfassung verschiedener Standpunkte bezüglich der Position Österreichs zum Kolonialismus soll versuchen, die Historiker*innen-Sicht zu beleuchten.

Greift man Osterhammels (2006, S. 25) Erklärung von ›Kolonialismus‹ auf (siehe oben), die ihn als »stabiles Herrschaftsverhältnis von bewaffneten Siedlern oder Administratoren« ausweist und auf das Kriterium der Überseebesitzungen verzichtet, so blickt das monarchische System in Österreich – die Habsburgermonarchie bis 1867, dann die Donaumonarchie – auf mehrere Jahrhunderte kolonialer Politik zurück. Ausschließlich am Übersee-Kolonialismus des 19. und 20. Jahrhunderts hatte sich der Großstaat Zentraleuropas (aus verschiedenen Gründen und aufgrund politischer Konstellationen) nicht beteiligt. Den Annahmen der Postkolonialen Theorie gemäß lässt sich dieses großstaatliche Machtgefüge dennoch als ›kolonialistisch‹ auffassen, das eigenen (kolonialen) Gesetzmäßigkeiten gehorchte. Diese Auffassung entspricht der Definition der angelsächsischen Cultural Studies, die ›Kolonialismus‹ generell als ein Spezifikum aller hegemonialen Systeme im Sinn von ›Zentrum versus Peripherie‹ ansieht. Hierbei wird die Entwicklung eines hegemonialen Wertekanons von Zentren der Macht aus angenommen, der der Peripherie, d.h. den Kolonisierten aufgezwungen wird. Im Zusammenhang mit der Donaumonarchie könne die Macht aber auch nicht ausschließlich den damaligen Zentren Wien, Budapest und Prag zugeschrieben werden, sondern in diesem Fall sah

– pauschal betrachtet – ein Bürgertum, insbesondere das deutschnationale Bürgertum, die Aufgabe Österreichs darin, »die Barbaren zu bekämpfen, sie zu kultivieren, das heißt zu kolonisieren« (Csáky, Feichtinger & Prutsch, 2003, S. 11; Feichtinger, 2003, S. 13–14). So wurde – wie Csáky, Feichtinger und Prutsch angeben – der Begriff des »Mikrokolonialismus« geprägt, um den Diskurs einer reichsübergreifenden Kolonisierung spezifischer auf die Bedingungen in der Monarchie abzustimmen. Eine postkoloniale Perspektive verweist auch auf die Legitimierungsstrategien in der Habsburgermonarchie, die sich in der Annahme einer kulturellen Überlegenheit gegenüber »»unterentwickelten«, »rückständigen« Nationen und Ethnien« (Uhl, 2003, S. 48) manifestierten. Diese Annahme einer zivilisatorisch-kulturellen Hierarchie beschränkte sich in weiterer Folge nicht nur auf das vorhin angesprochene deutschnationale Bürgertum, sondern erweiterte sich mit dem »»Erwachen« der »jungen« nationalen Bewegungen und ihrem Streben nach kultureller Emanzipation« auch auf andere Nationalitäten (Uhl, 2003, S. 48–49). Da also innerhalb der Doppelmonarchie eindeutig imperiale Bestrebungen, allerdings mit unterschiedlichen Techniken der Machtausübung und einer »kulturellen Selbstkonstitution« (Müller-Funk, 2002, S. 20) vorherrschten, können die Bestimmungskategorien von »Kolonialismus« auch auf den Binnenkolonialismus Österreich-Ungarns übertragen werden. Es ist nicht das generelle, unspezifizierte Phänomen zweier unterschiedlicher Welten wie Europa versus Außer-Europa, das die Parameter für die politische, rechtliche und kulturell-symbolische Ungleichheit festlegt, sondern es sind Parameter wie die industrielle und technische Entwicklung oder der Gegensatz von Protestantismus, Katholizismus und Orthodoxie sowie (speziell in der Doppelmonarchie) die Differenz zwischen Deutsch und Nicht-Deutsch, die innereuropäisch ein West-Ost-Verhältnis konstituieren (und auch unter dem Begriff der »Zivilisation« subsumiert werden können) (Müller-Funk, 2002, S. 20).

Das Paradigma des Fortschritts und der kulturellen Überlegenheit bestimmte das Überlegenheitsdenken nicht nur der Donaumonarchie, sondern schloss viele Nationalstaaten Westeuropas mit ein, die – aufgrund der Selbstdefinition von homogenen Staatengebilden – ihren Differenzdiskurs auf die außereuropäische koloniale Welt bezogen. Müller-Funk stellt diesen Diskurs metaphorisch dar: Im Sinne eines klassisch-humanistischen Diskurses werden die fremden Völker als »Kinder« betrachtet, die erzogen werden müssen, im rassistischen Diskurs sind es »»Nicht-ganz-Menschen«, die prinzipiell nicht in der Lage sind, dieselbe Entwicklungsstufe zu erreichen wie der (deutschsprachige) »weiße Mann«, die Krone der biologischen Evolution« (Müller-Funk, 2002, S. 21).

Kollektives Erinnern oder ein – nach soeben beschriebenen Parametern – kulturell formatiertes Gedächtnis (vgl. Plener, 2002, S. 83) bilden die Basis für die Konstitution (nationaler) Ideologien und Mythologien, die ihren Ausdruck in Ausstellungen, insbesondere Weltausstellungen und bis ins 20. Jahrhundert hinein praktizierten Zurschaustellungen finden und dazu beitragen, das zu festigen, was in Erinnerung bleiben soll. Weltausstellungen wie auch Gedenktage oder Erinnerungsrituale dienten dazu, Machtverhältnisse durch Miteinbeziehung der Unterlegenen (oder Beherrschten) zu konstituieren und zu stabilisieren, es ging in diesem Sinne auch um eine Zurschaustellung einer Welt-Anschauung (Plener, 2002, S. 85). Die kaiserlich- königliche (k. u. k.) Monarchie, deren binnenkolonialistische Strategien und Strukturen als das Pendant zum außereuropäischen Kolonialismus der anderen Staaten betrachtet werden können, benützte Weltausstellungen oder Zur-Schau-Stellungen gleichsam als Ersatzhandlungen, als »Kolonialismus des Imaginären« oder als kulturelle Parallelaktionen und Kompensation für mangelnde Erfolge auf dem außereuropäischen Feld (Plener, S. 2002, S. 85). Durch Beteiligung an Expeditionen oder Ausgrabungen, über die ausführlich und heroisierend berichtet wurde, aber auch durch Importe und Nachbildungen (Panoramen) von Gegenständen, Tieren und Menschen wurden immer wieder ein Wille und eine Sehnsucht des Dabeiseins und der Teilhabe am »Exotismus der fernen Welt« zum Ausdruck gebracht (Plener, 2002, S. 86).

Im Wunsch, sich am »Scramble for the new continents and white spaces on the earth« zu beteiligen und »Entdeckungsgeschichte« mit-schreiben zu können, lässt sich gemäß dem Historiker Sauer eine weitere Tendenz erkennen, das – in den Augen der Politiker – Scheitern an der Schaffung eines k. u. k. Kolonialreiches zu kompensieren, und zwar durch bloßes und moralisch besser vertretbares Interesse an der (Er-)Forschung (Sauer, 2002, S. 7). Dass sich dieser unfreiwillige Verzicht auf koloniale Erweiterung nach 1945 tatsächlich noch als Erfolgsgeschichte verwertbar herausstellte, konnte zu diesem Zeitpunkt noch niemand ahnen. Tatsächlich berichtet Sauer von Ausführungen verschiedener Wissenschaftler nach dem Zweiten Weltkrieg (hier besonders des Soziologen Knoll, 1947, S. 261), durch die Österreich als (friedlicher) Welteroberer durch Musik und nicht durch Machtpolitik repräsentiert wurde (Sauer, 2002, S. 7). Doch viel wichtiger als die Frage nach Österreichs kolonialer (oder auch nicht kolonialer) Vergangenheit zu beantworten, betrachtet Sauer die Aufgabe, das Paradigma der »Entdeckungsforschung« wissenschaftlich zu beleuchten und vor allem zu relativieren. So sollen undifferenzierte Aussagen über Heroismus und Uneigennutz der Forscher korrigiert werden, da sie »das komplexe wechselseitige Verhältnis von Kolonialinteressen und

Wissenschaft simplifizieren oder überhaupt leugnen« (Sauer, 2002, S. 9). So sollen die so oft zitierten (und auch in neueren Schulbüchern immer wieder besprochenen und so bezeichneten) »Entdeckungsreisen« entmystifiziert werden, die damals als »Betreten von Neuland« dargestellt wurden, wodurch Gebiete aufgespürt wurden, die dank ihrer Entdecker eigentlich erst zu existieren begonnen hätten (Sauer, 2002, S. 11).

Tatsächlich – so Suppanz (2003) – manifestiere sich durch all diese Strategien, seien sie binnenkolonistischer Art, sei es durch Entdeckungsreisen oder durch das zum Ausdruck gebrachte Interesse an kolonialen Handlungen und Denkweisen, Österreich-Ungarns imperiale Macht, ohne jemals eine Übersee-Kolonialmacht gewesen zu sein. Die postkoloniale Herangehensweise, die eine Dekonstruktion der Strukturen des Machtgefüges der Monarchie vorsieht, nimmt der Erinnerung an diese Epoche ihren Mythos des missionarisch wohlthätigen, paternalistischen Kaiserreiches. Dieser Topos war lange Zeit durch eine dominant nationale, aber linear eindimensionale Perspektive der österreichischen Geschichtsschreibung des letzten Jahrhunderts aufrechterhalten worden. Suppanz erwähnt dafür als – seiner Meinung nach – eindrucksvolles Beispiel die Geschichtsdarstellungen des autoritären Ständestaats der Zwischenkriegszeit, die unter Rückgriff auf die Geschichte ab dem Frühmittelalter die bairische und fränkische Besiedelung der Regionen östlich der Alpen als positiv kulturbringenden Prozess deuten und demnach jede Kolonisierung als »Transfer von Menschen und von kulturellen Gütern« verstehen, an die sich unweigerlich Superioritätsvorstellungen heften (Suppanz, 2003, S. 304).

Dieser erinnerungskulturelle Diskurs, der Österreich als imperiale Macht ohne Beteiligung am Kolonialismus konstituierte, wurde nach Einschätzung von Historiker*innen (vgl. Feichtinger, 2003) erst durch die Erfahrungen des 21. Jahrhunderts verändert, die, beeinflusst durch die Phänomene von Globalisierung, Migration und transnationalen Identitäten, den Blickwinkel auf Heterogenität und Diversität moderner Gesellschaften (zumindest im wissenschaftlichen Diskurs) erweiterten. Dies trug laut Feichtinger dazu bei, einen modifizierten Umgang mit kultureller Differenz zu entwickeln (Feichtinger, 2003, S. 26), der im Hinblick auf das europäische Geschichtsgedächtnis ansatzweise in den aktuellen Geschichtslehrbüchern zu finden ist. Im Hinblick auf die österreichische koloniale Erinnerung fehlt jedoch ein solcher Ansatz beinahe zur Gänze (wie die Analysen im empirischen Teil der Arbeit zeigen sollen).

Es ist nicht nur die Überlegung, inwieweit der erinnerungskulturelle Diskurs in Österreich tatsächlich in einer Zeit *nach* dem Kolonialismus angekommen ist, die zur Frage motiviert, ob

und inwiefern der ›Kolonialismus‹ in der Gegenwart tatsächlich überwunden ist und man von einem Denken des ›Postkolonialismus‹ sprechen kann. Dies soll im kommenden Abschnitt anhand einiger zentraler Annahmen der ›Postkolonialen Kritik‹ erörtert werden.

2.3. Annahmen der ›Postkolonialen Kritik‹

Als Beweis für die Überwindung des ›Kolonialismus‹ im historischen Sinn wird der Prozess des Unabhängig-Werdens der ehemaligen Kolonien im Verlauf des 20. Jahrhunderts betrachtet. Bedeutet dies aber, dass wir uns tatsächlich in der Ära des *Postkolonialismus*, im Sinne von ›danach‹ befinden?

Schon vor der Autonomie der ehemaligen Kolonien und intensiv ab der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts begann die geistige Bewegung der ›Postkolonialen Kritik‹ – vielfach getragen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus ehemaligen Kolonialgebieten –, sich mit der Geschichte des Kolonialismus auseinanderzusetzen und andauernde Entwicklungen und Prozesse weltweit zu beobachten. In weiterer Folge setzten sich postkoloniale Forscherinnen und Forscher das Ziel, das Fortbestehen hegemonialer Machtstrukturen aufzuspüren und Kritik daran zu üben.

Sich mit dem Postkolonialismus zu beschäftigen bedeutet, ein sehr weites Forschungsfeld zu betreten. Der zunächst eindimensional und monolithisch wirkende, Eindeutigkeit vermittelnde Terminus entfaltet jedoch schon bei einem ersten Einblick in die Literatur seine Komplexität und lässt erahnen, dass eine Beschäftigung im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit eine exakte Positionierung des jeweiligen Standpunktes sowie eine Fokussierung auf das individuelle Forschungsvorhaben erfordert, ein Unterfangen, das im Folgenden versucht werden soll. Der folgende Abschnitt erörtert daher den Begriff ›post-kolonial‹ aus verschiedenen Blickwinkeln, vor allem aus der Perspektive als zentral erachteter Literatur mit Vertretern wie Fanon, Said, Bhabha und Spivak. In weiterer Folge werden Stellungnahmen der Vertreter der anglophonen Cultural Studies (mit Positionen Stuart Halls) sowie der Critical Whiteness Studies der USA in aller hier gebotenen Kürze zusammengefasst.

Zu Beginn der Begriffsbestimmung von ›post-kolonial‹ sollen nun folgende aussagekräftige (und im Grunde das ›Post‹ anzweifelnde) Gedanken des kamerunischen Philosophen, Historikers und Politikwissenschaftlers Mbembe stehen:

Es gibt nur eine einzige Welt, und wir sind alle gemeinsam ihre Erben. [...]. Ich kämpfe darum, ein künftiges Afrika vorzubereiten. Ein Afrikaner ist ein Mensch mitten in dieser Welt, nicht am Rande. (Mbembe, 2014)

Worte wie jene könnten in aller Prägnanz Antworten auf die Frage nach dem Verständnis von ›post-kolonial‹ geben: Die Welt des 21. Jahrhunderts ist offensichtlich noch nicht in der Zeit *nach* dem Kolonialismus angekommen, die Auswirkungen des Kolonialismus sind bei weitem nicht überwunden. Dies könnte möglicherweise mit der Sicht der ehemaligen Kolonialmächte zusammenhängen, die ihre Landung in der außereuropäischen Welt von damals immer noch als Siegeszug und gedenkwürdiges Ereignis feiern. So führt McEwan (2009) in ihrer Erörterung von ›post-kolonial‹ US-amerikanische Gedenktage wie »500 Jahre amerikanischer Kontinent« oder »Amerikas vierhundertster Geburtstag« als Beispiele an, die die Landung durch Christoph Columbus, die sogenannte »Entdeckung Amerikas« oder die Gründung der ersten englischen Siedlungen in Jamestown, Virginia, feiern. Anlässe wie diese sollten uns aber vielmehr daran erinnern, wie sehr die koloniale und imperiale Geschichte Europas und die der Kontinente ineinander verwoben waren und daher die post-koloniale Lesart folgendermaßen lauten könnte: *zum Nutzen Europas und der sogenannten ›westlichen Welt‹, aber zur katastrophalen Benachteiligung Afrikas und aller anderen Kolonien.* Die Welt, in der wir heute leben, so die britische Autorin, wurde zweifelsohne durch Kolonialismus und Imperialismus nachhaltig geprägt. Die Auswirkungen sind bis heute spürbar und haben die Welt in mindestens zwei ›Welten‹ geteilt: So haben sie der einen ›Welt‹ Wohlstand und (aus westlicher Perspektive) Entwicklung gebracht, der anderen Unterdrückung und (aus ebensolcher Perspektive) Entwicklungsstillstand (McEwan, 2009, S. 4).

Schon während der kolonialen Phase, in der der europäische Imperialismus die indigenen Kulturen durch Implementierung von europäischen Sprachen, Literatur und Bildung zurückgedrängte, begann eine Art des counter-kolonialen Widerstands durch postkoloniale Literaturbewegungen. So kritisiert Fanon (2013 [1952]) die nach wie vor praktizierte Diskriminierung von ›Schwarzen‹ Menschen in ›Weißen‹ Gesellschaften, die erst dann einigermaßen Akzeptanz erwarten könnten, wenn sie auf ihrer »schwarzen Haut weiße Masken« trügen und so – sich den ›Fortschritt‹ der ›Weißen‹ aneignend – sich als hybride Subjekte konstituierten. Saida Konzept des ›Orientalismus‹ (Said, 2009 [1978]) wird als von einem imaginierten ›Westen‹ konstituiert gedacht, das einer paternalistisch-differenzierenden Repräsentation von ›Kultur‹ geschuldet ist. Als diskursives Konstrukt aus eurozentrischer Perspektive kann Halls (1992) ›The-West-and-the-Rest‹-Konzept verstanden werden, das in gewisser Weise einen kolonial-politischen Aspekt in sich birgt, jedoch kaum genuin geographisch verortbar ist: ›Westen‹ steht hier metaphorisch für ›Überlegenheit‹ und ›Dominanz‹ und keineswegs für ein homogenes regional-geographisches Konzept. Jahrzehnte

später, aber von seinen Vorgängern der Postkolonialen Kritik inspiriert, schreibt Bhabha (2007 [1994]) in ›Die Verortung der Kultur‹ den Diskursen in den modernen globalisierten Gesellschaften Verantwortung für das Hervorbringen kultureller Differenz zu, die – so eine Interpretation im Vorwort – »als produktive Desorientierung und nicht als Festschreibung einer vereinnehmbaren Andersartigkeit« verhandelt wird (Bronfen, 2007, S. IX). So gesehen betrachtet Bhabha die Phänomene ›Differenz‹ und ›Anderssein‹ nicht als ›Außerhalb‹ (Peripherie) oder ›Innerhalb‹ (Zentrum) verortbar, sondern als diskursives Produkt eines hierarchisch übergeordneten kulturellen Zentrums (Bronfen, 2007, S. XI), die sich ständig neu konstituieren (vgl. das Phänomen ›Mimikry‹, Bhabha, 2007, S. 125–136) und konstituiert werden (vgl. Phänomen der Hybridität oder des ›Dritten Raums‹, Bhabha, 2007, S. 29–58).

Werke wie die oben genannten wenden sich als Schlüsselwerke der Postkolonialen Kritik nun von der Dekonstruktion vergangener Praktiken der imperialen Mächte der (weitgehend unberücksichtigten) Komplexität indigener kultureller Praktiken zu und beabsichtigen damit, der – wie Spivak ([engl. 1988] deutsch 2008) fordert – der ›Subalterne‹ Stimme und Gehör zu verschaffen.

Betrachtet man die Ausgangs- und Bezugswerke (z. B. Césaire, Fanon oder Said) sowie die Werke moderner postkolonialer Kritikerinnen und Kritiker (z. B. Spivak oder Bhabha), so kann man feststellen, dass Ideen einer ›postkolonialen Theorie‹ schon lange Zeit bestanden hatten, bevor dieser Terminus in den Postcolonial Studies bewusst benützt wurde (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2006, S. 1). Der komplexe wie ambige Begriff *postkolonial* umfasst zunächst – wie die Autor*innen erklären – alle Aspekte des kolonialen Prozesses vom Anbeginn des kolonialen Kontaktes an. In ihren Augen sei es nicht angebracht, den Terminus rein in seiner temporalen Form zu verstehen, da das System kolonialer Unterordnung nicht beendet sei, es bestünden nach wie vor Formen von Neo-Kolonialismus, die sich durch sprachliche, religiöse oder auch rassische Diskriminierung oder durch das Erzeugen von Hierarchien und Ungleichheiten in den modernen Gesellschaften äußerten. In diesem Sinne erfordere die postkoloniale Theorie die Beschäftigung innerhalb verschiedener Disziplinen wie Geschichte, Philosophie oder Linguistik, die sich mit Diskursen über Migration, Rasse, Geschlecht, Raum und Widerstand auseinandersetzen. Der Begriff *Postkolonialismus* kann demnach vielschichtig und polysem sein; um eine Verwässerung zu vermeiden, sollte er im historischen Kolonialismus Europas verortet werden (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2006, S. 2).

Auch McEwan (2009, S. 17–20) plädiert für eine Schärfung des Begriffs. Sie verweist auf die beiden grundlegenden Unterschiede von *post*: Es kann das temporale *nach* bedeuten (also die Zeit nach dem Kolonialismus) oder auch das kritische *danach, aber beeinflusst von*. Durch letztere Lesart wird eine Auseinandersetzung mit den durch den Kolonialismus geprägten Kulturen, Diskursen und Theorien nahegelegt.

Daraus ergeben sich fünf Hauptbedeutungen von ›Post-Kolonialismus‹. So kann der Terminus (1) in einer *temporalen* Bedeutung die Phase nach der Beendigung des historischen Kolonialismus bezeichnen, (2) er kann *kausal* als Bezeichnung eines Zustandes nach dem Kolonialismus verwendet werden, (3) er kann in einer größeren Komplexität als *Abstraktion* und *Sammelbegriff* fungieren, der jene (metaphysischen, ethischen und politischen) Theorien meint, die sich mit Identität, Rasse, Ethnizität und Gender sowie mit den Auswirkungen des Kolonialismus auf gegenwärtige nationale Identitäten und Machtbeziehungen beschäftigen, (4) der Begriff kann die *Literaturtheorie (Postkoloniale Kritik)* meinen, die die Festschreibung von Stereotypen und Diskriminierungen der vormals kolonisierten Gesellschaft kritisiert, und schließlich (5) kann er stellvertretend für ›Anti-Kolonialismus‹ verwendet werden und sich als Kritik an allen Formen kolonialer Macht der Vergangenheit und der Gegenwart verstehen (nach McEwan 2009, S. 17–20). Durch das vom Kompositum abgetrennte präpositionale *post*, d.h. durch die Schreibweise ›Post-Kolonialismus, soll auch in dieser Arbeit die Pluralität des Verständnisses indiziert werden, fließen doch in dieser Lesart all jene Strategien und Theorien zusammen, die den Terminus sowohl temporal als auch kausal bestimmen oder ihm die Deutung *anti-kolonialistisch* zuweisen und somit ermöglichen, die – den Lehrbuchtexten zugrundeliegenden – kolonialen oder post-kolonialen Deutungsmuster zu eruieren.

Wenngleich sämtliche Sichtweisen des Terminus *postkolonial* gewissermaßen ineinandergreifen, so scheint das Konzept der Postkolonialen Kritik am weitesten zu greifen, können doch in diesem Verständnis die dominanten Diskurse des imperialen Europa von einst und heute einer umfassenden inter- und transdisziplinären Kritik unterzogen werden. Wie schon Ashcroft, Griffiths und Tiffin (2006) sieht auch McEwan (2009, S. 24–25) die Leistung im Interagieren verschiedener Disziplinen wie beispielsweise Geschichte, Philosophie oder Linguistik, die ja unter dem Sammelbegriff der *Postkolonialen Kritik* schon lange fruchtbar zusammenarbeiten. Der Vorteil liegt hierbei zweifelsohne in der Miteinbeziehung verschiedener Blickwinkel, die auf die Erscheinungsformen des (vielfach so genannten) ›Entwicklungsdiskurses‹ gerichtet sind, die – auch un-bewusst – eine ethnozentrische, dominante, westliche Weltansicht widerspiegeln. Die Vertreterinnen und Vertreter der

Postkolonialen Kritik richten sich gegen diese Weltsicht und plädieren auch für eine Überprüfung der Lexik, durch die auf Menschen anderer Erdteile referiert wird (McEwan, 2009, 24–25). So gesehen (und im Sinn McEwans, 2009) generalisiert und simplifiziert der (mittlerweile obsolet gewordene) Terminus ›Dritte Welt‹ die Probleme aller darunter subsumierten Menschen, Gebiete und Staaten und repräsentiert diese in dichotomisierender Weise. Unter den Parametern ›Entwicklung und Fortschritt‹ (*development*) in Opposition zu ›unterentwickelt und rückständig‹ (*underdeveloped*) wird auf ökonomische und politische Systeme des ›Globalen Südens‹ Bezug genommen (doch auch dieser regional-geographische, sehr generalisierende Begriff kann tatsächlich betroffene Regionen nicht erfassen), gleichzeitig werden binäre Oppositionen wie ›Wir – Sie‹ bzw. ›Wir – die Anderen‹ produziert. In dieser Terminologie könne man nichts ›Unschuldiges‹ sehen, denn implizit wertende Formulierungen und Adressierungen re-produzieren Machtverhältnisse und Hierarchien. So merkt auch Chambers (1996, S. 209) kritisch an, dass die Trennung der Welt in ›Westen‹ vs. ›Süden‹ metaphorisch für OBEN⁹ als GUT und UNTEN als SCHLECHT gelesen werden kann und somit ENTWICKELT vs. UNTERENTWICKELT impliziert wird. Eine postkoloniale Perspektive würde im Gegenzug eine Hinwendung zu einem Konzept von DIE WELT IST HIER DRINNEN fordern. Chambers plädiert dafür, die postmoderne Lesart vom »Warten auf das Ende der Welt« (»Waiting on the end of the world«, 1996, S. 202) einer optimistischen Deutung zu unterziehen und es als das »Warten auf das Ende einer alten, überkommenen Welt und das Entstehen einer gemeinsamen Welt« zu lesen, einer Welt, in der »Europäismus, der aufgeklärte Rationalismus und seine metaphysischen und positivistischen Varianten« als zentrale Leitgedanken keine Gültigkeit mehr besitzen. So gesehen wäre nicht von einem Ende der Welt, sondern nur von einem Ende einer Denkweise zu sprechen; damit möge man aufhören, die Maxime des ›Weißseins‹ (›Whiteness‹), des ›Männlichen‹ (›Male‹) und des Eurozentrismus zu favorisieren sowie die Rationalisierungen als oberste Form von Vernunft anzunehmen (Chambers, 1996, S. 202). Diesem Desiderat möchte sich die vorliegende Arbeit annähern, indem sie dazu beiträgt, überkommene Denkmuster im traditionellen Geschichtsunterricht aufzuspüren, um in weiterer Folge ein Aufbrechen anzuregen. Inwieweit

⁹ Die hier für Metaphern gebräuchliche Schreibweise in Versalien erfolgt gemäß dem Vorschlag in Lakoff & Johnson, 2003.

postkoloniales Denken im Geschichtsunterricht relevant ist bzw. ob und welche Monita diesbezüglich von Seiten der Erinnerungsforschung vorhanden sind, soll der nächste Abschnitt behandeln.

2.4. »Postkoloniale Kritik« und Schule¹⁰

Ein Blick auf die sozio-politische oder ökonomische Situation von Ländern außereuropäischer Kontinente erzeugt (wie bereits festgestellt) immer noch – mehr als ein halbes Jahrhundert nach Ende des kolonialen Imperialismus – ein gewisses Unbehagen: Die einstigen Kolonialherren des 19. und 20. Jahrhunderts sind längst abgezogen und haben ihre ehemaligen Kolonien mehrheitlich in einem politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Desaster hinterlassen, aus dem es mancherorts wenig Aussicht auf eine Lösung zu geben scheint. Dennoch: Die Bemühungen zur Bewusstseinsbildung nicht zuletzt durch Forscherinnen und Forscher der »Postkolonialen Kritik« können zumindest auf Probleme aufmerksam und koloniale Denkmuster dekonstruierbar machen. Repräsentationen der ehemals »Dritten Welt«, die noch Mitte des 20. Jahrhunderts unsere Vorstellungen über die indigene Bevölkerung prägten, wurden und werden kritisch hinterfragt und die Vermittlung erweiterter Perspektiven eingefordert. Doch die Vermutungen, dass die Haltung gegenüber Menschen aus Staaten außerhalb Europas noch immer von Vorurteilen und irrationalen Ängsten beeinflusst ist, könnten heutzutage durch einen Blick auf den Diskurs moderner europäischer Gesellschaften (nicht nur Deutschlands oder Österreichs) untermauert werden. So konnten beispielsweise durch Untersuchungen der Arbeitsmigration in Deutschland (vgl. dazu Ha, 2003) Hinweise gefunden werden, die auf das Fortschreiben und Tradieren kolonialer Topoi wie Kriminalisierung und Infantilisierung aufgrund physischer, sprachlicher oder ökonomischer Markierungen schließen lassen. Es sind Erkenntnisse, die man geneigt ist, auch 15 Jahre *nach* dieser Untersuchung (bei Intensivierung der Fluchtbewegungen ab 2015 und lauter werdenden medialen und politischen Debatten in den europäischen Nationalstaaten) zu teilen und sie als Basis der Stereotypisierung und Konstituierung des »(modernen) Anderen« (Ha, 2003) anzunehmen. »Die gegenwärtige Gesellschaft scheint sich noch nicht von den in der

¹⁰ Vgl. dazu Artikel »Subjektpositionen in der postkolonialen Gesellschaft« (Porstner, 2017, S. 4–6)

Vergangenheit konstituierten Dichotomien ›Schwarz und Weiß‹ gelöst zu haben, von Positionen, die gleichzeitig Hierarchien und Machtpositionen fest- und fortschreiben«, sagt Ha 2003 (S. 7–8), eine durchaus (noch immer) aktuelle Ansicht, könnte man meinen. Ein wesentliches und immer wieder geäußertes Postulat der postkolonialen Kritikerinnen und Kritiker ist demnach, auf Heterostereotypisierungen genau zu achten, sie aufzuspüren und ihnen entgegenzutreten, ganz im Sinne Youngs (2012, S. 21), der dazu auffordert »to locate the hidden rhizomes of colonialism's historical reach, of what remains invisible, unseen, silent, or unspoken«. Paradoxiert wird vor allem Schule und Unterricht (insbesondere dem Geschichtsunterricht) ein nicht unbeträchtlicher Anteil an der Reproduktion kolonialer Stereotype zugeschrieben (vgl. Angaben weiter unten: beispielsweise Guha, 1983; und andere). Dies erscheint angesichts des eigentlichen Auftrags dieser Institution als ›objektive‹ Vermittlerin multiperspektivischen Wissens prima vista unwahrscheinlich, eben paradox. Eigentlich würde die Geschichtsdidaktik die Verantwortung für eine recht wirkmächtige Vermittlung nicht nur historischer Fakten tragen, sondern könnte auch gerade in einem möglichen Verständnis als Schnittstelle zwischen Sozial- und Kulturwissenschaften eine Vermittlerrolle zwischen historischen und aktuellen gesellschaftspolitischen Gegebenheiten einnehmen (Ulrich, 2016, S. 29). In dieser Funktion, in der die Disziplin auch an aktuellen sozio-politischen Diskursen teilnimmt, ist es dann allerdings von besonderem Belang, welches spezielle Geschichtsbild als Ausgangspunkt neuerer Debatten und Haltungen tradiert wird.

Der Geschichtsunterricht trägt also die Verantwortung für die Vermittlung von Einstellungen und Haltungen, die auf vergangenen Geschichtsbildern basieren und Einfluss auf gegenwärtige ausüben können. Studien aus verschiedenen Zeiten und Orten liefern unterschiedliche, doch mehrheitlich eher unbefriedigende Befunde. So kritisiert Guha Anfang der 1980er-Jahre den Geschichtsunterricht in Indien, der einen nicht unbeträchtlichen Anteil am Tradieren stereotyper Bilder der einst kolonialen Welt habe, indem er Materialien verwende, die aus der Zeit des Kolonialismus stammen und diese unhinterfragt übernehme (Guha, 1983, S. 1). Die Forderung Guhas nach einer Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts, die vor allem in einer kritischen Hinterfragung überkommener Geschichtsbilder bestehen müsse, die dekonstruiert und reflektiert werden sollten, wurde offensichtlich auch in den 2000er-Jahren nicht zur Gänze erfüllt, wie rezente Beispiele zeigen. So zeigt der Bericht (Groth, 2014) über ein – zwischen

2013 und 2015 gelaufenes – EU-Comenius-Projekt¹¹, wie sich die nationale Erinnerungspolitik über Kolonisation und Dekolonisation in aktuellen Geschichtsschulbüchern oder auch geschichtskulturellen Produkten wie Comics und Kinder- und Jugendliteratur widerspiegelt. Das Resümee der Forschungsgruppe weist zwar auf eine – im Vergleich zu einer Erhebung in den frühen 2000er-Jahren – etwas reflektiertere Herangehensweise an die Epoche des historischen Kolonialismus hin. So konnte beispielsweise aufgezeigt werden, dass obsolekte, diskriminierende koloniale Terminologie kritisch hinterfragt oder gänzlich vermieden wurde. Allerdings ist im Vergleich zu vor etwa zehn Jahren immer noch eine starke Tendenz zur eurozentrischen Perspektive bemerkbar, wodurch den ursprünglich betroffenen Kolonialiserten keine ›Stimme‹ verliehen wird. Als Beispiel für einen wenig reflektierten, eurozentrischen Umgang mit nationalen Erinnerungskulturen können hier die Haltungen einiger europäischer Staaten dienen, die sich kräftig vom eigenen Anteil an negativen Ausprägungen des Kolonialismus distanzieren. In diesem Zusammenhang monierte Purtschert (2008), dass Frankreich von sich behauptet, ›gute‹ Kolonialherren gewesen zu sein oder dass Deutschland sich als bestenfalls ›marginale‹ Kolonialmacht betrachtet oder dass die Schweiz mit dem Kolonialismus überhaupt nicht in Verbindung gebracht werden möchte, da sie ja nie Kolonien besessen hätte (sie hatte jedoch am Handel kräftig partizipiert). In neuerer Zeit meint Lundt (2017), immer wieder Initiativen zu beobachten, die um die Milderung oder Beseitigung der globalen Unterschiede der Welt bemüht sind, um auf diese Weise dem Rassismus den Boden zu entziehen (wie beispielsweise der ›Weltzukunftsvertrag‹ des UNO-Gipfels 2015). In Relation zu den Eindrücken und Kommentaren junger deutscher Volunteers in Afrika (Lundt, 2017, S. 57–58) gesetzt, fällt der Befund eher ernüchternd aus: Nach solchen Einsätzen würden Berichte nach wie vor in »kolonialer Mentalität« erfolgen, da den jungen Menschen kaum konkretes Wissen über die Kolonialherrschaft vermittelt worden wäre und sich demzufolge »dumpfe Assoziationen von Horrorszenarien wie Sklavenhandel und skrupelloser Ausbeutung« (Lundt, 2017, S. 58) in diese wissensmäßigen Leerstellen einfügten. Dieses Defizit sei dem immer noch aktuellen Curriculum für Geschichte in Deutschland geschuldet, das eine

¹¹ Das Projekt »Kolonisation und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in europäischer Perspektive« wurde im Rahmen des Life Long Learning Programmes/Comenius-CMP von der EU bewilligt. Projektdauer: 01.10.2013 - 30.09.2015. <https://www.uni-siegen.de/codec-eu/projekt.html>

chronologisch-lineare Darstellung der ›Fortschrittsgeschichte des Westens‹ vorsieht (welche in Österreich in eben dieser Form auch noch Grundlage der hier verwendeten Lehrbücher darstellt). Würde die Vielfalt der Handlungen (›agency‹) der Menschen im weltgeschichtlichen Maßstab ins Zentrum der Betrachtungen gestellt und reflektiert werden, dann könnte das Bewusstsein für die Teilhabe aller Menschen an der Weltgeschichte und mit ihr an den Aufgaben für die »Weltgemeinschaft« (Lundt, 2017, S. 83) geschärft und die Verflechtung und Verbindung der Kulturen transparent gemacht werden.

Untersuchungen in Österreich und Deutschland in den auslaufenden 2000er-Jahren sind zu teils unterschiedlichen Befunden gekommen: Markom und Weinhäupl konstatieren 2007, dass die Mehrheit der österreichischen Geographie- und Geschichtsbücher koloniale Lexik verwendet und (zu diesem Zeitpunkt) noch weitgehend koloniale Stereotype überliefert, doch Macgilchrist kann 2011 bereits einige deutsche Schulbücher vorstellen, die die Gedanken der Postkolonialen Kritik umgesetzt haben. Allerdings nahm die Autorin laut eigener Angabe davon Abstand, jene – durchaus auch noch zahlreichen – Lehrwerke zu nennen, die »Differenz und (westliche/deutsche) Dominanz herstellen, die sie als selbstverständlich herstellen und somit auch reproduzieren« (Macgilchrist, 2011, S. 33). Diese Annahme kann durch den rezenten Sammelband ›Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht‹ (Marmer & Sow, 2015) untermauert werden, zeichnen doch dessen Befunde tatsächlich ein eher pessimistisches Bild bezüglich deutscher Schulbücher. Überdies und insgesamt muss im Auge behalten werden, dass jede Schulbuchproduktion zahlreichen und unterschiedlichen Kriterien und Bedingungen unterworfen ist, und daher müsse – und hier ist Macgilchrist zuzustimmen – bei Analysen, die nationale Erinnerungskulturen in Lehrbüchern aufspüren wollen, unbedingt auch der Lehrplan einer Analyse unterzogen werden und mit Sicherheit auch die Ansprüche der Verlage an die Verkaufbarkeit ihrer Produkte mitgedacht werden. So würde möglicherweise – nach Ansicht Macgilchrists – ein »radikal *postkolonial* gedachtes Schulbuch« Gefahr laufen, bei der Approbation oder auch auf dem Markt zu scheitern (Macgilchrist, 2011, S. 34; kursiv i. O.).

Welche Möglichkeiten und Chancen, die Desiderate und Postulate der Postkolonialen Kritik zu erfüllen, durch den staatlichen Lehrplan und die danach approbierten Lehrbücher eröffnet werden und wie diese im Zusammenhang mit den Erfordernissen der aktuellen heterogenen/diversen (Migrations-)Gesellschaft betrachtet werden können, soll im nun folgenden Abschnitt erörtert werden.

2.5. Geschichtsunterricht in der postkolonialen Migrationsgesellschaft

2.5.1. Soziopolitische Implikationen

Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule: Das Verstehen historischer und politischer Entwicklungen, Situationen und Handlungsweisen soll zur gesellschaftlichen und politischen Partizipation sowie zur Sicherung und Weiterentwicklung einer demokratischen und geschlechtergerechten Gesellschaft, damit in Verbindung zur Kenntnis, Verteidigung und Weiterentwicklung der den Grund- und Menschenrechten zugrunde liegenden Werte führen. Die Auseinandersetzung mit Religionen, Weltanschauungen und ethischen Normen verstärkt die Fähigkeit zu differenzierter Einschätzung von gesellschaftlichen und kulturellen Phänomenen. (Aus dem Bundesgesetzblatt¹²: Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen, 2016, S. 3)

Wie aus dem Lehrplanauszug zu entnehmen ist, wird der Institution ›Schule‹ und hier im Besonderen dem Unterrichtsfach ›Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung‹ nicht nur faktenorientierte Darstellung von (historischen) Wissensbereichen zugedacht, sondern auch die Aufgabe, die Lernenden zur bewussten, aktiven Teilhabe am politischen Geschehen im demokratischen System des Staates heranzuführen. Dieser Aufgabenbereich umfasst nicht nur eine Sensibilisierung für Werte und Normen der Gesellschaft, sondern auch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher und kultureller Diversität. Diese Zielsetzungen schließen zum einen deren Beachtung bei der Lehrbuchgestaltung ein, appellieren aber auch an die Lehrenden, mit Bedacht an eine Problematisierung von soziopolitischen Themen heranzugehen, denen ethnische oder gesellschaftliche Stereotypisierungen inhärent sein und die damit Inklusion und Exklusion produzieren könnten. Auf diese besondere Aufgabe weist auch der folgende Passus der Lehrplanverordnung hin. Einer der Beiträge zu den Bildungsbereichen lautet:

Mensch und Gesellschaft. Die Ziele und Aufgaben des Unterrichts tragen in ihrer Gesamtheit zu diesem Bildungsbereich bei. Insbesondere der Umgang mit gesellschaftlichen Minderheiten, die Achtung demokratischer Werte und Grundrechte und die Arbeit an einer geschlechtergerechten und inklusiven Gesellschaft sollten dabei im Vordergrund stehen. (Bundesgesetzblatt, 2016; S. 3; kursiv i. O.)

¹² Bundesgesetzblatt der Republik Österreich, Jahrgang 2016 vom 18. Mai, Teil II. 113. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. Abrufbar: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA/BGBLA_2016_II_113.rtf (Abruf: 30. 12. 2017)

Nun basieren (wie zuvor angemerkt) die vorliegenden Schulbücher noch auf dem Lehrplan von 2008, in dem die oben genannten Ziele nur implizit in den Lehrzielen enthalten waren. Dennoch soll darauf eingegangen werden, da Migration, Diversität und gesellschaftliche Heterogenität ja nicht ausschließlich Phänomene der jüngeren Vergangenheit darstellen und sich schon seit längerem auch in den Klassenzimmern abbilden (wie im empirischen Teil vorliegender Arbeit ersichtlich). So ist es es bereits seit geraumer Zeit notwendig, dass Schule und Unterricht auf diese gesellschaftlichen Gegebenheiten reagieren und nicht darauf warten, vom Lehrplan explizit dazu aufgefordert zu werden. Rezenten Forschungsberichten zufolge postulieren Migrationspädagog*innen und Migrationsforscher*innen (vgl. dazu: 2010; Mecheril & Rigelsky, 2010; Riegel, & Geisen, 2010; B. Busch, 2013; B. Busch & Reddemann, 2013; Hummrich, 2013; Spiehs, 2013) schon seit langem, jungen Menschen Zeit und Raum zur Identitätsbildung und Selbstverortung zu ermöglichen, die von der Institution Schule – und hier insbesondere auch vom Geschichtsunterricht – bereitgestellt werden könnten und sollten. Vor allem die Altersgruppe der 10- bis 14Jährigen (um die es hier im Speziellen geht) benötige eine Umgebung, die ihnen eine Aufarbeitung lautstarker – oftmals ausgrenzender und dichotomisierender – Diskurse anbietet. Jugendliche (und insbesondere jugendliche Migrant*innen) verspüren demnach in der Phase ihrer Identitätsentwicklung das große Verlangen dazuzugehören, wie Befunde der Migrationsforschung ergeben: »Zugehörigkeit ist für MigrantInnen wichtig. Sie erleben sich aber in aller Regel durch die Schwierigkeiten, die das Gastland ihnen bereitet, als nicht zugehörig« (B. Busch & Reddemann, 2013, S. 25). Einer der Gründe für diese prekäre Situation könnte darin liegen, dass

[d]ie aktiven Positionierungsmöglichkeiten eingeschränkt [sind] durch die jeweils dominanten Diskurse, die derzeit eine klare Verortung entweder 'hier' oder 'dort' verlangen. Es ist letztendlich ein Prozess der Selbstverortung und des Verortet-Werdens in einem System der Macht. (Spiehs, 2013, S. 166)

In einem besonderen Maß gelte dies für Jugendliche aus nationalstaatlich, sozial und kulturell anderen Kontexten als jenen der Mehrheitsgesellschaft. Jugendliche brauchen Räume der Identifikation und subjektiven Selbstverortung, nur dass die Aufnahme oft über die Aushandlung von Zugehörigkeitsmerkmalen und über soziale Differenzbildung erfolgt (Riegel & Geisen, 2010, S. 7). Für Jugendliche mit Migrationshintergrund stellt sich bisweilen die Suche nach Zugehörigkeit(en) sehr vielfältig und dabei recht problematisch dar: Einerseits fühlen sie sich dem eigenen natio-ethno-kulturellen Kontext zugehörig, andererseits suchen sie Anschluss an Gruppierungen des ›neuen‹ Kontexts der Aufnahmegesellschaft. Dort sehen sich die jugendlichen Migrant*innen gleichzeitig mit »Erfahrungen der Aussonderung als Andere

und mit Fremdzuschreibungen konfrontiert« (Riegel & Geisen, 2010, S. 8). Diese (vielleicht) permanente Thematisierung als ›Anderer‹ verlangt auch eine (vielleicht) permanente Frage nach Zugehörigkeit, die aufgrund des Wechsels von Fremd- und Selbstpositionierungen zu Widersprüchen und Spannungen führt und den Identifikationsprozess erschwert. Zahlreiche Studien der frühen 2000er-Jahre – so Riegel und Geisen – zeigen, dass Jugendliche sich in verschiedenen Kontexten verorten (wollen), dass diese Prozesse jedoch durchaus intensiv und emotional verlaufen und sehr belastend sein können. Eine weitere Erschwernis dieses Prozesses kann durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Kategorisierungen erfolgen; vielfach verlangt die Aufnahmegesellschaft eine *Integration* im Sinn von *Assimilation*, die die Menschen vor eine konfliktbeladene Entscheidung eines *Entweder – Oder* stellt. Hierbei kann Jugendlichen mit Migrationshintergrund das Gefühl vermittelt werden, nirgendwo richtig dazugehören zu können und auch bei bestem Willen zur Integration und trotz rechtlicher Bescheinigung der Staatsbürgerschaft in den Augen der Mehrheitsgesellschaft immer »Ausländer*innen« zu bleiben (Riegel & Geisen, 2010, S.13). Dazu trägt laut Do Mar Castro Varela auch das Label ›Migrationshintergrund‹ bei, das die Gesellschaft ihren neuen Bürger*innen verleiht. Die Migrationsforscherin gibt hier zu bedenken, dass

Menschen mit Migrationshintergrund [...] eine Konzept-Metapher dar[stellen], die die Reinheit der Nation, des eigentlichen Volkes sichert und eine Exklusion im Namen der Nation immer möglich macht – immer androht. (Do Mar Castro Varela, 2013, S. 73).

Die Wortverbindung *Menschen mit Migrationshintergrund* hat sich als »gut gemeinte« und alltagstaugliche Benennung seit vielen Jahren etabliert und hat die Bezeichnung ›Ausländer‹, die oftmals pejorativ verwendet wird, vor allem in institutionellen Kontexten abgelöst (Mecheril & Rigelsky, 2010, S. 61). Dass dies letztlich keine Änderung im Status des ›natio-ethno-kulturell Anderen‹ ergibt, ist leicht nachvollziehbar (vgl. z. B. Beiträge in Riegel & Geisen, 2010). Dennoch impliziert jegliche Bezugnahme auf den Status des ›natio-ethno-kulturell Anderen‹ eine Thematisierung und auch Problematisierung des Gegenstandsbereichs. So betrachtet Hummrich (2013, S. 93) die Verdinglichung von ›Kultur‹ als Basis für die Essentialisierung von Differenz, Festschreibung von Nicht-Zugehörigkeit und Entfremdung. Seit den 1990er-Jahren wird im schulischen Kontext durch das Unterrichtsprinzip (resp. Unterrichtsfach) ›Interkulturelle Pädagogik‹ versucht, Integration und Migration zu thematisieren und zu diskutieren; dadurch werden erwiesenermaßen nicht nur positive Effekte erzielt: So liefert die explizite Bezugnahme auf ›Kultur‹ und ›Kulturdifferenz‹ Erklärungsmöglichkeiten für die Herstellung von Unterschieden in Schule und Unterricht,

essentialisiert und verdinglicht ›Kultur‹ und produziert auf diese Weise sogar Deutungsmuster, die Zu- und Festschreibungen fördern können (Hummrich, 2013, S. 93).

Wie aus den Befunden der vorliegenden Analyse der Klassenrecherche (Teil III/10.2.) zu entnehmen ist, wird von den jungen Menschen tatsächlich oft eine Verortung *entweder* in ihrer alten (natio-kulturellen) Umgebung *oder* in der neuen Umgebung der Aufnahmegesellschaft verlangt. Dabei könnten (und keineswegs als Entweder-Oder-Entscheidung) Verortungsmöglichkeiten in ganz verschiedenen Orten und Gruppierungen der ›neuen‹ Gesellschaft gesucht werden: Dies können soziale Gruppen und Räume des unmittelbaren Umfelds sein (beispielsweise Peer-Groups, Cliquen und jugendkulturelle Gruppierungen, die durchaus heterogener Zusammensetzung sind) oder darüber hinaus auch größere Gemeinschaften, wie politische, regionale und nationalstaatliche Gesellschaften. Zugehörigkeit, um es zusammenfassend nochmals mit den Worten der Migrationsforschung zu sagen, ist bedeutsam für die Integration in einem (für die jungen Menschen) wichtigen lebensweltlichen Kontext. Daher sollte ein besonderes Anliegen im Auge behalten werden und den Schulalltag bestimmen: In heterogenen Klassensituationen scheint es mehr als angebracht, über den fachbezogenen Unterricht hinaus und wo und so oft es nur möglich ist, dem Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit und Dazugehören Aufmerksamkeit zu schenken.

Der Beitrag des Geschichtsunterrichts könnte schließlich darin liegen, geeignete historische Themen in einer Weise aufzubereiten, die es möglich macht, daran sowohl individuelle als auch sozio-politische Bedürfnisse und Anliegen erfahrbar und reflektierbar zu machen. Um die Lehrbuchtexte hinsichtlich ihres diesbezüglichen Wissens- und Deutungsangebots (auch in ihrer Historizität) besser einordnen zu können, soll im Folgenden nicht nur der ihnen zugrundeliegende Lehrplan 2008 für das Unterrichtsfach ›Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‹ skizziert werden.

2.5.2. Der Lehrplan: vom Bildungsauftrag zum Wissensangebot

Schulische Lehrpläne können schon lange als Element einer nationalen Bildung und Erziehung betrachtet werden. Christie (1997, S. 136) kommentierte die Entwicklung der Einflussnahme der Staaten der sogenannten westlichen Welt auf die schulische Bildungsarbeit, indem sie feststellte, dass bereits im 19. Jahrhundert die Staaten begannen, die allgemeine Schulbildung unter staatliche Aufsicht zu stellen. Dies bedeutete nicht nur, dass sich die öffentliche Hand um den Bau und die Erhaltung von Schulgebäuden kümmerte, es beinhaltete auch die Lehrerausbildung, die Ausarbeitung von Lehrplänen und die Standardisierung von

Prüfungsverfahren. Zusätzlich betrachteten die Nationalstaaten Europas die Bildung und Ausbildung der Staatsbürgerinnen und -bürger als einen wichtigen Teil der Konstitution und der Erhaltung von nationalen Identitäten. Gegenwärtig werden die Kernanliegen der österreichischen Schule gemäß Artikel 1 der Rechtsvorschrift zum Schulorganisationsgesetz¹³ (unverändert seit 1962) in einer Wertevermittlung gesehen, die junge Menschen zu verantwortungsvollen Staatsbürgerinnen und -bürgern heranbilden soll.

Schulbücher, die auf Basis des staatlichen Lehrplans erstellt werden, sind eingebettet in staatliche Institutionen und erhalten ihre Relevanz somit auch als Instrument der politischen Einflussnahme und der sozialen Steuerung. Als Spiegel des »Wissens und der Werte, die eine Gesellschaft und speziell ihre politischen Eliten als wichtig definieren und deshalb an die nächsten Generationen weitergeben sollen«, werden sie aus der Position der internationalen Schulbuchforschung (Lässig, 2010, S. 203) bezeichnet. Daher sollten auch gesellschaftliche, historische und kommunikative Kontexte der schulischen Wissensproduktion und Wissenstradierung in Schulbuchanalysen miteinbezogen werden (Lässig, 2010, S. 211).

Aufgrund von ministeriell verfassten übergeordneten Bildungszielen und der damit in Verbindung stehenden staatlichen Supervision von Schule ist anzunehmen, dass auch die österreichischen Geschichtsschulbücher die Vergangenheit so vermitteln, wie es der wissenschaftlich erstellte und an didaktischen Prinzipien orientierte Lehrplan vorsieht; die Bücher werden hinsichtlich der Umsetzung dieser Ziele und Prinzipien ja auch durch Gutachterkommissionen überprüft. Insofern können Lehrbücher Rückschlüsse auf Diskurse der nationalen Geschichtskultur und des Geschichtsgedächtnisses zulassen (Kühberger, 2014, S. 57). Dieses wird bis zur Neuauflage von Schulbüchern – mit der Erstellung eines neuen Lehrplans – fortgeschrieben und gefestigt. Ein Rückblick im Hinblick auf die österreichische Lehrplangeschichte zeigt, dass seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs (ab der Zweiten Republik) im Jahr 1963 erstmals neue Lehrpläne genehmigt wurden, auf deren Basis Schulbücher erstellt wurden. Der Lehrplan für Geschichte wurde jeweils in den Jahren 1976,

¹³ Vgl. Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramts: RIS, gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz. Abrufbar in <https://www.ris.bka.gv.at/Bundesgesetzblatt.Nr.BGBl.II.Nr.113/2016>. Abruf: 30. 12. 2017

1985, 2000 und 2008 reformiert (Windischbauer, 2014, S. 75). Im Jahr 1985 (als die Lehrpläne der gesamten Sekundarstufe I, also Allgemeinbildende Höhere Schulen und Hauptschulen, einander angeglichen und wortident wurden) wurde das Unterrichtsfach in ›Geschichte und Sozialkunde‹ umbenannt, dieser Lehrplan wurde im Jahr 2000 durch einen ›Minimallehrplan‹, der in Kern- und Erweiterungsstoffe gegliedert war, ersetzt. 2008 wurde der Lehrplan um den Bereich der ›Politischen Bildung‹ ergänzt, das Fach wurde nun in ›Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung‹ umbenannt. Der Lehrplan 2008 (Bundesgesetzblatt 12. August/Teil II 2008, S. 2–3¹⁴) stellt die Vermittlung von historischen und politischen Kompetenzen ins Zentrum seiner Anliegen, die die Schüler*innen befähigen sollen, kritisch an die Darstellungen der Geschichte heranzugehen. Historische Konzepte und Begriffe sollen ausgehend von den Erlebniswelten der Schüler*innen vermittelt werden, die Lernenden sollen die Fähigkeit erwerben, durch historisches Lernen Gegenwartsphänomene zu verstehen und zukünftige Herausforderungen zu erkennen (Bundesgesetzblatt August/Teil II 2008, S. 1).

Schon 2008 fand ein Paradigmenwechsel statt, durch den der Kompetenzorientierung ein größerer Stellenwert eingeräumt wurde. Neue Aspekte versuchten auf die Bedeutung der Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler hinzuweisen, um damit ihre Lebenswelt stärker miteinzubeziehen. Wenngleich in diesem Lehrplan schon ein breites Spektrum von ›geschichtlichem Lernen‹ entworfen wurde (Geschichtskultur, politisches Lernen, interkulturelles Lernen), so wurden diese lediglich als Unterrichtsprinzipien bzw. Empfehlungen, also quasi als Zusatzangebote in den Schulbüchern aufgelistet. Die chronologische Repräsentation ausgewählter historischer Themen wurde dabei weitgehend beibehalten.

Der für das Schuljahr 2015/16 in ein Erprobungsstadium gegangene Lehrplan¹⁵ versucht dem Aspekt ›Politische Bildung‹ mehr Gewicht und Akzeptanz zu verleihen: So wurde der gesamte Lehrplan in Modulen aufbereitet, in denen jeweils historische, historisch-politische und politische Inhalte als Längs- bzw. Querschnitte repräsentiert sind. Der Chronologie historischer

¹⁴ Bundesgesetzblatt online abrufbar. Zuletzt abgerufen: 3. 1. 2018.

www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBI_Nr_II_290_2008-polit-Bildung.pdf

¹⁵ Bundesgesetzblatt vom 19. August 2016. online abrufbar. BGBlA_2016_II_219.pdfsig. Abruf: 3. 1. 2018

Abläufe wird dabei wenig bis gar kein Gewicht mehr beigemessen, ein Ansatz, der mehr Gelegenheit zu breiteren Betrachtungsweisen eines Themas bietet. Die vorliegende Arbeit basiert jedoch auf dem vorangegangenen Lehrplan, die analysierten Lehrbücher wurden alle auf der Basis des Lehrplans von 2008 erstellt, in dem eine chronologisch-sequenzielle Darstellung der Geschichte Priorität besitzt. Die vorliegenden Analysen der zur Zeit vorliegenden – aber in den nächsten Jahren auslaufenden – Lehrbücher können zur Orientierung über die Tendenzen der Geschichtsvermittlung von mindestens zehn Jahren dienen; es würde (und wird) weiterer Analysen bedürfen, die Vergleiche zwischen den Generationen von Lehrbüchern anstellen, um zu eruieren, ob und in welcher Form Deutungsmuster früherer Jahre Fortbestand haben und sich so an Ricoeurs Metapher vom Palimpsest (1974, S. 94) anlehnen, das von der Schulbuchforscherin Christophe (2014) auch in diesem Sinn wiederholt wird:

Schulbücher mögen zwar wie jeder andere Erinnerungstext auch unübersehbar die Signatur der Gegenwart tragen, in der sie entstanden sind. Gleichzeitig leben in ihnen aber zumindest rudimentär immer auch die Deutungsschichten früherer Zeiten. (Christophe 2014, S. 49)

Jedenfalls gleichen einander die Lehrpläne 2008 und 2016 in Bezug auf das zentrale Bildungsanliegen der Vermittlung von historischen *und* politischen Kompetenzen, die die Urteils- und Kritikfähigkeit der Lernenden schärfen soll.

Kurz zusammengefasst sieht der Lehrplan 2008 auf der siebenten Schulstufe (der Sekundarschulen I) die Vermittlung des Kolonialismus bzw. Imperialismus in folgender Weise vor: Die Empfehlungen für den Lehrstoff sind in Form von Themenimpulsen formuliert und wenig konkretisiert oder spezifiziert, sie schließen die Behandlung von ›Imperialismus und Kolonialismus‹ nur implizit in folgenden übergeordneten Kapiteln ein: ›Erfindungen und Entdeckungen, die die Welt verändert haben‹; ›Menschenrechte und das Problem ihrer Durchsetzung‹ oder auch ›der Erste Weltkrieg – Ursache und Auswirkungen auf die Menschen in Europa‹ (vgl. Bundesgesetzblatt 12. August 2008, S. 4). Für die vorliegende Analyse wird der große Abschnitt in der Diskursausrichtung ›Kolonialismus und Imperialismus als Bedingungsgefüge des Ersten Weltkriegs‹ von Interesse sein, da dieser exakt die hier interessierende Phase des Hochimperialismus anspricht.

2.6. Fazit

Das relativ umfangreiche Kapitel 2 widmete sich den relevantesten (die vorliegende Untersuchung determinierenden) historischen, soziopolitischen und unterrichtlichen Eckpunkten; so wurden in den ersten vier Abschnitten (2.1. – 2.4.) über den historischen

Kontext des Kolonialismus bzw. über Monita der daran geknüpften ›Postkolonialen Kritik‹ berichtet, um im Anschluss daran in Abschnitt 2.5. Bedingungen eines rezenten Geschichtsunterrichts in der postkolonialen Migrationsgesellschaft zu erörtern. Die dazu angeführten soziopolitischen Implikationen bzw. der aktuelle Lehrplan für den Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe I sollten (in Foucault'scher Manier) auf die ›Dispositive‹, d. h. auf Rahmenbedingungen und auf die an der Schulbuchproduktion und -rezeption teilhabenden Akteur*innen aufmerksam machen.

So wurde zunächst das historisch-politische Phänomen des ›Kolonialismus‹ angesprochen (2.1.), das – geknüpft an sein bedingendes Machtgefüge der imperialistischen Bestrebungen des 19. und 20. Jahrhunderts – hinsichtlich seiner historischen Ausprägungen und Einflussbereiche der Welt dargestellt wurde. Dabei wurde auch die Rolle der Habsburger-Monarchie Österreich-Ungarn im Hinblick auf die Form des historischen Gedächtnisses, das sich in den Lehrbüchern vermutlich widerspiegelt, betrachtet (2.2.). Schließlich wurden einige der zentralen Annahmen der ›Postkolonialen Kritik‹ vorgestellt (2.3.), bezieht sich die vorliegende Untersuchung doch auf Lehrbücher, die in der Zeit *nach* dem Kolonialismus verfasst wurden und deren Kontrastierung mit den neuen, kritischen Denkweisen von Interesse ist; dies scheint umso mehr von Belang zu sein, als sogar rezentere Erinnerungsforschung Geschichtslehrbüchern immer noch das Tradieren von überkommenen (kolonialen) Ideologien durch den Geschichtsunterricht bzw. durch seine Bücher unterstellt (2.4.).

Im Abschnitt 2.5. wurde auf die aktuelle Situation des Geschichtsunterrichts in der postkolonialen Migrationsgesellschaft eingegangen, um in diesem Zusammenhang aufzuzeigen, dass der österreichische Lehrplan für das Fach Geschichte/Sozialkunde und Politische Bildung vorsieht, dass der Unterricht über seine Vermittlung historischer Wissensseinheiten hinausgehen soll; dieses Postulat schließt die Sensibilisierung für gesellschaftspolitische Anliegen wie für Heterogenität, Diversität, ethische Normen und Weltanschauung mit ein. Eine derartige Orientierung und Fokussierung des Geschichtsunterrichts kann und soll die Positionierung der heranwachsenden Schüler*innen als ›Subjekte‹ der modernen Migrationsgesellschaft fördern und Bedingungen schaffen, die die Verortung der jungen Menschen in gesellschaftlichen Gruppierungen ermöglicht. Um diese Aufgabe nicht allein den explizit dafür entworfenen Unterrichtsvorschlägen für den Teilaspekt ›Politische Bildung‹ zu überlassen, plädiert die vorliegende Arbeit dafür, historische Themen auf ihre gegenwartspolitische Relevanz hin zu untersuchen und sie dementsprechend als ›politisches Lernen an der Geschichte für die Gegenwart‹ aufzubereiten. Dies wird durch das

vorliegende Unterrichtsprojekt versucht. Insbesondere können dadurch Anliegen der Migrationsforschung und Migrationspädagogik erfüllbar werden, die um den reflektierten Umgang mit den ›Migrationsanderen‹ bemüht sind; so soll durch die Beschäftigung mit den (verurteilenswerten) historischen Sichtweisen der Kolonisierung potentiell vergleichbare Haltungen der Gegenwart erkannt, eingeschätzt und beurteilt werden können. Dass hierfür ein Prozedere vonnöten ist, das die entscheidenden Repräsentations- und Rezeptionsstrategien im Zusammenhang mit den Geschichtslehrbüchern analysierbar macht und epistemisch gewinnbringend arbeitet, wird Gegenstand der Erörterung in Teil II dieser Arbeit sein. Zuvor soll das Forschungsfeld nicht nur hinsichtlich seiner theoretischen Angebote exploriert werden, sondern vor allem auch hinsichtlich einer Standortorientierung und Positionierung der vorliegenden Konzepte. Auch soll hierbei angedacht werden, welcher Beitrag für die Disziplinen (vor allem der Angewandten Linguistik, in der sich die vorliegende Arbeit primär verortet sieht) geleistet werden kann. Zunächst soll die Arbeit mit der Explikation der drei zentralen theoretischen Eckpunkte *Repräsentation*, *Rezeption* und *Lesart* fortgesetzt werden.

3. Repräsentation, Rezeption und Lesart – Ausgangspunkte

Die für die vorliegende Analyse grundlegenden Konzepte stellen *Repräsentation*, *Rezeption* und *Lesart* dar. Insbesondere zwischen *Rezeption* und *Lesart* soll im Folgenden unterschieden werden, indem dem Konzept *Lesart* hier im Verständnis von ›Bilden von Einsichten, Einstellungen und Haltungen‹ Bedeutung beigemessen wird. Alle Konzepte finden in der Forschung breites Interesse, die Arbeiten (nicht nur aus dem Feld der Angewandten Linguistik) sind zahlreich. Die nun folgenden Ausführungen widmen sich nach kurzen terminologischen Explikationen vor allem jenen Zugängen, die aufgrund ihrer geeigneten Anschlussmöglichkeiten für die vorliegende Arbeit als bedeutsam erachtet werden. Dabei wird auch die für diese Arbeit notwendige (und untrennbare) Verbindung von *Repräsentation* und *Rezeption* respektive *Lesart* zu betonen sein. Inwiefern die vorliegende Studie nicht nur Ergänzungen der vorhandenen Forschungsarbeiten der Linguistik anbieten, sondern auch Lücken im interdisziplinären Feld der schulbuchbezogenen Rezeptionsforschung verkleinern soll, wird ebenfalls Gegenstand dieses Kapitels sein. Abgesehen von Desideraten der Angewandten Linguistik, durch die Betonung der Perspektive der Rezeption einer holistischen Texterfassung zu entsprechen, soll *Textbedeutung* als Produkt sozialer Praxis betrachtet werden. Somit soll auch der eher unspezifizierten Akteursebene (vgl. beispielsweise Spitzmüller, 2013b; 2015a), das heißt, der Rezipientenseite Beachtung zukommen. In diesem Zusammenhang kann auch die immer noch wenig beachtete Perspektive der persuasiven

Textgestaltung angeführt werden, die durch deontische Phänomene (vgl. Hermanns, 1986) bzw. emotive Sprache (vgl. stellvertretend Jahr, 2000 oder Ortner, 2014) die appellative Funktion von Texten betont.

3.1. Repräsentation

Von *Repräsentation* zu sprechen bedeutet – alltagssprachlich wie wissenschaftlich – einen polysemen Begriff zu bedienen, dessen Bedeutung ausschließlich aus dem unmittelbaren Verwendungskontext erschließbar ist. Im Rahmen dieser Arbeit nimmt das Konzept der *Repräsentation* eine der zentralen Positionen ein und bedarf demzufolge einer genaueren Konturierung aus multidisziplinärer Sicht. Wenngleich dieser Begriff der wissenschaftlichen Terminologie der Linguistik zunächst immer schon in einer gewissen Eindeutigkeit vorhanden war (v.a. seit dem Einfluss der Semiotik), findet er – besonders seit der wachsenden Interdisziplinarität – immer vielfältigere Verwendung und begründet daher auch vielfältigere Forschungszugänge, wie der folgende Abriss zeigen soll.

Der Begriff der *Repräsentation*, der ursprünglich zur Zeit der mittelalterlichen Scholastik und in der Tradition der Antike als ›(mentale) *Vergegenwärtigung* von nicht vorhandenen Gegenständen‹ durch Abbildungen und Darstellungen einer der zentralen Begriffe der Semiotik war (vgl. Nöth, 2000, S. 162), hatte auch gemäß einer neuzeitlichen Erkenntnistheorie eine designative Bedeutung (vgl. Kubac, 2007, S. 49). Hier wurde auch ›Sprache‹ als semantisierbares Zeichensystem gesehen, das eine unmittelbare Verbindungen zwischen den Gegenständen und ihrer mentalen Repräsentation herstellen kann, aber immer noch Abbildcharakter hat. ›Repräsentation‹ kann also mit Rückgriff auf eine historisch-philosophische Definition (vgl. dazu auch Chartier, 2014) als die nahezu photographische Abbildung abwesender Gegenstände verstanden werden, die uns diese in die Erinnerung ruft und uns so darlegt, wie sie *sind*. Repräsentieren bedeutet in einem ursprünglichen semiotischen Sinn, Dinge mittelbar, über Zeichen, Wörter, Gesten darzustellen und damit deren natürlichen Zusammenhang anzunehmen.

Die Annahme einer natürlichen direkten Referenz zwischen Zeichen und Bezeichnetem wird durch sprachphilosophische Zugänge des frühen 20. Jahrhunderts wie durch Peirce (1903) und de Saussure (1916) revidiert: Der von de Saussure als zweistellig gedachte Begriff, der eine arbiträre Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem angibt, wird von Peirce als dreistellige Relation zwischen einem materiellen Zeichen, einem Objekt und einem Interpretanten angenommen. Peirce verwendet den Terminus *Repräsentation* ursprünglich

sowohl im Sinne von ›Zeichen‹ selbst – nämlich als ›Repräsentamen‹, das als eine der triadischen Relationen das »wahrnehmbare Objekt bezeichnet, das als Zeichen fungiert« (Peirce 1983 [1903], S. 64; Nöth 2000, S. 63) – als auch im Sinne von ›Semiose‹ (Prozess der Darstellung eines Objekts für seinen Interpreten). Diese ambige Sicht führte schließlich dazu, den Terminus *Repräsentamen* nur für den Zeichenträger selbst zu verwenden. Die Definition für *Repräsentieren* in semiotischer Perspektive lautet daher (ganz simpel) ›für etwas stehen‹ (vgl. Nöth 2000, S. 163), gleicht darin zwar in einem intensionalen Sinn den frühen erkenntnistheoretischen Konzepten, besitzt jedoch seit de Saussure und Peirce eine extensionale Dimension, da die Bedeutung der materialen Zeichen abhängig von den Interpretationssystemen und den Interpretierenden wird.

Dass gegenwärtig auch für Theoriebildung und Anwendungsfelder der Angewandten Linguistik der Repräsentationsbegriff im Mittelpunkt des Interesses der Linguistik steht (Wrana, Ziem, Reisigl, Nonhoff & Angermüller, 2014, S. 335), kann durch den Einfluss verschiedener *turns* der 1990er-Jahre begründet werden. Eine stärkere Hinwendung zur Semiotik und ihren Zeichenkonzepten, durch die ›Kommunikation‹ nicht nur ausschließlich hinsichtlich ihrer sprachlichen Zeichen untersucht wurde, war die Folge. Bewegungen, die unter Bezeichnungen wie ›pictorial turn‹ (vgl. Mitchell, 1995) oder ›iconic turn‹ (vgl. Böhm, 1994) in die Literatur eingingen, begannen sich vom strikten ›linguistic turn‹ (vgl. Rorty, 1992 [1967]) abzugrenzen, indem sie die Bedeutung der Bilder in der modernen Lebenswelt der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts hervorhoben. Im anglo-amerikanischen Raum versuchten Bildtheoretiker wie Mitchell (1995) oder Jay (1991) dem »Denken in Bildern und über Bilder« einen neuen Stellenwert zu verschaffen und übten vehemente Kritik an der französischen Philosophie des 20. Jahrhunderts, die von »tiefsitzender Bildangst gesteuert sei« (Bredekamp, 2005, S. 15–16), und am logozentrischen Denken, das einem »Imperialismus des Logos« gleichkäme (vgl. Derrida 1983, S. 11–15). Dies veränderte auch das Verständnis von ›Text‹ als genuin ›schriftlicher Repräsentation‹. Doch die heuristische Dimension der textlichen Repräsentation, d.h. die Annäherung an die textlich erfolgte Wissenskonstitution, verlangt von der Linguistik eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Begriff der *Repräsentation*, der hier implizit die Betrachtung der Produktions- als auch der Rezeptionsseite verlangt. Die Schärfung des Begriffs stellt auch die Frage nach Faktoren der Textkonstitution, hier vor allem nach der Autorenintention, die als hermeneutisches Analysekriterium eigentlich auszuschließen sei. Denn sei es im Grunde bei der Interpretation eines Textes überhaupt von Belang oder möglich, vom »Gesagten auf das Gemeinte zu schließen«? – eine Überlegung, die jedenfalls die

Diskurslinguistik heftig in Frage stellt (vgl. Spitzmüller & Warnke 2011, S. 51). So plädiert auch Barthes (2010), einer Repräsentation völlig unvoreingenommen gegenüberzutreten, sich nichts zu erwarten und auch nicht nach der Urheberintention zu fragen. Damit geriete man auch nicht unter Zwang, auf der Suche nach einer vom Produzenten beabsichtigen Rolle eines gestalterischen Elements, ganz in diesem Prozess gefangen zu sein, die Betrachtenden wären vielmehr frei in ihrer Interpretation, denn der Text bezeichne seine Objekte ohne Sinnlichkeit (vgl. Barthes, 2010, S. 71). »Repräsentation« im Barthes'schen Verständnis ist »wenn nichts heraustritt, wenn nichts aus dem Rahmen springt: des Gemäldes, des Buches, des Bildschirms« (Barthes, 2010, S. 72). So soll auch im vorliegenden Repräsentationsbegriff die Produzentenseite nur insofern relevant werden, als der Kontext der Produktion (wie etwa fachdidaktische Vorgaben) als Grundlage der Textgestaltung in Betracht gezogen werden muss, kann doch daraus ein Textprodukt angenommen werden, das dem Bedingungsgefüge der Interessen und Kompetenzen der Zielgruppe geschuldet ist.

Doch gerade dieses Verhältnis von Text und »Wirklichkeit« wird allen sich mit dem Gegenstand »textlicher Repräsentation« auseinandersetzenden Disziplinen zur Kernfrage. So beantwortet Flick im Sinne des sozialen Konstruktivismus die Frage nach der Abbildbarkeit von Realität außerhalb subjektiver oder kollektiver Sichtweisen damit, dass »»Wirklichkeit« von den Beteiligten über die Bedeutungen aktiv hergestellt wird, die bestimmten Ereignissen und Gegenständen beigemessen werden und daß Sozialforschung an diesen Bedeutungen nicht »vorbeikommt«, wenn sie sich mit sozialen Realitäten beschäftigen will« (Flick, 1994, S. 99). Analysierende sehen sich gefordert, das Repräsentierte nicht allein, sondern gemeinsam mit allen an der Bedeutungskonstitution beteiligten Akteur*innen und Kontexten zu betrachten. Dieser Ansatz, der für die vorliegende Arbeit richtungsweisend ist, weist also nicht nur auf zeichentheoretische Konzepte, sondern auch auf die Beachtung der Prozesse hin, die in sozialen Gefügen stattfinden und überschreitet somit bereits genuin fachspezifische Grenzen der Textwissenschaften.

So finden sich oben genannte Annahmen auch in den anglophonen Cultural Studies wieder, denen eine Konzentration auf Produzenten *und* Rezipienten selbstverständlich ist, die in gleicher Weise als bedeutungsgebende Instanzen angenommen werden. Hall (1997) betont damit den dynamischen Charakter von Repräsentation, in deren Zentrum die Sprache (Hall fasst dieses Phänomen sehr weit und meint alle an sie geknüpften sinngebenden Zeichen) als »privilegiertes Medium« der Bedeutungsaushandlung (S. 1) steht. Mit diesem Fokus auf die Diskursivität von Repräsentation und deren interpretativem Paradigma erklärt Hall das

Phänomen ›Kultur‹, das als Bündel von Symbolen und Zeichen zu beschreiben sei, die Gedanken, Gefühle Konzepte und Ideen eines ›kulturellen‹ Kontexts *repräsentieren* (Hall, 1997, S. 1). Repräsentation – hier im Hinblick auf ›kulturelle Repräsentation‹ zu verstehen – ist somit zeichen- und diskurstheoretisch verortet: Mitglieder eines kulturellen Kontextes besitzen aufgrund ihrer »shared meanings« und »shared codes« (Hall, 1997, S. 2) die Fähigkeit, in bedeutungsaushandelnden Praktiken auf einen gemeinsamen Zeichenvorrat zurückzugreifen. ›Kulturelle Repräsentation‹ meint daher die Darstellung und Aushandlung von ›shared meanings‹ in sozialer Praxis (Hall, 1997, S. 2), beide Seiten des Prozesses müssen keineswegs intentional, bewusst ablaufen, um verstanden zu werden (Hall, 1997, S. 3). Mitglieder einer Kommunikations-Gemeinschaft würden nach diesen Annahmen auf eine Kultur geteilten Sprachverständnisses zurückgreifen und könnten dadurch die Welt in annähernd gleicher Weise interpretieren. Im Zentrum eines bedeutungsgebenden Prozesses stünden genau genommen zwei Repräsentationssysteme: das eine, das Verbindung zwischen den realen Personen, Dingen, auch abstrakten Konzepten und den mentalen Entsprechungen herstellt und das andere, das die entsprechenden lautlichen (etc.) Zeichen dafür setzt, um diese Konzepte zu repräsentieren. »The relation between ›things‹, concepts and signs lies at the heart of the production of meaning in language. The process which links these three elements together is what we call ›representation‹« (Hall, 1997, S. 19). Zur Repräsentation kultureller Botschaften und Äußerungen können verschiedene Zeichen und Symbole zum Tragen kommen, das Konzept kann demzufolge als geschrieben *und* gesprochen, als rein lautlich *und* bildlich angenommen werden (Hall, 1997, S. 1). ›Repräsentation‹ meint hier also keineswegs ein unidirektionales Abbilden von Wirklichkeit, sondern ist jedenfalls ein Produkt diskursiver Praxis.

Diese Sichtweise, die eine produktive Sicht auf textliches Gestalten und Erfassen postuliert, die zeichentheoretisch ausgerichtet ist und auf dem Einsatz von Repräsentationsmodi basiert, findet in den sprachorientierten Sozial- und Kulturwissenschaften sowie in der Linguistik seit der Wende um das Jahr 2000 größere Aufmerksamkeit. Es waren die Arbeiten von Kress und van Leeuwen (vgl. Wrana et al., 2014, S. 275), die jede textliche Repräsentation als bedeutungsgenerierenden kommunikativen Prozess aufgrund des Einsatzes von Zeichen (Modi) erachten: »[...] 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). An dieses Konzept der Multimodalität reißen sich zahlreiche Studien vor allem auch im Bereich der Print- und Onlinemedien (vgl. z. B. Meier, 2008, 2011; Stöckl, 2004, 2007; Bucher, 2007). Der über viele Jahrzehnte gültige Primat der Sprache, der vor allem

im Feld der Bildung und der Wissenschaft die Textgestaltung bestimmte, wurde durch den Paradigmenwandel von der Monomodalität hin zur Multimodalität abgelöst. Eine Betrachtung von Texten als multimodalen Artefakten richtet den Blick auf die Komplexität der Gestaltung des Designs und beeinflusst die Konzepte der Analyseprozeduren im Bereich der Textlinguistik. Repräsentation in diesem Sinn ist zwar immer noch abstrahierte Wissensvermittlung, dieses Wissen kann aber aufgrund der Vielschichtigkeit der Produktionsebene niemals als endgültig und nur im Zusammenspiel mit der Rezeption in sozialer Praxis verstanden werden. So hält die Sozialesemiotik mit ihren Annahmen über die Bedeutungsgenerierung als sozialen reziproken Prozess für die vorliegenden Text- und Gesprächs-Analysen geeignete Ansatzpunkte bereit und behält auch den ›Rezeptionsakteur‹ im Blick.

3.2. Rezeption

[d]er Text [...] kann mir nur dieses keineswegs adjektive Urteil entreißen: *Das ist es!* Und mehr noch: *Das ist es für mich!* Dieses ›für mich‹ ist weder subjektiv noch existenziell, sondern nietzscheanisch ([...] Zugrunde liegt immer ›was ist das *für mich?*‹ [...]). (Barthes, 2010 [1993], S. 22-23. Kursiv i. O.)

Dieser Sicht Barthes, die ein Zurücktreten des Autors postuliert, steht eine viele Jahrzehnte früher vertretene Meinung Benjamins entgegen, die die unbedingte Koppelung an die Autorenschaft eines Werkes verfolgt: »Nirgends erweist sich einem Kunstwerk oder einer Kunstform gegenüber die Rücksicht auf den Aufnehmenden als fruchtbar. [...] Denn kein Gedicht gilt dem Leser, kein Bild dem Beschauer, keine Symphonie der Hörerschaft« (Benjamin, 1961 [1923], S. 56). In der Phase der Fortsetzung der klassischen Ästhetik (vgl. Warning, 1975, S. 9), die eine Unterbrechung durch die Phase der *Auftragskunst* erfahren hatte, begannen Kunst und Kunschtchaffende, sich zu emanzipieren, Künstlerinnen und Künstler ein »gesteigertes ästhetisches Selbstbewusstsein« (Liessmann, 1999, S. 13) zu entwickeln. Kunstwerke waren weniger nach außerkünstlerischen Interessen ausgerichtet als vielmehr nach dem individuellen Kunstanspruch der Künstlerinnen und Künstler. Im sogenannten ›Kunst-Disput‹, in dem Orientierungen und Fokussierungen zwischen Produzenten oder Adressaten erörtert wurden, entstanden im literaturwissenschaftlichen Rahmen der Rezeptionsästhetik in den 1960er-Jahren diverse Konzepte und Betrachtungsweisen, die »die Prämissen des klassischen Kunstbegriffs in Frage gestellt haben und dabei zugleich die rezeptions-ästhetische Antithese zu Produktionsästhetik zu unterlaufen scheinen« (Warnig, 1975, S. 9).

Diese Herangehensweise der Literaturwissenschaft hält einige Impulse bereit, wie die Gewichtung der Produzenten-Adressaten-Perspektive generell zu überdenken sei. In einer semiotisch-pragmatisch ausgerichteten Literaturbetrachtung verweisen beispielsweise Jauß (1975) und Iser (1975) – Autoren der ›Konstanzer Schule‹ – auf eine »funktionale Textbetrachtung« (Warning, 1975, S. 10) und fügen sich in dieser Hinsicht in Sichtweisen einer pragmatisch orientierten Texttheorie ein. So rezipiert eine nach dem Prager Strukturalismus ausgerichtete Literaturwissenschaft allgemeine Kommunikationsmodelle einer triadischen Relation von Sender, Botschaft und Empfänger und betrachtet ein Kunstwerk als »ein Zeichensystem mit ästhetischer Funktion« (Warning, 1975, S. 13).

Auf sprachwissenschaftliches Gebiet gebracht, muss man feststellen, dass sich der Zugang in diesem Punkt von den rein pragmatischen Bühler'schen Funktionen des Organonmodells (vgl. Bühler, 1934) ›darstellend, expressiv, appellativ‹ absetzt und – nach Jakobsons (1960) Erweiterung des Organonmodells – ›ästhetisch‹ als die poetische, autofunktionale Funktion annimmt. So ist ein Kunstwerk (hier literarisches Werk) aufgrund seiner Gestaltung als ›ästhetisches Zeichen‹ auf Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit ausgerichtet und wird durch sie erst zu einem ›Werk‹ (vgl. Vodička, 1975, S. 71). Vodička richtet das Augenmerk expressis verbis auf die Bedeutung der Rezeption, denn erst durch die ästhetische Wahrnehmung werde das Werk interpretiert und gewertet: »Erst dadurch, daß ein Werk gelesen wird, kommt es zu seiner ästhetischen Realisierung, erst damit wird es im Bewußtsein der Leser zum ästhetischen Objekt« (Vodička, 1975, S. 71). Auch literarische Texte (gleich einem Kunstwerk) können nicht auf eine bestimmte Bedeutung reduziert werden, auch sie erhalten erst durch die Interpretation des Lesers eine je eigene Bedeutung. Iser (1975, S. 228–230) begründet dies mit der Unbestimmtheit, die ihnen inhärent ist. Iser's Beschreibung sieht literarische Texte metaphorisch in einer »eigentümlichen Schwebelage [...], die zwischen der Welt realer Gegenstände und der Erfahrungswelt des Lesers gleichsam hin und her pendelt« (Iser, 1975, S. 234). Jeder Lesevorgang bringt somit jeweils eigene Bedeutungen hervor, die aus dem »oszillierenden Gebilde des Textes« erzeugt werden können. Warum sich diese Bedeutungen verändern, »obgleich doch Buchstaben, Wörter und Sätze des Textes dieselben bleiben«, sieht Iser in der Möglichkeit begründet, dass »Bedeutungen literarischer Texte [...] überhaupt erst im Lesevorgang generiert werden; sie sind das Produkt einer Interaktion von Text und Leser und keine im Text versteckten Größen, die aufzuspüren allein der Interpretation vorbehalten bleibt« (Iser, 1975, 229).

Hiermit nähert man sich der Sicht Barthes (2010 [1993], S. 22–23) im oben angeführten Zitat an, durch die das Augenmerk weg von der Textproduktion genommen wird. Barthes, der (an anderer Stelle) den Autor sogar für ›tot‹ (Barthes, 2005 [1964], S. 57–63) erklärt, fordert damit vehement die Beachtung der Perspektive der Rezeption ein. Der Autor solle hinter dem Phänomen ›Text‹ zur Gänze zurücktreten, dies würde in der Tat den Rezipienten hervortreten lassen, der durch sein »nietzscheanisches« Urteil »was ist [der Text] *für mich?*« (Barthes, 2010 [1993], S. 22–23. Kursiv. i. O.) seine Position erst evident werden ließe und wodurch ihm die eigentliche Macht über die Generierung von Bedeutung zugewiesen würde.

Die Perspektive der Rezeption und damit die des Rezeptions-Akteurs als bedeutsamen Teils der Semiose wurde und wird (bisweilen immer noch) in der Linguistik (v. a. Textlinguistik) weit weniger oft beleuchtet oder empirisch beforscht als die Perspektive der Textproduktion (vgl. dazu Wienen, 2011; Spitzmüller, 2013b; 2015a). Im Aufgabenbereich des Produzenten liege – nach lange geteilter Ansicht der Textlinguistik – die Verantwortung für die Konstitution eines Textes gemäß bestimmter Kriterien, die eine Folge von linguistischen Einheiten erst zu einem ›Text‹ werden lassen. Das Hauptinteresse der Textlinguistik seit ihrer Etablierung als Teildisziplin bestand daher darin, zu immer feineren (oder auch immer besser generalisierbaren) Spezifizierungen der Textualitätskriterien zu gelangen. Dabei schien eine Perspektivierung auf die Produktion (d.h. den Produzenten) selbstverständlich zu sein (vgl. Wienen, 2011, S. 89). Für die vorliegende Studie hingegen soll ein Rezeptions-Begriff, der diesen Teil der Semiose als reziproke und reflexive Bedeutungsgenerierung in sozialer Praxis betrachtet, die entscheidende Basis des Lesarten-Konzepts darstellen.

3.3. Lesart

Die Konzepte *Lesen*, *Leser* und *Lesart* erhielten bereits durch die Literaturwissenschaft Gewicht, bevor diese Konzepte in sprachwissenschaftlichen Disziplinen im Sinne der Interpretation erst nach und nach Beachtung erlangten. Von ›Lesart‹ als linguistischem Konzept sprechen im anglo-amerikanischen Raum zunächst Katz und Fodor (1963) im Zuge der Suche nach einer generalisierbaren ›semantischen Theorie‹. Die Autoren gehen dabei von der These aus, dass die Satz-Syntax sowie semantische Komponenten gemeinsam zur Polysemie einer Aussage beitragen und unterschiedliche Lesarten (›readings‹) hervorrufen. Dieser Effekt würde für die Beschreibung einer Metatheorie der Semantik bedeuten, dass die Gründe für Ambiguität nicht nur in der syntaktischen Struktur gesucht werden müssen, um imstande zu sein, »to characterize the content of each reading of a sentence« (Katz & Fodor, 1963, 174–175). Der

Terminus *reading* meint also die semantische Bedeutungsarbeit der Rezipienten, Äußerungen zu desambiguieren, wobei das Konzept so betrachtet der Wortfeld-Semantik zuzurechnen wäre. In diesem Bereich fanden weitere Untersuchungen auf dem Gebiet der Wortfeldtheorien unter unterschiedlichen terminologischen Ausprägungen statt: So plädieren Hundsnerscher und Splett (1982, S. 58) für den Terminus *Bedeutungsposition* und Hundsnerscher (1993, S. 247) für *Gebrauchsweisen*, wenn es um die Semantisierung und Bedeutungszuweisung von lexikalischen Ausdrücken geht. In der diskurslinguistischen Forschungspraxis findet erstmalig (vgl. Titscher, Wodak, Meyer & Vetter, 1998, S. 219–233) der Begriff *Lesweisen* durch Maas (1984) Einzug. Maas geht – im Bakhtin’schen (1981) Sinn – von der ›Polyphonie‹ von Texten aus und lässt anhand von offiziellen Reden aus dem ›Dritten Reich‹ durch die Methode der historischen Argumentationsanalyse gesellschaftliche Widersprüche – ausgetragen in der (Sprach-)Praxis – hervortreten. Maas distanziert sich hier bereits von der – zu diesem Zeitpunkt (1984) offensichtlich immer noch gebräuchlichen – Interpretationsweise eines Textes gemäß der Frage »Was will uns der Autor hier sagen?« (Maas, 1984, S. 10). Dadurch wird der – lange Zeit vertretene – Standpunkt der Eindeutigkeit eines Textes dezidiert verlassen und leitet über zu dem zentralen Ansatzpunkt der modernen Diskurslinguistik, Wissenskonsstituierung durch Sprache nicht als intendierten Zweck (durch den Autor) zu betrachten, sondern als eine unbeabsichtigte Folge von Sprachhandlungen (vgl. oben: Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 50; auch Bär, 2015, S. 34–38; Gardt, 2012, S. 62 und 2013, S. 36).

Die von nun an stets mitgedachte Triade von *Repräsentation* – *Rezeption* – *Lesart* erfordert zunächst eine Beachtung des Phänomens ›Text‹ als Ausgangspunkt der Triade. Diese komplexe, kommunikative, über eine rein grammatisch-syntaktische Sicht hinausreichende Entität beschäftigt zumindest seit den auslaufenden 1960er-Jahren die moderne Sprachwissenschaft. Zusätzlich zu den traditionellen Forschungsrichtungen im Feld der Textwissenschaften wie Religionswissenschaften (Bibelkunde), Rhetorik, Rechtswissenschaft oder Literaturwissenschaft begann sich die Textlinguistik als eine Teildisziplin und als Ergänzung zur historischen oder syntaxorientierten Sprachwissenschaft zu etablieren. Das Forschungsinteresse im Bereich der Textwissenschaften galt, wie bereits erwähnt, traditionell und für lange Zeit vorrangig der Seite der Produktion. Dabei waren vor allem Fragen nach jenen rhetorischen, stilistischen, grammatischen Einheiten der Sprache von Belang, die zur sinnvollen, richtigen, ästhetischen Textkonstitution beitragen können oder sollen, um in weiterer Folge von einem gelungenen, im Chomsky’schen Sinn ›wohlgeformten‹ Text sprechen zu können (vgl. für einen Überblick Ehlich, 1993, S. 24–25).

Für eine Erweiterung im sozial-semiotischen Verständnis – welches in der Linguistik wie oben erwähnt erst seit den 1990er-Jahren Beachtung fand – muss in diesem Zusammenhang abermals auf Hall (1973) und die Cultural Studies hingewiesen werden, wo der Terminus *readings* als bedeutungszuweisende Praxis der Rezipienten zu einem Grundkonzept der ideologisch-kulturellen Medienforschung geworden ist. Hier wird von präferierten *Lesarten*, die einer Repräsentation inhärent sind, ausgegangen; diese sind durch eine (auch) intentionale (insofern, als die Verwendung bestimmten kulturellen Kodes unterworfen ist) Kodierung durch sprachliche (und andere) Zeichen zustande gekommen.

Hall geht davon aus, dass eine durch ein Kommunikat repräsentierte Botschaft aufgrund von Entschlüsselung eines – von allen Kommunikationsteilnehmern geteilten – zeichenhaften Kodes – interpretiert wird (vgl. Hall, 1973). Für Hall ist vor allem die sozial-kulturelle Komponente der Kommunikation entscheidend, die weder das Kommunikat ›Text‹ noch die Kommunikationsakteure ihres sozialen Kontexts entbindet. Auf diese Weise würden Äußerungen als Hinweise auf Ideologien und Einstellungen deutbar. Das Konzept, woran Halls ›Encoding – Decoding‹-Modell anschließt, ist im Grunde ein einfaches ›Sender – Empfänger-Modell‹ ›idealer‹ Kommunikationsakteure, die – so Hall – durch den Prozess des Dekodierens drei Lesarten (*readings*) produzieren können: (1) eine gewünschte (hegemoniale, dominante) Lesart oder (2) eine unterschiedliche (verhandelte) Lesart, beziehungsweise (3) – im Gegensatz zur dominanten – eine gegenteilige (oppositionelle) Lesart. Das Kodieren-Dekodieren-Modell verleiht der Seite der Produktion immer noch mehr Gewicht, weil es beim Dekodierungsvorgang von einer intentionalen dominanten Repräsentation ausgeht. Den Rezipient*innen fällt dabei die Aufgabe zu, die in der Repräsentation enthaltenen Ideologien einer nach (marxistischen) Normen zu betrachtenden Gesellschaft zu entschlüsseln. Impliziert wird dadurch, dass die Konsumenten als Mitglieder einer Klassengesellschaft quasi nur im Spielraum des kodierten Wissens handeln können, das sie entweder übernehmen oder dem sie widersprechen. ›Lesart‹, wie sie für die vorliegende Arbeit verstanden wird, soll jedoch mehr als nur ein Entschlüsseln präsupponierter ideologischer Wirklichkeiten sein, den rezipierenden Akteur*innen muss – so gesehen – der Rückgriff auf eigene Deutungspotenziale, die sie aufgrund von semiotischen Ressourcen ihres kollektiven oder auch individuellen sozialen Kontexts entwickeln, zugebilligt werden.

Da ein Verständnis von ›Rezeption‹ linguistisch betrachtet vor allem auch von einem entsprechenden Textbegriff abhängt, soll der folgende Abschnitt unterschiedliche Zugänge zum Phänomen ›Text‹ vorstellen, wobei die Explikationen zum einen nach diachronen Kriterien und

zum anderen nach der Gewichtung von Produktions- bzw. Rezeptionsseite ausgerichtet sind. Das Verständnis von ›Text‹ hat allgemein nicht nur einen entscheidenden Einfluss auf zu planende Analyseprozeduren, sondern bestimmt auch das Konzept ›Lesart‹. So kann beispielsweise eine rein systemlinguistische Sicht auf ›Text‹ *Lesart* als jene Kompetenz definieren, Wohlgeformtheit zu erkennen, eine didaktische Sicht, *Lesart* als Zeichen des inhaltlichen Verstehens zu betrachten, während (wie hier von Bedeutung) eine diskurslinguistische Perspektive *Lesen* bzw. *Lesart* als diskursiven Prozess auf dem Weg zur transtextuellen Ebene verstehen wird.

Die Ausführungen im Folgenden sind einem systematischen Überblick über die Lesart-Forschung gewidmet, der deshalb notwendig scheint, weil die vorliegende Arbeit aus den unterschiedlichen disziplinären Zugängen wertvolle Hinweise für die Umsetzung im empirischen Bereich gewinnen kann. Aus den bisherigen Darstellungen sollte hervorgegangen sein, dass die linguistische Entität ›Text‹ als Ausgangsort der Analyse natürlich bedeutsam erscheint, dass weiters die Elemente ›Repräsentation‹ und ›Rezeption‹ als einander bedingende Bedeutungskomponenten betrachtet werden und es schließlich im Sinne von diskurslinguistischen Desideraten sinnvoll erscheint, auf die Bedeutung der Rezeption als (Ko-)Produzentin von Lesarten ein entsprechendes Gewicht zu legen.

4. Lesart – pluridisziplinär betrachtet

4.1. Nicht-linguistische Disziplinen

4.1.1. Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Das vorrangige Ziel jedweden Unterrichts ist es (gegenwärtig mehr denn je), Lesekompetenz und Leseverständnis zu entwickeln und zu sichern. Dieses Anliegen durchzieht den Fächerkanon vor allem der Primar- und Sekundarstufe I. Da natürlich auch der Geschichtsunterricht auf Textverständnis aufbaut – vor allem dann, wenn Lehrbücher oder andere skripturale Unterrichtsmaterialien zum Einsatz kommen –, sind alle an der Produktion solcher Materialien Beteiligten gefordert, Texte Adressat*innen angepasst, also lesbar zu gestalten. Textverständlichkeit zu erreichen – und hier sei ein Blick in die Leserpsychologie getan – bedeutet im weitesten Sinn, die »Anpassung des Textes an den Leser« (Groeben, 1982, S. 15) zum Ziel zu haben. Ein Blick in Annahmen der Leserpsychologie der 1980er-Jahre (vgl. Groeben, 1982) zeigt deren Rückbindung an – durch Chomskys Transformationsgrammatik (1969 [1965]) beeinflusste – psycholinguistische Modelle. Durch diese werden unter anderem die Dimensionen der *semantischen Redundanz*, der *kognitiven Strukturierung* sowie der

stilistischen Einfachheit als entscheidend für die Textverständlichkeit und die Rezipierbarkeit im Sinn von »Steigerung des Behaltenserfolges« (Groeben, 1982, S. 202)¹⁶ angesehen. Ferner galt es nach kognitiven Verständlichkeitsthesen als essentiell, die Neugier der Rezipient*innen zu wecken und zu einem explorativen Verhalten zu motivieren (Groeben, 1982, S. 202). Diese Annahmen finden bei Weinert (1982) in seinem Postulat für ein *selbstgesteuertes Lernen* insofern Anwendung, als Lernende auch ohne unterrichtliche Intervention zur Rezeption entsprechender Inhalte befähigt sein müssten. Dass dieser lerntheoretische Ansatz, der den Bildungsprozess als »Selbstständigwerden« vertritt, in Folge eher kontrovers debattiert wurde, zeigt eine Übersicht in Wrana (2009, S. 164). Neuere Ansätze ordnen pädagogisches Handeln auf einer Skala von Zurückweisung bis zur Motivation mehr oder weniger intensiver Selbststeuerung ein. Konkret gesprochen sieht der (bereits mehrfach hier zitierte) aktuelle Lehrplan für Geschichte/Sozialkunde und politisches Lernen¹⁷ eine Entwicklung verschiedener Kompetenzen vor, wie Reflexions-, Orientierungs- und Fragefähigkeit sowie die Kompetenz zum Verständnis und der Anwendung geschichtswissenschaftlicher Methoden. Der Fokus liegt somit auf einem schülerzentrierten, fragebasierten Unterricht, der die Selbsttätigkeit im Bereich des verstehenden Lesens fördern soll. Lernen soll – dem neuesten Lehrplan zufolge – aus einem Angebot von Selbstlernarrangements bestehen, das durch Phasen des selbstgesteuerten (»eigenverantwortlichen«, vgl. Klippert, 2007) und gesteuerten Lernens gekennzeichnet ist, wobei Funktionen wie »Coach« oder »Moderator« die rein anleitende Aufgabe der Lehrenden charakterisieren (Wrana, 2009, S. 165). Aus diesen Debatten, deren Postulate nach stärkerer Schülerzentriertheit und Kompetenzentwicklung in den Konzepten des modernen Lehrplans für das Fach Geschichte offensichtlich realisiert wurden, ist jedenfalls abzuleiten, dass die Bewältigung von adressatenorientiert produzierten Lehrbuchtexten eine begründbare Anforderung darstellt, die sich durch die oben erwähnten – und nach modernen didaktischen

¹⁶ Rezente Forschungsarbeit im Bereich der Verständlichkeitsforschung erfolgt durch B. Lutz. Der Autor greift unter anderem auf das *Usability-Engineering-Konzept* der 1990-er Jahre zurück, das die Benutzer-Orientierung vor allem im Hinblick auf die Gebrauchstauglichkeit von Software-Produkten zum Ziel hatte. Kernpunkte des Konzepts waren: Klarheit, Unterscheidbarkeit, Kompaktheit, Konsistenz, Erkennbarkeit, Lesbarkeit und Verständlichkeit (Lutz, 2015, S. 224).

¹⁷ Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 18. Mai 2016, Teil II, Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Neuen Mittelschulen, der Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

und layouttechnischen Erkenntnissen erweiterten – Anforderungen an die Textgestaltung in den Schulbüchern wiederfinden sollte.

Eine der salienten (jedoch kontrovers diskutierten) verständnissichernden Strategien – das Phänomen der *Emotionalität* und sein Einfluss auf die Vermittlung historischer Inhalte im Schulbuch – soll nun im Hinblick auf erfolgte und rezente Forschungstätigkeit genauer betrachtet werden.

Der Komplexität des Begriffs *Emotion* (resp. *Emotionalität*) gerecht zu werden, versucht ein Forschungsüberblick (Brauer & Lücke, 2013) des Georg-Eckert-Instituts. Das Konzept *Emotionalität* wird hier im Zusammenhang mit und in Abgrenzung zu *Empathie*, *Gefühl*, *Affekt* erörtert und hinsichtlich seiner nutzbringenden Anwendung als geschichtsdidaktische Kategorie überprüft. In Anbetracht der Schwierigkeit, *Emotionalität* zielführend zu operationalisieren, wurde diesem Aspekt in der Geschichtsdidaktik lange Zeit sehr wenig (bis überhaupt keine) Aufmerksamkeit geschenkt; in der deutschen Geschichtsdidaktik wurde das Kriterium der *Emotionalität* bis in die 1990er-Jahre weitgehend aus allen Konzepten und Modellen ferngehalten (vgl. Brauer & Lücke, 2013, S.14). Eine viel beachtete Stimme in diesem didaktischen Diskurs gehörte Jeismann (1994), äußerte er sich doch kritisch gegenüber einer emotional aufgeladenen Geschichtsdarstellung (wie in Hasberg, 2013, S. 65, erwähnt) mit der Begründung, dass durch Emotionen ausgelöste Lesarten sich »der unterrichtlichen respektive rationalen Kontrolle entziehen könnten, [...]«, aber zum anderen – noch viel wesentlicher – Gefühle schwer operationalisierbar seien. Diese Argumentation, der eine Dichotomie von Emotion und Kognition zugrunde zu legen ist, gilt es zu hinterfragen, da natürlich jegliche rein emotionsbasierte Analyse tatsächlich kaum evaluierbar wäre. Allerdings würde eine Betrachtung des Zusammenhangs von Emotion und Kognition durchaus nutzbringende Erklärungsmodelle bringen, meint Rüsen (2013, S. 32): Erfahrungen, die zuerst auf der emotiven Ebene erschlossen werden, werden in einem Erkenntnisprozess Teil der kognitiven Struktur. Der Sinnbildungsprozess, in welchem historischen Gegebenheiten Bedeutung zugeschrieben wird, würde ja durch eine (emotional) geleitete Wahrnehmung der Vergangenheit beginnen, die dann – gegebenenfalls auch gefühlsgeleitet – als »Geschichte« interpretiert werden würde (Rüsen, 2013, S. 32). So würden historische Repräsentationen an alle Sinne appellieren, eben nicht nur an die rational-kognitiven Bereiche des menschlichen Denkens, sondern auch seine emotionalen und volitiven Dimensionen (Rüsen, 2013, S. 33). Durch das Erzählen von »Geschichte« wird die Einheit von Emotion und Kognition mental realisiert, diese zweifache Verankerung kann durch Verknüpfungen zur Lebenswelt auf

historisches Bewusstsein im Wandel der Zeit einwirken und somit nicht nur die Vorstellungen von, sondern auch Einstellungen zur Vergangenheit beeinflussen (Rüsen, 2013, S. 34). Gelingt es solch einer Erzählung (respektive Darstellung) von Geschichte, menschliches Handeln und Erleben als selbstverständlich und wandelbar in der Zeit zu vermitteln, dann tritt diese auch als »überzeugungsstarke *Meistererzählung*« (Rüsen, 2013, S. 34; kursiv i. O.) in das Gedächtnis ein. Auf diese Weise würde auch Kollektiven historische Identität verliehen werden, die dann auch im Hinblick auf das historisch-kulturelle Gedächtnis Beachtung finden würden. Dementsprechend werden durch solche Meistererzählungen Bewertungen von Vergangenheit wiedergegeben, da sie ja auch aufgrund der Wahrnehmung von Sinnes- oder Gefühlseindrücken der Erinnernden entstanden sind (Hasberg, 2013, S. 48). Damit plädiert Hasberg auch explizit für eine unmittelbare Verbindung von *Emotio* und *Ratio* (2013, S. 66), da Emotionen als emotionale Dispositionen untrennbar an »rationale Stränge des historischen Denkens« geknüpft wären. Sie sind zum einen konstitutive Faktoren subjektiver Vorstellungen und Einstellungen zur Vergangenheit und zum anderen – in sozialer Praxis neu verhandelt und kommuniziert – haben sie Einfluss auf kollektives Geschichtsbewusstsein. Da – wie aus den Debatten über den Stellenwert von *Emotionalität* hervorgeht – diesen Annahmen nur äußerst selten empirisch nachgegangen wird, besteht nach wie vor das Desiderat zu beobachten, ob und in welchem Ausmaß bzw. auf welche Weise emotiv-affektiv gestaltete Narrative historisches Denken und Lernen beeinflussen.

Ein breiter angelegtes und (daher generell leichter operationalisierbares) Verständnis von »Emotion« bietet Brauer (2013, S. 76) gemäß einer Definition von Frevert und Singer (2011, S. 135) an. Sie versteht *Emotion* im Sinn von *Empathie* als »eine Form der [emotionalen] Perspektivenübernahme, die uns ermöglicht zu ergründen, was in unserem Gegenüber vorgeht«. *Empathie* kann so gesehen als Teil einer Alteritätserfahrung verstanden werden, als in einem Kausalzusammenhang mit Empfindungen stehend, als Prozess emotionaler Einstellungen der eigenen Person gegenüber (einer) anderen. Unterstrichen werden soll in diesem Zusammenhang Brauers Ansatz von Empathie, der dieses Konzept als emotionale Praktik beschreibt, in der der Akteur sich vis-à-vis einem emotional repräsentierten Sachverhalt positioniert bzw. »fremdes Seelenleben« (Brauer, 2013, S. 76) diskursiv nachbildet. Hierbei schließt das Konzept der Empathie insofern an Dilthey an, als es als das (verbale oder bildlich/graphische) Nachbilden oder Nachempfinden von fremden Gefühlen einer vergangenen Zeit verstanden wird; für Diltheys Hermeneutik sind empathische Prozesse als Erkenntnisverfahren essentiell (Dilthey, 1961, S. 317–338). Motiviert können empathische

Prozesse auch – wie für die vorliegende Untersuchung relevant – durch affektiv aufbereitete Narrative werden, in denen emotionale Stilistik – die dann gleichsam eine deontische Funktion ausübt – auf Aufmerksamkeit, Eindringlichkeit und bewertende Effekte abzielt. Dass dies unter Umständen wertvolle Erkenntnisse für die Wahrnehmung von Geschichte bedeuten kann, wird auch von Brauer angenommen: Sie begreift Empathie als »hilfreiches heuristisches Werkzeug [...], um der Vergangenheit näher zu kommen« (Brauer, 2013, S. 80). Empathie veranlasst zur Perspektivenübernahme und zum »In-den-Schuhen-des-Anderen-Gehen«, aber auch zum kritischen Hinterfragen und Reflektieren von Perspektiven und Positionen der Anderen (Brauer, 2013, S. 89). Brauer versteht Empathie als »deutende Wahrnehmung eines historischen Gegenübers, als emotionale Praktik« (Brauer, 2013, S.88). Die dadurch stattfindende Selbst- und Fremdwahrnehmung soll immer in einer Umgebung der Wahlfreiheit und einem anschließenden Reflexionsprozess stattfinden. So kann ein generelles Prinzip des Vorgebens und Einübens von Übernahmen bestimmter Perspektiven in eigens modellierten Lernsettings möglicherweise zur unvorhergesehen »*eigen-sinnig produktiven Aneignung*« (Brauer, 2013, S. 87; kursiv i. O.) führen und – vielleicht unerwünschte – Lesarten generieren, die jedenfalls aufgearbeitet werden müssen.

Beachtet man zusätzlich die von Brauer angeführte neuere Diskussion im anglo-amerikanischen bzw. -britischen Raum, die Empathie gegenwärtig weniger mit Einfühlen, Intuition, Imagination oder Sympathie, sondern stärker mit rational-kognitiven Elementen, die durchaus reflektiert werden können, in Beziehung setzt, so können für die vorliegende Untersuchung folgende Schlüsse gezogen werden: Zum einen, dass aus empathischen Positionierungen auf Werthaltungen geschlossen werden kann, diese jedoch in einem Unterrichtsetting beobachtet werden müssen, in das die Phase der Reflexion einfließen muss; zum anderen – und dies ist dem vorliegenden Forschungsfeld der Angewandten Linguistik geschuldet –, dass emotionale Äußerungen operationalisierbar und somit linguistisch beobachtbar und analysierbar werden (vgl. »emotionale Stilistik/Linguistik« in Abschnitt 4.3.6. und Emotionalität als Analyseobjekt in Abschnitt 7.3.).

4.1.2. Schulbuchforschung

Die vorliegende Arbeit berührt mit ihrem Anliegen einer diskurslinguistisch ausgerichteten Schulbuchanalyse das genuin inter- und transdisziplinär ausgerichtete Feld der Schulbuchforschung, das genau genommen (wie später erklärt) nicht als eigenständige Disziplin gelten kann. Wie auch immer betrachtet, präsentiert sich dieses Forschungsspektrum im Verein mit der Diskurslinguistik (und im Vergleich zu anderen interdisziplinären Zugängen)

erst in den letzten Jahren öfters als ›Team‹, was möglicherweise auch ganz einfach daran liegt, dass die Diskursforschung – und mit ihr die Methodologien der Diskursanalyse – eine vergleichsweise junge Wissenschaft ist.

Das Feld der Schulbuchforschung, genauer gesagt der Schulbuchrevision, begann sich vor etwa hundert Jahren im deutschsprachigen Raum zu etablieren und bietet seither – vor allem unter der Patronanz des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig – inter-, trans- und intra-nationale Projekte und Vergleichsstudien an. Unter Schulbuchrevision ist die wissenschaftlich angeleitete, institutionell beauftragte auf internationalem und nationalem Niveau durchgeführte Analyse von Schulbüchern zu verstehen (insbesondere von Lehrbüchern, die sich mit der Darstellung von historischen, geographischen oder politischen Sachverhalten beschäftigen). Sie verfolgt das Ziel, die Lehrbücher allgemein von verzerrten oder falschen Interpretationen zu befreien (vgl. Fuchs, 2010, S. 1). Das wissenschaftliche Vorgehen soll objektive und plausible Kriterien dafür schaffen. Die Wissenschaft vergleicht und analysiert die Befunde und arbeitet Empfehlungen zur Verbesserung aus (Pingel, 2010, S. 93–94.).

Ein besonderes Augenmerk kommt dabei Geschichtslehrbüchern zu. In den Jahren 1969 und 1971 gab es Konferenzen in Braunschweig und Straßburg, wo sogar Lehrplanempfehlungen für eine globale Betrachtung der Geschichte abgegeben wurden. Es blieb bei diesen Empfehlungen, eine standardisierte Version von europäischer Geschichte wurde sowohl vom Europarat als auch den europäischen Bildungsminister*innen abgelehnt (Fuchs, 2010, S. 6). Aus all diesen Reaktionen und Konflikten (»history wars« – vgl. Fuchs, 2010, S.1), die aufgrund des Rufes nach der Verwirklichung gemeinsamer Perspektiven einer Weltgeschichte in staatlichen Lehrbüchern entstanden sind, ist die »hohe politische Brisanz von Schulbüchern« erkennbar (Fuchs, 2011, S. 9). Eine Zunahme dieser Konflikte um die Interpretation von historischen Ereignissen und der Art und Weise ihrer Aufnahme in die Geschichtslehrbücher ist laut Fuchs in den ersten zehn Jahren des 21. Jahrhunderts zu beobachten. In Summe ist durch all diese Debatten und Entwicklungen nicht nur die »politische Brisanz« des Mediums ›Geschichts-Schulbuch‹ erkennbar, sondern auch dessen Involviertheit in welt-politische und sozio-politische Zusammenhänge wie intra- und internationale Konflikte und Krisen, sodass der Geschichtsunterricht die klare Aufmerksamkeit entscheidender internationaler Gremien wie des Europarats und der UNO (UNESCO) gewonnen hat. Wenngleich es schwierig scheint (nicht zuletzt auch wegen der unterschiedlichen nationalen Bildungs- und Lernsysteme, wie Fuchs, 2010, S. 7 anmerkt), ein gemeinsames verbindliches europäisches Geschichtsbuch zu schaffen, sind die Nationalstaaten dennoch aufgerufen, ihre Verantwortung bezüglich eines

inter-staatlichen Konsenses zu Friedens- und Toleranzerziehung über einer inner-staatlichen Erziehung ihrer Schüler*innen zu guten Staatsbürger*innen, die eine gemeinsame Geschichte teilen, nicht zu vergessen. Der Geschichtsunterricht dürfe keinesfalls die innere Harmonie eines Nationalstaats auf Kosten anderer Staaten herstellen (Banerjee & Stöber, 2010, S. 13–14). Die Verantwortung läge laut Fuchs schließlich auch bei den nationalen Curriculum-Kommissionen, Lehrbuch-Revisionen im Hinblick auf Repräsentationen der Geschichte zu veranlassen, die frei von Vorurteilen oder nationalistischen, chauvinistischen und anderen einseitigen Interpretationen sind und globale Perspektiven und Denkweisen zulassen und sogar fördern (Fuchs, 2011, S. 3). In vielen Ländern (auf jeden Fall in Deutschland und Österreich) hängt die Zulassung des Schulbuchs als Lehrmittel von diesem staatlich-wissenschaftlichen Normierungsverfahren ab (vgl. Stöber 2010, S. 1.)

In den 1970er-Jahren begann sich parallel zur wissenschaftlich angeleiteten Schulbuchrevision die Schulbuchforschung als eigenständiger Forschungsbereich zu etablieren. Projekte der Schulbuchrevision werden dabei aufgegriffen und wissenschaftlich aufbereitet, diese können unabhängig von konkreten Revisionsprojekten stattfinden. Sie können allerdings Grundlagen für zukünftige Revisionen bieten (Lässig, 2009, S. 6; Pingel, 2010, S. 94). Die Schulbuchforschung kann (wie bereits erwähnt) keineswegs als eigenständige Disziplin im universitären Wissenschaftskanon (Fuchs, 2011, S. 7) betrachtet werden, Christophe bezeichnet sie eher als »interdisziplinäres Projekt« (2014, S. 44); tatsächlich vereint sie teilweise recht unterschiedliche Disziplinen unter ihrem Dach und sollte laut Fuchs eher als »schulbuchbezogene Forschung« bezeichnet werden (vgl. Fuchs, 2011, S. 7; auch Kiesendahl & Ott, 2015, S. 7;). Doch gerade diese Interdisziplinarität eröffnet zahlreiche Chancen: So bietet sie beispielsweise die Möglichkeit, Methodologien maßgeschneidert umzusetzen und damit ausgewählte gesellschaftspolitische Fragen, die auch für den Kontext Schule relevant sind, beantworten zu können (Fuchs 2011, S. 15–16). Durch eine solche methodische Pluralisierung – und hierbei ist Fuchs zuzustimmen – können die Schulbuchinhalte in spezifischen (gesellschaftspolitischen, fachwissenschaftlichen, pädagogischen) Kontexten situiert werden und somit den Anschluss an verschiedene fachwissenschaftliche Diskurse gewinnen.

In Summe weist das gesamte Feld der Schulbuchforschung ein äußerst breites Spektrum an Untersuchungen auf, so liegen auch (oder vor allem) im Hinblick auf die Repräsentation von »Kolonialismus« sowie die Darstellung von Migration oder die Frage nach Spuren von Rassismus in Schulbüchern zahlreiche Analysen vor. Besondere Relevanz haben dabei Lehrbücher für Geschichte und Geographie. Einen geeigneten Überblick über entsprechende

Projekte liefern die Publikationen des bereits erwähnten Georg-Eckert-Instituts – d. h. des Leibniz-Instituts für internationale Schulbuchforschung¹⁸. Sein *Journal of Educational Media, Memory, and Society* (JEMMS) weist eine umfangreiche Sammlung von Publikationen im Bereich der Schulbuchforschung auf (exemplarisch zu nennen wären hier Projekte von: Fuchs, 2010; 2011; Fuchs & Otto, 2013; Grindel, 2012; Klerides, 2010; Lässig, 2009; MacGilchrist & Müller, 2012).

In Österreich ist die Forschungsdichte weit geringer als in Deutschland. Schulbuchforschung gehört hier vielfach zum Aufgabenbereich der pädagogisch-didaktischen Forschungszentren der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen; anzumerken wären jedoch Studien von Weinhäupl und Markom, die in unterschiedlichen Forschungsgruppen aus soziologischer Perspektive bereits viel beachtete Projekte durchführten, oder Kühberger im Rahmen der universitären Geschichtsdidaktik (z. B. Markom & Weinhäupl, 2007; 2017; Hintermann, Markom, Weinhäupl & Üllen, 2014; Kühberger, 2014).

Im Folgenden soll nun der Anteil der diskurslinguistisch orientierten Studien an der Schulbuchforschung (auch) im Hinblick auf das breite Spektrum der methodologischen Zugänge dargestellt werden. Es sollen hierbei exemplarisch einige diskursanalytische Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit Schulbuchforschung vorgestellt werden, um dabei gleichzeitig den Blick auf das beachtenswerte epistemische Potential disziplinenübergreifender Tätigkeiten zu richten.

4.1.3. Das Schulbuch in der Diskursforschung

Bei Durchsicht der Publikationen fällt – wie bereits festgestellt – auf, dass interdisziplinäre Lehrbuchstudien zu gesellschafts- und kulturpolitisch relevanten Themen vorrangig in das Gebiet der Geschichtswissenschaft, der Geographie und der Sozial- und Bildungswissenschaften fallen (Lässig, 2009, S. 6). Dabei wird Konzepten von Stereotypen, Fremd- oder Feindbildern und der Identitätsbildung Augenmerk geschenkt, durch deren Analysen einseitige Annahmen und Behauptungen aufgespürt werden sollen. Lässig gibt an, dass sich der Großteil der Forschungsbeiträge des Georg-Eckert-Instituts dabei auf die Situation

¹⁸ vgl. GEI: Homepage www.gei.de

in Deutschland selbst bezieht, etwas geringer fällt der Anteil an Lehrbüchern aus nicht-europäischen Ländern aus, der geringste Prozentsatz entfällt auf allgemein europaspezifische Anliegen (Lässig, 2009, S. 6–7).

Für diskursanalytisch ausgerichtete Studien des Instituts soll nun exemplarisch eine Untersuchung von Klerides (2010) angeführt werden, die das ›Lehrbuch als Diskurs‹ bzw. als ›Genre‹ betrachtet. Hierbei kommt ein Verfahren aus dem Bereich der Systemisch Funktionalen Linguistik zur Anwendung (2010). Klerides geht dabei von einer Sichtweise des Lehrbuchs als hybrides Genre aus, in welchem unterschiedliche Textsorten und unterschiedliche Diskurse ko-existieren und ko-artikuliert werden. Durch diese integrative Perspektive verweist der Autor auf die Ambivalenz und auch auf das Dilemma dieses Mediums. Seine Produktion ist bestimmt durch verschiedene öffentliche, institutionelle, sach-fachliche und pädagogische Diskurse, die interagieren, aber auch kontra-agieren können. Diese Sicht basiert auf der Annahme, dass in einer Gesellschaft verschiedene soziale (individuelle und institutionelle) Akteure die vergangene und gegenwärtige Wirklichkeit unterschiedlich interpretieren und dabei Machtansprüche geltend machen. Diese Prozesse hinterlassen Spuren auf der Textoberfläche in Form von disparaten Narrativen, Autoritätsmarkierungen, lexikalischen Feldern, dem Ausdruck von aktiven und passiven Handlungsweisen, in Summe alles konstitutive Elemente einer Wissens- und Wahrheitsproduktion, die Vielstimmigkeit eines Textes konstituieren. Es wurde evident, dass die Lehrbücher dadurch eine Vielfalt an »sozialen Stimmen« (Klerides, 2010, S. 49) widerspiegeln, die auf verschiedene institutionelle und individuelle Akteure verweisen. Sie alle interpretieren Geschichte, Gesellschaft etc. auf ihre je eigene Art und konstituieren so eine individuelle Sicht auf ›Wirklichkeit‹, die in Interaktion immer wieder neu konstruiert wird. Klerides' analytischer Zugang zur multiplen Entität des Lehrbuches öffnet – seiner Ansicht nach – neue Wege der Lehrbuchanalyse. Analysten können so einerseits die Möglichkeitsbedingungen der Textproduktion innerhalb verschiedener Kontexte in Betracht ziehen und diese Kontexte andererseits auch als einzelne Phänomene betrachten, die dem Text ihre Stimme verleihen.

Abseits der Forschungslandschaft des Georg-Eckert-Instituts soll auf eine der früheren schulbuch-orientierten Zugänge aus semiotischer Sicht hingewiesen werden. In einem Artikel van Leeuwens aus dem Jahr 1992 wurde auf das »Schulbuch als multimodaler Text« eingegangen und stellte die Wirkmacht von visuellen (bildlichen) Elementen eines Seitenlayouts bei der Konstitution von ideologischen Strukturen ins Zentrum des Forschungsinteresses (van Leeuwen, 1992, S. 35–36). Van Leeuwen baute seine Analyse auf

der Annahme auf, dass die Positionierung von Bildern oder anderen visuellen Elementen eigenen Prinzipien einer Strukturierung folgt, die als »Bildgrammatik« dekonstruiert und im Hinblick auf das Bedeutungspotenzial interpretiert werden kann. Beispielweise geben Elemente die »links/rechts, oben/unten« positioniert wurden, Auskunft über »bereits bekannte« oder »neue« Informationen, bzw. als »essentialisierte« oder »real/wirklich« einzustufende Informationen (vgl. auch Kress & van Leeuwen, 1996; vgl. auch weitere Ausführungen zum Einfluss des Semiotik auf die vorliegende Analyse in Abschnitt 4.3.3.).

Als ein weiteres Beispiel für einen diskursanalytischen Zugang soll Höhnes (2004, S. 389–420) Analyserahmen zur »Thematischen Diskursanalyse« angeführt werden, den er anhand des »Migrantendiskurses im Schulbuch« exemplarisch darstellt. Höhne baut den Diskursbegriff der *Thematischen Diskursanalyse* (TDA) auf der Annahme auf, dass Diskurse immer thematisch gebunden sind (in dem speziellen Fall ist es das Thema der Migration – »Migrantendiskurs«) und durch Instanzen der Diskursreproduktion bestimmt sind (z. B. »Mediendiskurs« oder »Schulbuchdiskurs«). Die TDA interessiert sich für die thematisch-semantische Organisation von Diskursen innerhalb bestimmter sozialer und/oder historischer Kontexte. Durch die Analyse der thematischen Strukturbedingungen und der Rekonstruktion ihrer konstitutiven Elemente wird der Zugang zum Gesamt- oder Teildiskurs erleichtert und dessen Funktion innerhalb eines bestimmten (Wissens-)Bereiches oder einer Institution oder auch zwischen verschiedenen Bereichen und Kontexten sichtbar. Die TDA stellt die Verbindung zwischen der sozialen Mikro- und der Makroebene her, indem sie die manifesten Formen des Diskurses (Sprache, Text, Bild, etc.) in ihrem Gebrauch (Sprach- und Zeichenpraxis) beobachtet (Höhne, 2004, S. 393–394). Höhne exemplifiziert dieses Vorgehen anhand der Entwicklung einer Schulbuchseite, durch die der Diskurs auf eine besondere Weise strukturiert wird (z. B. durch semantische Verknüpfungen, Subjektpositionen oder Differenzen). Die TDA betrachtet dabei im Speziellen thematische Differenzen oder Referenzen, die Komplexität der semantischen Kontinuitäten bzw. der Diskontinuitäten und Brüche, um nur einige der zentralen Aspekte der Operationalisierung des »Thema-Begriffs« zu nennen (Höhne, 2004, S. 394).

Dass jedoch insgesamt der Anteil der Beteiligung der Linguistik am Forschungsfeld »Schulbuch« relativ gering ist, ja sogar »Exotenstatus« einnimmt, wird von Kiesendahl und Ott (2015, S. 7) auch noch mehr als zehn Jahre nach Höhnes TDA konstatiert. Die beiden Autorinnen verweisen darauf, dass dies umso verwunderlicher ist, da ja »(schulisches) Wissen sprachlich vermittelt wird« und linguistische Methoden und Zugänge in vielerlei Hinsicht nutzbringende Ergebnisse liefern könnten (Kiesendahl & Ott, 2015, S. 7). Tatsächlich bietet die

Sprachwissenschaft mit ihren (auch schon intradisziplinär) differenten Forschungsfeldern eine Vielfalt an Ansatzpunkten und Perspektiven für Analysen, die auch von interdisziplinärem Interesse sein können. Linguistische Analysen können sehr unterschiedliche Fragestellungen bedienen, sie können auf die Verständlichkeit von Sprache, auf die Formulierung von Operatoren, die Grammatikvermittlung im mutter- und fremdsprachlichen Bereich oder auf die Berücksichtigung plurilingualer Klassenzimmer (um nur einige Ansatzpunkte im system- und soziolinguistischen Bereich zu nennen) gerichtet sein. In ihrem Sammelband ›Linguistik und Schulbuchforschung‹ (Kiesendahl & Ott, 2015) regen verschiedene Autor*innen Methodendiskussionen im Zusammenhang mit der Schulbuchforschung an, unter anderem werden korpus- und textlinguistische Zugänge erörtert oder das Deutschlehrbuch als spezieller Untersuchungsgegenstand der Linguistik (z. B. im Hinblick auf Grammatikvermittlung, Sprachgeschichte oder Medienreflexion) in den Blick genommen. Zwei Beiträge erscheinen im Hinblick auf die vorliegende Arbeit besonders interessant: Zum einen erprobt Dreesen einen Analyserahmen der »kontrastiven Diskurslinguistik am Beispiel deutscher und polnischer Geschichtsschulbücher« (Dreesen, 2015, 53–84) und zum anderen geht Wallsten von einer multimodalen Perspektive aus, indem sie auf das Bild als ein wesentliches Element der Geschichtsbuchgestaltung hinweist. Besondere Beachtung schenkt sie dabei den Referenz- und Kontextualisierungsstrategien von Bild und Bildtext (Wallsten, 2015, 137–156).

Wallsten (2015, S. 137–156) greift in ihrem Dissertationsprojekt den Aspekt der Multimodalität von Schulbüchern auf, indem sie auf das Zusammenspiel von Text und Bild innerhalb von thematischen Repräsentationen eingeht. Sie untersucht in ihrem Projekt die Wirkungsmacht von Bildunterschriften in schwedischen und deutschen Geschichtslehrbüchern und deren Bedeutungspotentiale im Zusammenhang mit Bild und Fließtext. Abgesehen vom epistemologischen Gewinn, den die Autorin im Hinblick auf die Relevanz des Bildtexts als Gegenstand linguistischer Forschung zu erhalten hofft – Erkenntnisse, die in weiterer Folge auf die Konzeption von Schulbüchern Einfluss nehmen könnten –, möchte die Autorin auch die »Systemisch-funktionale Linguistik« als probates Analysewerkzeug für Schulbuchanalysen vorstellen (Wallsten, 2015, S. 151).

Dreesen wirft insgesamt die Frage nach der Leistung der Sprachwissenschaft bei der Analyse von Schulbüchern auf und gesteht die Problematik des Anspruchs an einen Mehrwert der interdisziplinären Zusammenarbeit ein. Das Problem liege in den gänzlich unterschiedlichen Erwartungen und Zielsetzungen an den jeweiligen Sachgegenstand, an die Definition des Lehrbuchs, sowie in speziellen Ansprüchen an Lehrbücher als Bildungsmedium (Dreesen,

2015, S. 54). Doch das Argument, dass die Berührung der Sprachwissenschaft mit dem Forschungsgegenstand ›Lehrbuch‹ ausschließlich in der Tatsache zu suchen sei, dass Texte eben durch schriftsprachliche Zeichen in mündlicher Interaktion vermittelt werden, widerlegt der Autor mehrfach. Die Sprachwissenschaft verfüge über Theorien und Methoden, die, wie im Falle der Diskurslinguistik von Spitzmüller und Warnke (2011, S. 16) postuliert, graduell dem Forschungsziel angemessen, tatsächlich weder unterspezifiziert noch übergenerierend wirken können. Indem jede Disziplin (eben auch die Geschichtswissenschaft, die Didaktik, die Kulturwissenschaft oder die Soziologie), auch wenn sie nicht explizit in dem jeweiligen Unterrichtsfach behandelt wird, aus ihrer Perspektive Sichtweisen besitzt und Zugänge entwickelt, könne in Summe die Komplexität des Schulbuches in vielen Facetten erfasst werden. Die spezielle Leistung der Sprachwissenschaft beruhe in der Analyse der sprachlichen Realisierung hinsichtlich ihrer Inhalts- und ihrer Ausdrucksseite. In der Betrachtung von sprachlichen Formen in ihrer Komplexität (und Kontextualität) könne sprachlich fixiertes historisches Wissen, das durch das Schulbuch kanonisiert wird, im Hinblick auf seine Referenzialität zu gesellschaftlichen Diskursen erforscht werden (Dreesen, 2015, S. 55).

In Summe können für die vorliegende Analyse zahlreiche wertvolle Hinweise aus nicht-linguistischen Disziplinen gewonnen werden. So kann durch die Verortung der Arbeit im Feld der Schulbuchforschung an bereits bestehende Untersuchungen von durch Lehrbücher vermittelten Ideologien anknüpfen, die die eigenen Befunde aus einer weiteren Perspektive betrachten lassen und die ihnen größere Relevanz verschaffen können. Aus dem Bereich der Bildungsforschung sind jene Erkenntnisse unmittelbar nützlich, die Einsichten über die didaktische Einbettung des vorliegenden Unterrichtsprojekts und vor allem über grundlegende Strategien der Lehrbuchgestaltung und Didaktisierung des zu vermittelnden Wissens liefern.

Welche Elemente linguistischer und der Linguistik nahestehender Konzepte und Methodologien für die vorliegende Arbeit tatsächlich nutzbar gemacht werden können, sollen die folgenden Abschnitte zeigen. Zunächst sollen jene Disziplinen zur Sprache gebracht werden, deren Theorien gewissermaßen bereits interdisziplinäre Tradition für die Sprachwissenschaft besitzen und die vor allem im Hinblick auf die Konzepte *Repräsentation* und *Rezeption* brauchbare Zugänge anbieten und zeigen, dass die beiden Aspekte *Produktion* und *Konsumption* als bedeutungsgenerierende Faktoren eng miteinander verbunden sind.

4.2. Nachbardisziplinen der Sprachwissenschaft

4.2.1. Kognitionswissenschaften

Der komplexe Prozess des ›Sprachverstehens‹ beschäftigte zunächst weniger die Linguistik per se, sondern kognitionswissenschaftliche Disziplinen, die sich im Verständnis einer ›Psychologie der Sprache‹ zunächst mit mentalen Modellen der Sprachverarbeitung auseinandersetzten. Die physischen und kognitiven Vorgänge bei der Sprachproduktion interessierten die Wissenschaft seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als Forscher aus den USA und Europa wie beispielsweise Galton (1879), Meringer und Mayer (1895) sowie Freud (1904) Erklärungen für sprachliche Assoziationen oder sprachlich/lexikalisch/phonetische Irrtümer (Versprecher) suchten (vgl. Überblick in Harley, 2008, S. 9). Die Grundlage der Psycholinguistik wird mit Chomskys Transformationsgrammatik (1957) in Zusammenhang gebracht, als sich ein Zweig der Linguistik parallel zur linguistischen Anthropologie im Sinne einer strukturalistisch-komparatistischen Sprachwissenschaft mit der Beschreibung der Systematik verschiedener Sprachen zu interessieren begann und sich von behavioristischen Zugängen (vgl. Skinner 1957) abgrenzte (Chomsky, 1959; Harley, 2008, S. 10). Diese frühe Psycholinguistik wurde in den 1970er-Jahren zum Bestandteil der ›Cognitive Sciences‹, weil damit die sprachliche Informationsverarbeitung – die Sicht auf das menschliche Gehirn war geprägt von der ›Computer-Metapher‹ – mittels der sich entwickelnden elektronischen Technologie erklärt werden sollte: »Cognition is symbolic processing« (Harley, 2008, S. 10; Busse, 2015, S. 260). Forschungszugänge waren ausgerichtet nach der Untersuchung des Produzierens und des Verstehens von sprachlichen Daten als Mechanismen, die im Kopf ablaufen, d. h. sie werden analog zur Computersteuerung ebenfalls als ›Textverarbeitung‹ angenommen. Die sich daraus ergebende und aktuell von Busse (2015, S. 260)¹⁹ als ›Überwissenschaft‹ bezeichnete interdisziplinäre Zusammenarbeit besteht weitgehend aus »Psychologie, Neuropsychologie, Linguistik, Philosophie und der sogenannten ›Künstlichen Intelligenz‹-Forschung (KI)«. Letztere hatte besonders großen Einfluss auf kognitive Verstehensmodelle, wobei angenommen

¹⁹ Busse bezieht sich in seinem Werk von 2015 in weiten Bereichen auf den Vorgängerband *Textinterpretation. Sprachtheoretische Grundlage einer explikativen Semantik* (1991), in dem er sich ebenfalls mit Erklärungsmodellen für eine genuin interpretative bzw. verstehensorientierte Semantik auseinandersetzt.

wird, dass ein Vergleich der Mechanismen von KI-Konzepten mit jenen tatsächlich ablaufenden zu einer Hypostasierung der beforschbaren Abläufe führen muss (vgl. Harley, 2008, S. 379; Busse, 2015, S. 264).

Ihre sprachwissenschaftliche Ausprägung finden kognitive Ansätze – in einem laut Busse »traditionelle Fächergrenzen überschreitenden Konglomerat« (Busse, 2015, S. 260) – insbesondere durch Arbeiten im Bereich der Textlinguistik von van Dijk (1980) und de Beaugrande und Dressler (1981), die das Verstehen von Texten, also die Textbedeutung, dem Aufbau einer kognitiv repräsentierten Wissensstruktur (einer Struktur aus Propositionen) zugrunde legen (Busse, 2015, S. 261). So plädiert Busse in seinen Texten zum *Sprachverstehen* im Sinn von *Textinterpretation* (1991, 1994, 2015) jedenfalls für die Annahme von Wissensrahmen der Rezipienten, aufgrund derer Texte interpretiert werden und ihnen Bedeutung zugeteilt wird, und distanziert sich dabei von der Unterstellung einer Autorenintention. Textverständnis ist jedenfalls im Verständnis eines kognitiven Ansatzes der Linguistik (Busse, 2015, S. 17, spricht von *explikativer* bzw. *interpretativer* Semantik) ein dynamischer Prozess, denn auch Texte haben keine klar bestimmbare Bedeutung (ähnlich wie Wörter oder auch einzelne Sätze). Die Rezipierenden konstruieren aus der Summe aller Einheiten Bedeutungsmodelle, für die sie Informationen aus allen zur Verfügung stehenden Wissensressourcen einbringen (vgl. dazu Schnotz, 2006, S. 222 –238; Lötscher, 2008, S. 110; Busse, 2015, S. 263). Diesen Prozess der Bedeutungsgenerierung expliziert Schnotz aus der Perspektive der Psychologie und der kognitiven Linguistik auf folgende Weise:

Beide Disziplinen gehen davon aus, dass ein Leser einem Text keine Bedeutungen entnimmt. Er konstruiert vielmehr diese Bedeutungen anhand des Texts unter Rückgriff auf sein Vorwissen. Je nach Vorwissen, aber auch Zielsetzungen und Erwartungen des Lesers kann das Konstruktionsergebnis unterschiedlich sein. (Schnotz, 2006, S. 223)

Im Anschluss an die Annahme, dass die Satz- und Textbedeutung dem Aufbau einer kognitiv repräsentierten Wissensstruktur (einer Struktur aus Propositionen) zugrunde gelegt werden kann, wurden im Bereich der Linguistik semantische und propositionale Netzwerkmodelle entworfen, die weitgehend auf Fillmores (1968) »theory of case grammar« (Harley, 2008, S. 379) oder das »Modell der Kasusrahmen« zurückgeführt werden können. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass »Bedeutung« durch die grammatischen Bezüge der Worteinheiten zueinander bzw. zu ihren Satzpositionen generiert wird. In experimentellen Settings wurde insofern darauf Bezug genommen, als davon ausgegangen wurde, dass die in den Propositionen enthaltene Textbedeutung von den am Versuch teilnehmenden Personen in derselben

(oberflächlichen) Weise verstanden wurde (vgl. Busse, 2015, S. 265). So betrachten *mentale Modelle* (z. B. Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk, 1980; Johnson-Laird, 1983) die kognitive Bedeutungskonstruktion in analoger Weise zum textlichen Input, d. h. der Rezipient erzeugt ein entsprechendes (mentales) Bild vom Text. Van Dijk und Kintsch (1983) sprechen in diesem Zusammenhang auch von *situationalen Modellen*, indem sie stärker die Repräsentation einer implizit oder explizit dargestellten Situation fokussieren, auf die die Rezipienten im Leseprozess referieren und die sie gegebenenfalls mehrfach adaptieren können (Scheufele, 2003, S. 22–23). Kintsch (1988) baut in seinem *Konstruktions-Integrationsmodell* konnektionistische Annahmen ein und erhält damit ein komplexes Modell, das Aspekte des Netzwerks, des Schema-Konzepts und mentale Modelle verbindet (Scheufele, 2003, S. 22; Harvey, 2008, S. 386). Kintsch selbst (1988, S. 180) beschreibt den Verstehens-Prozess als zweistufig: Zunächst muss ein propositionales Netzwerk konstruiert werden, das dann angepasst oder/und integriert wird. Das Rohmaterial dazu liefern Wörter und Phrasen, die die Basis der Bedeutungskonstruktion sind (*propositionale Textbasis*). Die entscheidende Erweiterung zu reinen Netzwerkmodellen besteht in Kintschs Annahme, dass die Textbasis zwei Komponenten vereint: das *syntaktisch-semantische Wissen* und *Weltwissen* oder *Schemawissen*. Die Idee, dass semantisches Verstehen durch Referenz auf einen mentalen Wissensspeicher – eben auf ein *Schema* – erfolgt, geht bereits auf Bartlett (1932) zurück. Er ging davon aus, dass zu einer Schema-Formation vier Prozesse führen: die Selektion der geeigneten Stimuli, Abstraktion von syntaktischem und lexikalischem Wissen, Aktivierung von Vorwissen, Integration der Informationen zu einem Gesamtbild (vgl. die Zusammenfassung in Harley, 2008, S. 382).

Alle mentalen Modelle zur Erklärung von Textverstehen, die auf Schema-Konzepten aufbauen, befassen sich mit mentalen, im Gedächtnis gespeicherten Wissensstrukturen, die das Verständnis durch Inferenz von Hintergrundwissen sichern. Termini wie *Schema*, *Frame*, *Script* differenzieren dabei mentale Konzepte in leicht unterschiedlicher Ausprägung und finden in den verschiedenen theoretischen Ansätzen je eigene Beschreibungen. Fillmore beispielsweise stellt klar, dass ihm das Wort *Frame* als »general cover term« dient »for the set of concepts variously known, in the literature on natural language understanding, as »schema«, »script«, »scenario«, »ideational scaffolding«, »cognitive model«, or »folk theory« (Fillmore, 1982, S. 111). Konzepte einer *Framesemantik* bauen auf diesen Annahmen auf. Fillmore revidiert damit auch sein syntaktisches Kasus-Modell von 1968, das sich eng an der Generativen Grammatik Chomskys orientierte, indem er die Aktivierung von Wissens-Frames

ins Zentrum seiner Überlegungen stellt (Fillmore, 1982). Fillmore siedelt seine *Frame-Semantik* im Bereich der interpretativ-empirischen Semantik an, die im Sinn einer ethnographischen Semantik untersucht, wie Sprechergemeinschaften bei der Sprachproduktion auf ihre Erfahrung (d. h. Welt- und Alltagswissen) zurückgreifen und diese in die Bedeutungsgenerierung integrieren (Fillmore, 1982, S.111). Fillmore kommt zu folgender Formulierung von *Frame*:

[...] we can see that the process of understanding a text involves retrieving or perceiving the frames evoked by the text's lexical content and assembling this kind of schematic knowledge [...] into some sort of ›envisonment‹ of the ›world‹ of the text. (Fillmore, 1982, S. 122)

Die Wortschöpfung des *envisonment* verweist auf eine umfassende (Welt-)Sicht, die über eine rein semantisch-lexikalische Bedeutungsgenerierung deutlich hinausgeht und die Integration sämtlicher relevanter Strukturen, die das ›Weltverstehen‹ ermöglichen, einfordert. Dadurch wird für eine holistische Texterfassung plädiert, die auch aus den oben angeführten ›Subkonzepten‹ der Frame-Semantik erkennbar ist: So lässt sich die Deutungsarbeit nicht nur durch Inferenz aufgrund eines syntaktischen Sprachwissens erklären, sondern auch durch Wissensbestände aus einem aktuellen ›Scenario‹, einem ›Ideenkonstrukt‹ oder ›Script‹ (Fillmore, siehe oben).

Für die Sprachwissenschaft wurde die Frame-Semantik vor allem durch theoretische und empirische Konzepte von Konerding (1993), Ziem (2008) und Busse (2012) zugänglich gemacht (vgl. Ziem, 2009). Da durch Zugänge der Framesemantik Deutungsmuster des ›Kolonialismus‹ in Lehrbüchern (Repräsentation) sowie in mündlichen Äußerungen (Rezeption) erschlossen werden können, scheinen diese im vorliegenden Fall geeignet, indexikalische Zeichen der Äußerung kategoriellen Deutungsrahmen zuzuordnen. So würde beispielsweise die Nomination *Urbevölkerung* als Index für die Zuordnung der Akteure in die Prädikations-Kategorie *rückständig/unterentwickelt* gewertet werden können. Ein Beitrag im Abschnitt über multimodales Erfassen (4.3.4.) wird noch genauer auf Konzepte der Framesemantik eingehen.

Im Folgenden soll nun erörtert werden, inwiefern Annahmen der Kommunikations- und Medienwissenschaften anwendbares Wissen für Wirkungsmechanismen und Rezeptionsstrategien auf der Adressatenseite bereitstellen können.

4.2.2. Kommunikations- und Medienwissenschaften

Schon 1997 stellt Busse als ein Defizit der Sprachwissenschaft fest, sich mit dem Phänomen des Sprachverstehens erstaunlich wenig auseinanderzusetzen (Busse, 1997, S. 49) und äußert sich bezüglich dieses Defizits auch noch knapp zwanzig Jahre später (Busse, 2015, S. 22). Tatsächlich scheint es, dass im Bereich der Linguistik die Erforschung der Textualität (Produktion von Texten) immer noch Vorrang gegenüber der Aufnahme, dem Begreifen, Verarbeiten von Texten hat. So steht der ›Akteur‹ der Textproduktion weit mehr im Zentrum als der ›Akteur‹ der Textrezeption (wie bereits mehrmals erwähnt). Darauf wird in den Abschnitten zur Text- und Diskurslinguistik (4.3.1. und 4.3.2.) noch zurückzukommen sein. Daher scheint ein Blick auf die Ideen und Anliegen der Medienwirkungsforschung äußerst lohnend, linguistische Projekte zur Rezeptionsforschung könnten davon erheblich profitieren.

Medienwirkungsforschung gilt als Teildisziplin des mehr als diversen und vielfältigen Feldes der Kommunikationswissenschaften. Die nicht ganz so junge Disziplin der Medienwirkungsforschung begann die modernen Kommunikationswissenschaften erst seit den 1980er-Jahren intensiver und in differenterer Weise zu beschäftigen (vgl. Überblick in Bonfadelli & Friemel, 2015), obwohl die Auswirkungen der Massenmedien bereits seit ihrem Prominentwerden um 1900 Aufmerksamkeit erweckten und die öffentliche und wissenschaftliche Welt (meist als Auftragsforschung) beschäftigten (Bonfadelli & Friemel, 2015, S. 22). Im Laufe der mehr als einhundert Jahre dauernden Forschung waren Perspektivenwechsel zu beobachten, die der steten Veränderung der Medien, aber auch den sich veränderten Fragestellungen und Schwerpunkten geschuldet waren. Wenn die Beschäftigung mit den Medien zunächst auf deren Effekte im Sinn von Manipulation eines Massenpublikums – und hier im Besonderen zur Zeit des Zweiten Weltkriegs – abzielte, so wurden in der weiteren Folge immer mehr allgemeine gesellschaftliche und politisch relevante Themen problematisiert. Vor allem in diesen Bereichen ist die Forschung von alltagsweltlichen Konzeptionen von Medienallmacht (Bonfadelli & Friemel, 2015, S. 21) determiniert, ein Faktum, das sich auch aus der finanziellen Unterstützung durch auftraggebende Organisationen erklären lässt.

Schon aus diesem kurzen geschichtlichen Überblick kann entnommen werden, dass aufgrund der Vielfalt der Interessen und Fragestellungen die Zugänge zur Medienwirkungsforschung dementsprechend heterogen sind und möglicherweise deshalb auch noch gegenwärtig zu keiner »übergreifenden und integrativen Theoriebildung« (Bonfadelli & Friemel, 2015, S. 23) geführt haben. Aus medienwissenschaftlicher Hinsicht zu beklagen wäre – so mehrfach moniert (v. a.

auch Beinzger, 2004, S.15; Ayaß, 1993, S. 27) –, dass lange Zeit von einer einseitig-linearen, monokausalen Medienwirkung ausgegangen wurde und die Perspektive des »Rezipienten als Handelnden« (Ayaß, 1993, S. 27; kursiv i. O.) ziemlich konsequent ignoriert wurde. Auch der nicht außer Acht zu lassende Einfluss des behavioristischen »Stimulus-Response-Modells« ließ die Rezipienten als steuerbare, manipulierbare Masse betrachten, die ein Kommunikator beliebig steuern könne (Ayaß, 1993, S. 28), Annahmen, die vor allem von der propagandistischen Medienpolitik der 1930er- und 40er-Jahre rezipiert wurden.

Ab den 1970er-Jahren begann ein Perspektivenwechsel, der den Fokus von der Produzenten- zur Rezipientenseite verlegte (Bonfadelli, 2008, S. 844); damit wurde die »dynamisch-transaktionale Perspektive« (kursiv i. O.; Bonfadelli zitiert hier Früh, 1991) betont, die Medieneffekte prozessorientiert verstehen lässt, und zwar als »Resultat der aktiven Auseinandersetzung der Rezipienten mit dem Medienangebot« (Bonfadelli, 2008, S. 844). Wenngleich die Zielsetzungen einer Medienwirkungsforschung mit der in dieser Arbeit verfolgten soziolinguistischen Herangehensweise nicht in jedem Punkt deckungsgleich sind (so sind im Zusammenhang mit Schulbüchern die Fragen nach der Selektion, der Priorität und der Häufigkeit der Mediennutzung hier nicht relevant) und außerdem nur auf ein Informations-Printmedium anzuwenden sind, sind grundlegende Fragen der Medienwirkungsforschung (wie in Bonfadelli, 2008, S. 844 vorgeschlagen) jedenfalls von Interesse: Status/Prestige und Glaubwürdigkeit des Mediums (d. h. hier »Schulbuch«), Aspekte der Visualisierung und Interaktivität, inhaltliche Konsonanz und Verständlichkeit, Betroffenheit und Prädispositionen, Kompetenz als Vorwissen, kognitive Frames und eventuell auch der Grad der Involviertheit, der durch stilistische Elemente und persuasive Strategien erreicht werden soll. Wenngleich das »Schulbuch« nur bedingt im Sinn der Medienwissenschaften als »Medium« zu bezeichnen ist, sind diese Aspekte insofern von Relevanz, als man sie als Dispositive der Textrezeption betrachten kann, die (vgl. Fillmore oben) insgesamt den Hintergrund der Deutungsarbeit bilden.

Ein nicht unwesentlicher Aspekt wird in der Auflistung nach Bonfadelli nicht explizit genannt und ist dennoch für eine komplexe Erfassung des Rezipienten von erheblicher Bedeutung: der weite Begriff der Kultur. Die vergleichsweise jungen – der historische Abriss oben zeigt es auf – in den Kommunikationswissenschaften beheimateten Medienwissenschaften begannen mit der breiteren Rezeption der von England ausgehenden Cultural Studies – möglicherweise in Ermangelung eines eigenen Kulturbegriffs – den Kulturbegriff handlungstheoretisch aus der Perspektive der Individuen aufzubereiten (vgl. Winter, 1993, S. 66). Nur so – und hierbei ist Winter zuzustimmen – kann sich eine »neobehavioristisch« orientierte

Medienwirkungsforschung von der Annahme einer »atomisierten Masse« (Winter, 1993, S. 66) distanzieren und der (auch jeweils aktuellen) Interaktion der Adressaten (Konsumenten) zwischen Medien und Alltagskultur Beachtung schenken. Hierdurch wird die Medienforschung der Soziologie (und hier brauchbar: der Soziolinguistik) angenähert, für die die Perspektive der »Akteure« als Handelnde in sozialer Praxis zentral ist; dass Medienrezeption Hand in Hand mit Interpretation von »Kultur« einhergehen muss, scheint nach einer soziologischen Auffassung unvermeidlich. Das von Winter (für eine soziologische Medienforschung) angeführte Verständnis von »Kultur« nach Geertz (1973; 1983) trifft im Besonderen auch auf das hier vorliegende Forschungsanliegen zu, da es den Hinweis auf einen interpretativen Zugang zur Äußerungsproduktion und -rezeption gibt: »Unter Kultur versteht er [Geertz, IP.] die komplexen Sinnmuster, die sich in symbolischen Formen verkörpern, zu denen er Handlungen, Äußerungen und sinnhafte Objekte aller Art zählt, mittels derer Individuen miteinander kommunizieren und ihre Erfahrungen, Vorstellungen und Ideen teilen« (Winter, 1993, S. 68). Das durch diesen komplexen Kulturbegriff angeregte semiotische Verständnis von Kommunikation motiviert eine ethnographische Erfassung und Interpretation aller am Deutungsprozess beteiligten Faktoren und eröffnet vor allem auch eine Sicht auf den Aspekt der Historizität von »Kultur«. Diese Einbeziehung einer kulturellen Dimension führte die Medienwissenschaft näher an die Cultural Studies und an das weiter oben erörterte Hall'sche Konzept der »Lesart« heran; es erweiterte dieses Konzept jedoch im weiteren Verlauf durch einen intensiveren Blick auf den Rezipienten und dessen Aktiv-Werden durch Bedeutungszuschreibung in sozialer Praxis (Winter, 1993, S. 69).

Jedenfalls wird in einer soziologisch-kulturwissenschaftlich ausgerichteten Medienforschung nicht angenommen, dass dem Text gleichzeitig auch *nur ein* Sinn inhärent sein kann, sondern es wird betont, dass dieser in Interaktion mit dem Text erzeugt wird; die Konsumenten sind demnach »mündige« Rezipienten, die ebenfalls zu »Produzenten« durch Sinngebung im Mediengebrauch werden, so wie auch De Certeau (1988, [1980] S. 13) den Konsum als *andere* Produktion beschreibt.

4.2.3. Cultural und Post-Colonial Studies

Als »transdisziplinäres Projekt kritischer Kulturanalyse« bezeichnen Hepp und Winter (2008, S. 9) die Cultural Studies und verlinken diese wohl mit den *British* Cultural Studies, einer Forschungsrichtung, die in den 1990er-Jahren von Birmingham ausgehend vor allem im englischsprachigen Raum rezipiert wurde. Einem synonymen Verständnis mit der deutschsprachigen Kulturwissenschaft (das die Übersetzung implizieren würde) widersprachen

Hepp (2004) und Winter (2001) bereits vor Jahren mit der Begründung, dass die Cultural Studies als kritische Kulturwissenschaft nicht nur einen speziellen Teilaspekt abdecken, sondern eben als *transdisziplinäres Projekt* »Fragen von Kultur, Medien und Macht« (Hepp & Winter, 2008, S. 10) ins Zentrum verschiedener Forschungsanliegen und -disziplinen stellen würden. Diese Sicht betont auch den multiplen Charakter der Cultural Studies, die sich in kritischer Weise, basierend auf einem breiten Kulturverständnis, mit gesellschaftlich und politisch relevanten Themen auseinandersetzen und sich dabei nicht auf ein bestimmtes Theorien- oder Methodenrepertoire stützen (Hepp & Winter, 2008, S. 10; Hepp, Krotz, Lingenberg & Wimmer, 2015). Sie müssen damit inter- und transdisziplinär arbeiten, wobei vor allem große Nähe zu den Human-, Sprach- und Sozialwissenschaften aufgrund der dort verortbaren Anliegen der Cultural Studies besteht. So arbeiten Vertreter*innen der Kommunikations- und Medienwissenschaft, der Soziologie und Politikwissenschaft, der Literatur- und eben auch der Sprachwissenschaft (Hepp et al., 2015, S. 10) in Projekten der Cultural Studies und stellen entsprechende Expertisen und adäquate Untersuchungsmethodologien ihrer jeweils eigenen Disziplin zur Verfügung. Auf diese Weise kann dieses »Fehlen von Theorien und Methoden« einerseits und die »radikale Verpflichtung zur Interdisziplinarität« (Morley, 1997, S. 40) andererseits als Chance für »angepasste Methodologien« und »fruchtbare Perspektivenerweiterung« gewertet werden und dementsprechenden Mehrwert bringen. Die dadurch implizierte positive Sicht auf Zusammenarbeit wurde jedoch gerade für die Verbindung von Cultural Studies und Sprachwissenschaft eher zögerlich und erst so ab den 1990er-Jahren erkannt, wie Androutsopoulos (2008, S. 237) feststellt. Dabei ist mittlerweile Androutsopoulos (2008, S. 238) sehr zuzustimmen, dass sich Fragestellungen wie beispielsweise nach den Beziehungen von Sprache zu Politik, Kultur und Gesellschaft durch Methoden der empirischen Sprachwissenschaft (Schnittpunkte gibt es beispielsweise mit der Soziolinguistik, der Kritischen Diskursanalyse, der Textlinguistik und linguistischen Stilistik, vgl. dazu Androutsopoulos, 2008, S. 238) gewinnbringend bearbeiten lassen. Dies beweisen beispielsweise umfangreiche Arbeiten und Projekte (um exemplarisch einige Wissenschaftler*innen der Angewandten Sprachwissenschaft der Universität Wien zu nennen)

von B. Busch, de Cillia, Gruber, Menz, Spitzmüller oder Wodak²⁰. Hier offenbaren geeignete Methodologien aus verschiedenen (sprachwissenschaftlichen und der Sprachwissenschaft nahestehenden) Disziplinen wie aus der Diskursanalyse, der Ethnographie oder der Gesprächsanalyse, dass sich kulturelle, gesellschaftliche und politische Anliegen und Themen mit linguistischen nutzbringend verbinden lassen.

Zwei Diskussionen sollen im Folgenden wiedergegeben und zusammengefasst werden, um daraus die fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Cultural Studies und Linguistik für den vorliegenden Fall begründen zu können: Zum einen soll versucht werden, einen für beide Disziplinen anwendbaren Kultur- und Textbegriff festzulegen und zum anderen soll eine mögliche Annäherung an einen geeigneten Rezeptionsbegriff erörtert werden.

In Bezug auf das erste Anliegen empfiehlt Posner (1994) – im Anschluss an die für die Cultural Studies einflussreichen Konzepte von Lévi-Strauß (1972 [1958]), Barthes (1979 [1964]) oder Lotman und Piatigorsky (1978 [1969]) – »Kultur als Menge von Texten« anzunehmen (Posner, 1994, S. 13–31). Er erweitert damit gleichzeitig den Textbegriff, indem er ihn unmittelbar mit »Kultur« verknüpft. Dadurch – so Posner – sei es notwendig, das Phänomen »Text« von der Annahme einer rein aus sprachlichen Zeichen bestehenden Entität zu befreien; dies wird durch einen umfassenden Kulturbegriff auf folgende Weise ermöglicht: »Kultur« wird in drei wesentliche Bereiche unterteilt: Der Bereich der *sozialen Kultur* umfasst Institutionen und Rituale, jener der *materialen Kultur* beinhaltet Artefakte und Fertigkeiten und dem Bereich der *mental*en Kultur sind Mentefakte und Konventionen zuzuordnen (Posner, 1994, S.13). Damit Texte innerhalb einer Kultur intelligibel sind, müssen ihnen Codes inhärent sein, die in der jeweiligen Kultur konventionalisiert sind. Ein sich daraus ergebender dreistelliger semiotischer Textbegriff sollte somit folgenden Kriterien entsprechen: Als *Artefakt* muss er das Ergebnis

²⁰ Stellvertretend für die umfangreiche Forschung der Wissenschaftler*innen sollen (rein exemplarisch) folgende genannt werden: de Cillia, Gruber, Kryzanowski und Menz (Hrsg.) (2010): *Diskurs, Politik, Identität*. Das umfangreiche Sammelwerk enthält Beiträge international anerkannter Wissenschaftler*innen rund um den im Titel genannten Themenkomplex. B. Busch (2008; 2013): Studien zum Thema »Sprachenbiographien« und »Mehrsprachigkeit«; Roth, Schramm und Spitzmüller (Hrsg.) (2018): das Phänomen »Mehrsprachigkeit« im Hinblick auf Einstellungen, Ideologien und Positionierungspraktiken. Wodak (2018): politische Parteien, Entwicklungen und Einstellungen in Politik und Gesellschaft aus Sicht der Kritischen Diskursanalyse. (Genauer im Literaturverzeichnis)

absichtlichen Verhaltens sein, als *Instrument* einer Kultur muss seine Funktionalität erkennbar sein und schließlich müssen für die textlichen *Kodes* entsprechende Signifikate vorhanden sein (Posner, 1994, S. 19).

Was sich aus einer solchen Definition ableiten lässt, ist die These, dass Texte immer »ein Ergebnis absichtlichen Verhaltens« sind, wenngleich auch »nicht alle ihre Eigenschaften beabsichtigt sein müssen« (Posner, 1994, S. 20). Diese Sicht widerspricht abermals der weiter oben diskutierten Annahme, die dem Textproduzenten die alleinige Autorität über intentionale Sinngebung gibt, sie schließt jedoch nicht aus, dass Rezipienten dem Autor eine Absicht unterstellen oder dass sie eine solche annehmen können. Es ist gerade dieser – eben auch für die Cultural Studies interessante – Zuschreibungsprozess von Rezipienten an Produzenten, der auf eine (ideologische) Interpretation des kulturellen Zeichenvorrats schließen lässt und aus dem (gemäß Stuart Hall) die dominante Lesart als Parameter für andere Lesarten abzuleiten wäre. Im vorliegenden Fall kann ›Absicht‹ insofern teilweise angenommen werden, als einerseits Autor*innen die Erfüllung des Lehrplans unterstellt werden muss (dies lässt Rückschlüsse auf nationale Erinnerungskulturen zu). Es kann aber andererseits auch angenommen werden, dass immer noch genügend Spielraum für nicht-intentionale Äußerungen (individuelle Interpretationen geschichtlicher Wissensseinheiten) bleiben wird.

Im Bereich des zweiten Anliegens soll erörtert werden, ob und inwiefern eine Annäherung an einen (für den vorliegenden Fall) adäquaten Rezeptionsbegriff gefunden werden kann. Der in der Medienforschung und auch in den Cultural Studies sich durchsetzende Terminus der ›Aneignung‹ in Abgrenzung bzw. auch Erweiterung zum literaturwissenschaftlich gebräuchlichen Rezeptionskonzept erfordert – und hier soll auf Fabers (2001, S. 25–26) Anregung zurückgegriffen werden – eine Präzisierung dieses (auch äußerst) alltagsgebräuchlichen Konzepts. Auf den ersten Blick scheint eine wissenssoziologische Erklärung des Rezeptionsprozesses (vgl. Geimer, 2011) nutzbringend. Hierbei wird die Aktivität des Rezipienten betont, das bedeutet, ›Rezeption‹ im weitesten Sinn als Interaktion zwischen Medium und Rezipierenden zu denken und den Rezipierenden ›Kreativität‹ und ›Eigensinn‹ (wie vor allem von den deutschen Cultural Studies verstanden) zuzuschreiben. In Präzisierung und Abgrenzung eines breit und vor allem literaturwissenschaftlich verstandenen Rezeptionsbegriffs wird eben von *Aneignung*, im englischsprachigen Raum von *appropriation* (vgl. Geimer, 2011) gesprochen. Eine zusätzliche Schärfung des Begriffs der ›Aneignung‹ kann auch in Abgrenzung der von Geimer angeführten – seiner Meinung nach in der Medienforschung teilweise ungenügenden bzw. widersprüchlichen – Erklärungen erfolgen, die

zu einer inflationären Verwendung des Begriffs ›Aneignung‹ geführt haben sollen. Das sei seiner Meinung nach den Synonymisierungen wie »Inkorporierung, Verinnerlichung, Aushandlung, mehr oder weniger reflexive Deutung, kreative Interpretation, eigensinnige Verwendung, persönliche Nutzung, mehr oder weniger zielgerichtetes Lernen usw.« (Geimer, 2011, S. 196) geschuldet. Jeder der Begriffe zielt nämlich auf ein spezielles Verständnis von Rezeption ab, in Summe betrachtet könnten jedoch diese Sichtweisen zu einem umfassenden Verständnis des Konzepts beitragen.

Für den vorliegenden Fall scheint es sinnvoll, ›Aneignung‹ weit zu fassen und zu einer holistischen Auffassung zu führen: Es soll damit ein Prozess angenommen werden, in welchem interpretativ-kommunikativ Handlungen – eingebettet in Alltagssituationen – vollzogen werden und in welchem dem Wahrgenommenen Bedeutung in Relation zu individuell erfahrenen Lebenssituationen zugewiesen wird. Den Rezipierenden wird dabei unterstellt, dass sie die neu gewonnenen Einsichten aus dem Text mit den eigenen Wissensbeständen in einen Erfahrungszusammenhang bringen und so dem Rezipierten eigene Deutungen und Bedeutungen beimesen (vgl. dazu Faber, 2001, S. 34; Kepler, 2006, S. 34; Hepp, 2010, S. 165). So gesehen kann – durchaus im Sinn der Cultural Studies – ›Rezeption‹ nicht als bloße ›Übernahme‹ von Inhalten betrachtet werden, sondern als ›Aneignung‹ in einem ganzheitlichen, vielschichtigen Sinn. Durch eine Verzahnung von Produkt- und Rezeptionsanalyse, wie beispielsweise durch die Zugänge der Ethnographie, kann ein brauchbarer Weg erschlossen werden, der offenlegt, wer »welche Formen von Bildern und Texten [produziert], die geeignet sind Orientierungen von welchen Rezipienten zu reproduzieren« (Geimer, 2011, S. 201). So kann – wie im vorliegenden Fall beabsichtigt – das Augenmerk in gleichberechtigter Weise auf die Repräsentation und auf die Rezeption gelegt werden, eine Perspektive, durch die beide Elemente einzeln und in ihrer Symbiose als bedeutungsgenerierende Wirkmächte erfassbar werden. Diese Forderung folgt ebenfalls den Cultural Studies, die für die Anwendung mindestens zweier methodologischer Strategien plädieren. Das geht aus der Übersicht Geimers hervor, der namhafte Forscherinnen und Forscher erwähnt, die alle eine Triangulation der Methodologien vorschlagen. Eine solche würde dann beispielsweise das Evident-Werden von Lesarten dadurch herbeiführen, dass eine ethnographische Untersuchung der Rezeption sowie der Aneignung von Medienprodukten in konkreten, lebensweltlichen Kontexten mit einer semiotisch-strukturalistischen bzw. diskursanalytischen Textanalyse der Produkte kombiniert wird (Geimer, 2011, S. 192 verweist hier auf Fiske, 2001, S. 45; vgl. außerdem: Denzin, 1999, S. 119; Ang, 1995, S. 20; Nightingale,

1993, S. 164–177; Condit, 1989, S. 104). Mit diesem Hinweis auf die notwendige Verbindung von Repräsentation und Rezeption führt der interdisziplinäre Kreis wieder zurück zu Halls Encoding/Decoding-Modell, in dem diese integrative Sicht der Bedeutungsproduktion mehr oder weniger explizit gemacht wird. Durch dieses Modell wird auch ein diskursanalytischer Zugang nahegelegt, der die Aussagen der Repräsentation in ihrer Wirkung auf die Rezipienten betrachten und so Lesarten erforschen lässt.

Nach dieser etwas kursorischen, aber dennoch notwendigen Darstellung über Aneignungskonzepte der Medienforschung soll nun noch Folgendes hinzugefügt werden: Ein für die vorliegende Arbeit relevanter Ansatz ist durchaus in den Fragestellungen der von der Medienwirkungsforschung inspirierten Cultural Studies zu finden, zu deren Forschungsrichtung auch die Post-Colonial Studies gezählt werden. Beiden Disziplinen ist die Beschäftigung mit Ethnizität zentral, ein Anliegen, das maßgeblich durch Stuart Hall initiiert wurde (vgl. Hepp, 2015, S. 300). Ein solcherart ausgerichteter Forschungsschwerpunkt legt eine kritische Sichtweise von kultureller bzw. ethnischer Identität nahe, ein Aspekt, der aufgrund der gegenwärtigen Phänomene *Globalisierung* und *Mobilität* für die rezenten postkolonialen Gesellschaften bedeutsam ist und sie vor neue Herausforderungen stellt: So führen massenmedial beeinflusste Diskurse zur Konstruktion und Konstitution von Differenz und Alterität, Heterogenität und Subalternität. Die dadurch gesteuerte Wahrnehmung von der modernen Gesellschaft bringt teilweise stark emotional aufgeladene Debatten hervor, die wiederum den sozio-politischen Diskurs steuern. Im vorliegenden Fall muss dieser Diskurs insofern bedacht werden, als ›Schule‹ als staatliche Institution auf Lehrplan und Schulbuch Wirkung ausübt und die Klassenzimmer als Spiegel der Gesellschaft betrachtet werden müssen.

4.3. Sprachwissenschaftliche Zugänge

4.3.1. Textlinguistik

In der Anfangsphase der Textlinguistik galt es, neue, schärfer voneinander abgrenzbare Zugänge zur Bestimmung des Textbegriffs zu finden, die jedoch der Konzeptuierung von ›Text als Kommunikat‹ weniger Beachtung schenkten (vgl. für einen Überblick zum Beispiel Heinemann & Heinemann, 2002). Mit einer Erweiterung des Gegenstandsbereichs der Textlinguistik über das Feld der Pragmatik hinaus zu Ansätzen der Semiotik – auch im Gefolge der verschiedenen oben erwähnten ›turns‹ – wurde dem Aspekt des Textrezipienten mehr Aufmerksamkeit zuteil. Im Folgenden ist es beabsichtigt, die unterschiedlichen Perspektiven auf *Text* zwar nur überblicksmäßig zu beleuchten, doch jedenfalls darauf einzugehen, ob und

inwieweit Fokussierungen auf *Produktion* oder/und *Rezeption* zu erkennen sind (vgl. den Kategorisierungsvorschlag in Klemm, 2002, S. 17–29).

Als zu Beginn der 1980er-Jahre die Textlinguistik als Teildisziplin etabliert war, begann die Frage interessant zu werden, wie man denn eine Definition von ›Text‹ möglichst breit anlegen könne, um sie paradigmatisch für die Disziplin bereitzustellen. Unsicher und sehr different gestalteten sich die Ausformulierungen bezüglich geeigneter Kriterien der Textualität, die eine möglichst breite Basis für einen einheitlichen Textbegriff darstellen könnten. Dieser war 2002 offensichtlich (noch) nicht gefunden, da sich namhafte Textlinguist*innen die bekannte Frage stellten: »Brauchen wir einen neuen Textbegriff?« und somit dem Desiderat Ausdruck verliehen, der Textlinguistik als (Teil-)Disziplin der Sprachwissenschaft durch eine möglichst verbindliche gemeinsame Definition von ›Text‹ mehr Bedeutung zu verleihen (vgl. z. B. Adamzik, 2016, S. 1). In einer Neufassung ihrer Einführung zur Textlinguistik von 2004 stellt Adamzik 2016 (S. 55–57) die wesentlichen Textdefinitionen von etwa zwei Jahrzehnten hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten oder spezieller Zugänge dar und kommt dabei zu dem Schluss, dass die zehn von ihr angeführten Definitionen immer nur einige – für bestimmte Zugänge relevante – Kriterien der Textbestimmung enthalten würden (Adamzik, 2016, S. 57). Diese Tatsache ist zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht (mehr) beunruhigend – die beinahe fünf Jahrzehnte andauernde Suche nach einem gemeinsamen Textbegriff scheint heute mehr oder weniger aufgegeben –, viel mehr noch: Die Vielfalt der Textkriterien wird insofern begrüßt, als diese doch eine Vielfalt der Forschungszugänge ermöglicht. Zusätzlich hat die beinahe 50-jährige Forschungstätigkeit im Bereich der Textlinguistik die Komplexität des Phänomens ›Text‹ aufgezeigt und tatsächlich ein breites Angebot an Forschungsanliegen zu diesem Phänomen eröffnen können. Schließlich – so ein einfaches, jedoch unterstreichbares Resümee – blicke die Linguistik auf ein ähnliches Ringen um eine möglichst einheitliche Auslegung ihrer Begriffe im Bereich anderer linguistischer Phänomene (wie Wort oder Satz) zurück, deren Polysemie so wie beim Textbegriff nur aus der Perspektive spezieller Forschungsanliegen aufgelöst werden könne (vgl. Klemm 2002, S. 18).

Die Blickrichtung, die ›Text‹ als ›Kommunikat‹ erfassen lässt, (er-)löste den Text (etwa in den 1960er-Jahren) aus seiner rein syntaktisch-grammatischen Verortung und ermöglichte eine Erweiterung der bislang eher abstrakten zur pragmatisch-kommunikationsorientierten Sprachwissenschaft (vgl. Übersichten in Schmidt, 1973; Kallmeyer, Klein, Meyer-Hermann, Netzer & Siebert, 1974; Kalverkämper, 1981; Helbig, 1988). So konzipieren einige Textlinguisten ›Text‹ nicht als abstraktes Konstrukt, sondern als kommunikative und

funktionsbezogene Einheit und orientieren sich damit an pragmatischen Sprachhandlungs- und Sprechakttheorien (z. B. Isenberg, 1974; Weinrich, 1974; Greimas, 1974). Aus all den Konzepten soll die viel beachtete *Texttheorie* von Schmidt (1973) herausgehoben werden, die für die frühen 1970er-Jahren als bemerkenswert und ungewöhnlich zu bezeichnen ist, wurde doch damit eben ein solches nach funktional-kommunikativen Paradigmen ausgerichtetes Konzept verfolgt, das in dieser Forschungsphase noch wenig vertreten wurde. Schmidt selbst beschreibt die Weiterentwicklung der Textlinguistik als ein Fortschreiten »[v]on der Satzgrammatik über die Textgrammatik zur Sprechaktgrammatik« (Schmidt, 1974, S. 31) und knüpft damit zu jener ›frühen‹ Zeit der Textlinguistik des deutschen Sprachraumes an die Sprechakttheorie Austins (1962) und Searles (1969) an. Damit befindet sich Schmidts Theorie unter den ersten Texttheorien, die den Prozess des *Vertextens* als Entscheidungsprozess zwischen Kommunikationspartnern annimmt, die diese Textelemente und Textbildungsrepertoires gemäß geteilter Wahrnehmungs- und Erfahrungssituationen auswählen. Texte werden also in dynamischen Prozessen »intentionalen sozio-kommunikativen Handelns« (Schmidt 1974, S. 39) erzeugt. Abgesehen von diesem kommunikativ-pragmatischen Ansatz ist auch Schmidts Anspruch an die Interdisziplinarität der Textlinguistik absolut richtungsweisend. So postuliert er eine intensivere Zusammenarbeit mit Fachrichtungen wie der Sprachphilosophie, Soziologie, Psychologie oder Kommunikationswissenschaft, da dadurch Feinabstimmungen von Forschungsanliegen möglich würden (Schmidt, 1974, S. 31), eine Sicht, die dreißig Jahre später um nichts weniger aktuell ist, wie auch Adamzik vorschlägt (2004, S. 28–30; 2016, S. 1–4).

Jedenfalls gelang durch Schmidts (1974) Betonung des Kommunikationsaspekts auch eine Veränderung der Funktion von Texten und deren Konstituenten im Hinblick auf deren Bedeutungsgenerierung. Bedeutung könne demzufolge nicht nur durch syntaktische Wohlgeformtheit und grammatische Richtigkeit erzielt werden, sondern auch (oder vor allem) *in* und *durch* die Verwendung im jeweiligen Kontext (Schmidt, 1974, S. 31–35). Diese Perspektivierung stellte damit vor allem zu strukturalistisch ausgerichteten Ansätzen (insbesondere im Zusammenhang mit der *Generativen Grammatik* Chomskys 1957; 1965) einen Gegensatz dar. Etwa zur selben Zeit wie Schmidts *Texttheorie* erschienen Konzepte von Isenberg (1974, S. 193–212), Weinrich (1974, S. 266–293) oder Greimas (1974, S. 127–152), die wohl auch den Aspekt von ›Text als Kommunikat‹ verfolgen, aber im Grunde syntaxorientiert sind. Kohärenz und damit sinnvolle Kommunikation wird diesen Annahmen zufolge durch die Funktionsweisen verschiedener syntaktischer Einheiten erreicht. So setzt

Greimas' Semantiktheorie an den kleinsten Bedeutungseinheiten, den Semen an, die ansteigend von Einheit zu Einheit eine immer umfassendere Bedeutungserschließung ermöglichen. In Weinrichs Textsyntax wurde die kommunikative Funktion von Artikelformen untersucht und Isenberg stellte Überlegungen zur expliziten Referenz der Nomina an, denen er in der Kommunikation Kohärenzfunktion zuschreibt. Diese drei Beispiele sollen doch einigermaßen deutlich vermitteln, welche Pluralität der Zugänge im Bereich der grammatisch-semantischen Texttheorien – zwar orientiert an unterschiedlichen textkonstituierenden Kriterien, jedoch auch einen kommunikativen Aspekt verfolgend – möglich wurde.

In Schmidts Texttheorie, die an sich eine recht modern anmutende Dynamik der Textproduktion verfolgt, lässt sich vor allem im Vergleich zu sozial-semiotischen Rezeptionstheorien ein entscheidender Unterschied festmachen: Dem Rezipienten wird lediglich die Aufgabe zugeschrieben, die vom Produzenten konstituierten Anweisungen genau in dieser präferierten Lesart zu interpretieren und zu verstehen (Schmidt, 1973, S. 75). Schmidts Zugang muss demzufolge als eher produktionsorientiert bezeichnet werden, er setzt sich aber dennoch zum Zeitpunkt des Entstehens deutlich von den rein textorientierten (im Sinn von produktionsorientierten) Konzepten ab.

Neben Schmidt können noch andere kommunikativ ausgerichtete Zugänge der 1970er- und 1980er-Jahre erwähnt werden. Sie sind im Allgemeinen durch Illokutions- und Sprecherzentriertheit gekennzeichnet, wonach die Bedingungen für eine geglückte Kommunikation am idealen Sprecher und nicht an der Pluralität der Entscheidungsmöglichkeiten realer sozialer Kontexte anzusetzen sind, und greifen somit aus rezeptionsorientierter Sicht eindeutig zu kurz. Das Fehlen der Miteinbeziehung sozialer Kontexte und vor allem von individuellen Reaktionen der Rezipienten verstärkt den abstrakten Charakter der meisten pragmatischen Texttheorien, sie wirken dadurch steril und ›laborhaft‹. Einen Versuch, diesem Mangel zu begegnen, unternahm in diesem eben besprochenen Zeitraum Ehlich und Rehbeins Modell des ›sprachlichen Handelns als gesellschaftliche Tätigkeit‹ (1979, S. 243–274). Es lenkte den Fokus weg von einzelnen (isolierten) Sprechakten und hin zu möglichen Sprachhandlungsmustern in sozio-kulturellen Kontexten. Im Anschluss an Bühlers Organon-Modell (1934) der kommunikativen Funktionen der Sprache orientiert sich das Modell zwar an den abstrakt-theoretischen Handlungsmustern, wie sie sich von den Sprechaktklassen der Sprechakttheorie Austins (1962) und Searles (1969) ableiten lassen, beschreibt aber die Handlungssphäre von Sprechern und Hörern als *gemeinsamen* Interaktionsraum, den sie durch den Bezug auf mentale, aktionale und interaktionale

Tätigkeiten gestalten (Ehlich & Rehbein, 1979, S. 250) und dabei ein gemeinsames Ziel verfolgen: das Erreichen des Kommunikationszwecks. (Folgen von) produzentenseitig getätigten Äußerungen sind also dann geglückt, wenn das Kommunikationsziel (d.h. der gewünschte Effekt beim Rezipienten) erreicht ist. Doch auch hier liegt die Verantwortung der Textkonstitution hauptsächlich beim jeweiligen Produzenten der Äußerung.

Wenngleich – wie Fix immer wieder betont hat – viele der Texttheorien »Texte [als] weit mehr als miteinander verknüpfte Sätze [...]« betrachten und sie »[als] die – thematisch bestimmte und eine Funktion ausübende – Grundeinheit sprachlicher Kommunikation« (Fix 2008, S. 15) definieren oder sie auch als »Instrumente und Resultate sprachlich-kommunikativer Handlungen« betrachten (Fix 2009, S. 74), liegt der Fokus dennoch auf den vom Produzenten hinterlassenen Bedeutungsressourcen. Mit Schmidt (1973, S. 40) gesprochen, vollzieht sich demnach »[d]ie Texterzeugung [...] als produktiver Entscheidungsprozess eines Sprechers (S) im Rahmen eines kommunikativen Handlungsspiels«, als dessen Hauptkomponenten »Mitteilungsabsicht« und »Wirkungsabsicht« zu betrachten sind.

Diese Sichtweisen sollten sich in den darauffolgenden Forschungsphasen ändern, wie die nun folgende Zusammenschau von Konzepten der 1980er- und 1990er-Jahre zeigen soll. Einer übersichtlichen Darstellung in Klemm (2002, S. 25) von exemplarisch vorgestellten Texttheorien ist zu entnehmen, dass immer mehr textlinguistische Zugänge verschiedenste Textmerkmale zu kombinieren versuchten, um auf diese Weise einer breiten Basis der Textdefinition näher zu kommen. So geht der als »klassisch« (Fix, 2008, S. 18) geltende Zugang de Beaugrandes und Dresslers (1981) von sieben essentiellen Textualitätskriterien aus. »Text« gilt hier als eine »kommunikative [...] Okkurrenz«, bei der sieben Kriterien der Textualität erfüllt werden müssen (vgl. de Beaugrande & Dressler, 1981, S. 3). Durch dieses Modell gelang eine Erweiterung des Textbegriffs (viel weiter noch als im Vergleich zu den frühen Modellen) über die grammatisch geprägte Sicht hinaus, indem semantische, pragmatisch-kommunikative und auch kognitive Zugänge eingeschlossen werden, ein Ansatz, der demzufolge auch für Textanalysen gelten müsse (de Beaugrande & Dressler, 1981, S. 34). Die Forderung nach der vollkommenen Erfüllung dieser sieben Kriterien wird zwar in rezenten Modellen keineswegs als relevant erachtet, dennoch werden darin reichlich Anschlussmöglichkeiten für ähnlich komplexe Textdefinitionen, vor allem auch kognitiv ausgerichtete, angeboten. Einen besonderen Hinweis verdienen die Aspekte »Intentionalität« und »Akzeptabilität«, durch die die Produzenten gefordert sind, die Rezipiententätigkeit mitzudenken, die allerdings die Rezipienten zum »Lesen« der Autorenintention auffordern.

Durchaus in Anlehnung an das Modell von de Beaugrande und Dressler legt Sandigs Prototypenmodell (2000, S. 93–113) keine essentiellen *Textkriterien*, sondern prototypische *Textmerkmale* fest. In der für die Textlinguistik adaptierten Prototypentheorie (Rosch, 1975) wird die Beschreibung von Textualität mittels einer Reihe von prototypischen Textmerkmalen vorgeschlagen, die das Kriterium der Textfunktion als das zentrale Merkmal festlegen. Die als keineswegs starr gedachte Auflistung der peripheren, sonst nicht weiter hierarchisch festgelegten Merkmale (Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität und Situationalität sowie Thema) sind voneinander abhängig und beeinflussen einander. Je nach Vorhandensein und Ausprägung liefern Sandigs Textmerkmale Beschreibungshinweise vor allem für prototypische Textmuster.

Das Prototypenmodell wird 2006 (S. 307–387) neu überdacht, Sandig spricht hier explizit von ›Textbeschreibung‹ und nicht mehr von ›Textdefinition‹ (S. 312). Die ›Textfunktion‹ (im Speziellen ist hier der ›soziale Sinn‹ eines Textmusters gemeint) bleibt das alleinige zentrale Merkmal, welchem die De-Beaugrande-Dressler-Kriterien ›Intentionalität‹ und ›Intertextualität‹ in etwa entsprechen würden. In Abgrenzung zu diesem Modell hebt Sandig die Forderung nach dem vollständigen Vorhandensein aller Textualitätskriterien auf, demnach kann ein Merkmal gänzlich fehlen und/oder durch ein anderes kompensiert werden (Sandig 2006, S. 312).

In den meisten dieser Modelle wird ›Schriftlichkeit‹ für *das* prototypische Merkmal eines Texts gehalten, wie aus Janichs Beschreibung (2002, etwa zeitgleich mit Sandig) hervorgeht:

[Ein Text ist] eine kommunikativ-pragmatische (nach einer weiteren Ansicht vor allem thematisch) bestimmte, in der Regel in schriftlicher Form verdinglichte Ganzheit, die zwar aus verschiedenen Teilen bestehen kann (z. B. aus Überschriften und einzelnen Kapiteln wie beim Roman oder auch aus Bild und Text wie bei Werbeanzeige und Fernsehprogramm), die aber durch ihre Präsentation/Rezeption in einem bestimmten situativen Kontext als ein Ganzes wahrgenommen wird und bei der sich der Zusammenhang der Teile zum Beispiel auf der Basis gemeinsamer Referenz nachweisen lässt. (Janich, 2002, S. 78)

Möller (2002) erweitert den Textbegriff über das Postulat der Schriftlichkeit hinaus und gelangt insgesamt zu einer größeren Komplexität. Ihre Beschreibung von ›Textualität‹ ermöglicht eine Pluralität verschiedener Ansatzpunkte, die auch – wie im oben angeführten Zitat Janichs (2002) – Multimaterialität und Multimodalität einschließen (bei Sandig 2000 nur als periphere Merkmale genannt): »Ein Text ist: – schriftlich oder mündlich, – sprachlich oder bildlich, – thematisch und/oder funktional orientiert, – kohärent, – immer mit einer Intention geschaffen, – inhaltlich und funktional abgeschlossen« (Möller, 2002, S. 94). Auch diese Definition

verweist auf eine produktionsorientierte Sicht. Sie wird einmal mehr durch das Kriterium ›Intention/Intentionalität‹ indiziert.

Schließlich kann in Hausendorfs und Kesselheims Beschreibung der (2008, S. 23) ›sechs Merkmale der Textualität‹ ein klares Fortschreiten von intra- zu intertextuellen Kriterien erkannt werden, die damit Anschlussmöglichkeiten für ein transtextuelles Erfassen von *Text* bieten. Textualität wird hier als eine aus mehreren bestimmbar linguistischen Elementen zusammengesetzte Größe erachtet und lässt sich an folgenden sechs Merkmalen festmachen: (1) Begrenzbarkeit, (2) intratextuelle Verknüpfbarkeit, (3) thematische Zusammengehörigkeit, (4) pragmatische Nützlichkeit, (5) Musterhaftigkeit sowie (6) intertextuelle Beziehbarkeit. Bedeutung – von den Autoren als ›sinnmachendes‹ Leseergebnis gedacht – erlangt der Text nun nicht nur durch intratextuelle Sinnhaftigkeit, die unter anderem durch das Verknüpfen von Aussagen aufgrund von Kohäsionsphänomenen oder durch die thematische Progression erreicht wird, sondern eben auch durch intertextuelle Verweise. Dadurch zeigt sich seine Textsortenzugehörigkeit und beweist sich seine pragmatische Nützlichkeit (Hausendorf & Kesselheim, 2008, S.15). Auch diesem produktionsorientierten Modell ist die Festlegung von Textualitätskriterien zur Sinnführung von Texten zentral, die daraufhin dem (idealen) Rezipienten eine (ideale) Verstehensleistung ermöglichen sollen.

Beinahe 10 Jahre später entwickeln Hausendorf und Kesselheim gemeinsam mit den Autor*innen Kato und Breitholz (2017) ein erweitertes Modell, das nun weniger von der Produzentenseite ausgeht, wo Textualität anhand von sechs Kriterien bestimmbar werden soll, sondern eher dem pragmatisch-funktionalen Aspekt Rechnung trägt. Dieses Modell stellt nun einige bemerkenswerte Ansatzpunkte für die vorliegende Analyse zur Verfügung, indem das Konzept der ›Textualitätsmerkmale‹ durch ein explizit auf den Rezipienten (d. h. auf den Leser) ausgerichtetes Modell ausgedehnt wird: Die Autor*innen schlagen dabei vor, anstatt von kognitionstheoretisch basierten Textualitäts*kriterien* auszugehen, von Textualität*shinweisen* oder Textualität*ssignalen* zu sprechen, die dafür verantwortlich sind, dass ›Textualität‹ beim Lesen zustande kommen kann. Ein Text sei demnach nichts anderes als »ein Ensemble solcher Textualitätshinweise« (Hausendorf et al., 2017, S. 12). Dieser Zugang würde nun auch die Möglichkeit eröffnen, »die kommunikativ-soziale Seite des Lesens empirisch zu erforschen: die Konstitution von Textualität durch Textualitätshinweise« (Hausendorf et al., 2017, S. 12). So plädieren die Autor*innen dafür, die ›verwender-zentrierten‹ *Textualitätsmerkmale* (vgl. die sechs textkonstituierenden Kriterien im Werk 2008) nach einer am Leser orientierten Taxonomie auszurichten, die davon ausgeht, dass ›Lesbarkeit‹ per se als

Kommunikationsbedingung gelten muss (Hausendorf et al., 2017, S. 27–44). Statt Textualitätskriterien zu formulieren, sollen *Lesbarkeitshinweise* analysierbar (eben empirisch erfassbar) gemacht werden, die zu erschließen es ethnomethodologischer Zugänge bedürfe (Hausendorf et al., 2017, S. 57). Zusätzlich ist die Kategorie *Lesbarkeitsquellen* auf jegliche Art der sprachlichen Materialisierung (sei sie mündlicher oder schriftlicher Natur) ausgerichtet und orientiert sich an den Paradigmen der *Wahrnehmbarkeit* und *Vertrautheit* (Hausendorf et al. 2017, S. 70). Schließlich werden *Lesbarkeitsmerkmale* parallel zu den (2008 formulierten) sechs Textualitätskriterien zwar mit denselben Bezeichnungen benannt, werden jedoch stärker auf Probleme der Textkommunikation bezogen; sie würden so eher dem Verständnis von Abgeschlossenheit, thematischer Zusammengehörigkeit und pragmatischer Nützlichkeit aus Leser- und nicht primär aus Autorensicht entsprechen (Hausendorf et al., 2017, S. 107).

Abschließen und resümierend soll stellvertretend und exemplarisch auf eine weitere Sichtweise auf ›Text‹ und ›Textlinguistik‹ neuerer Zeit hingewiesen werden. Sie ist dem Einführungswerk in die ›Linguistische Texttheorie‹ (Heringer, 2015) entnommen und bringt gegenwärtige Auffassungen der Disziplin (und ganz im Sinn der weiter oben wiedergegebenen Ansicht Adamziks, 2016) auf den Punkt: Eine einheitliche, alle Aspekte summierende Begriffsbestimmung von ›Text‹ ist nicht nur nicht möglich, sondern auch gar nicht wünschenswert. So obliegt es den Forschenden, Kriterien für eigene Anliegen zu formulieren und danach die entsprechende Textdefinition zu wählen. Auf diese Weise werden Gewichtungen und Perspektiven variabel und können natürlich auch zwischen einem eher produktionsseitigen und einem rezeptionsseitigen Analysefokus pendeln.

Wie von der speziell textlinguistischen Sicht auf eine diskurslinguistische gelangt werden kann, soll im folgenden Abschnitt expliziert werden. Aus diesen Ausführungen soll hervorgehen, dass für eine Erfassung des Textes hinsichtlich seiner Argumentationsmuster, seiner Topoi, seiner stilistischen Strategien und anderer Erscheinungen zunächst von intratextuellen Einheiten ausgegangen werden muss, da – wie argumentiert wird – nur eine solche Vorgangsweise den notwendigen Weg über die sichtbaren Textgrenzen hinaus eröffnen kann. Dieser Weg könne laut Wichter nicht nur in zwei intratextuellen Richtungen verlaufen – aszendend oder deszendend –, sondern auch transzendent (über den Text hinaus) bis hin zum »Äußerungsensemble, in dem in einer Gesellschaft – oder in mehreren Gesellschaften untereinander – ein Thema verhandelt wird« (Wichter, 1999, S. 265). So ließen sich Einzeltexte aufgrund einer gemeinsamen Bedeutungsebene einem Äußerungsensemble respektive »Diskursensemble« (Fraas & Pentzold, 2008, S. 294 nach Foucault) zuordnen. Warnke spricht hier von *Diskursivität*, die er

auch als textkonstituierendes Merkmal betrachtet (Warnke, 2002, S. 138). Das heißt also, dass im kommenden Abschnitt insbesondere darauf eingegangen wird, wodurch eine (Sicht-)Erweiterung des Textbegriffs ermöglicht werden kann. Diese ›Entgrenzung‹ des Begriffs führt über die Auffassung als ›materielle Entität oberhalb der Satzgrenze‹ zum Verständnis von ›Text als Diskursphänomen‹. Dieses Verständnis bietet dann geeignete Anschlussmöglichkeiten sowohl für produktionsorientierte als auch (und für den vorliegenden Fall besonders interessant) adressatenorientierte Diskursanalysen.

4.3.2. Diskurslinguistik

Im letzten Abschnitt wurden die traditionellen Aufgabenbereiche der Textlinguistik aufgezeigt und es wurde festgestellt, dass auf diesem Gebiet für lange Zeit vorrangig der Aspekt ›Text‹ als *Produkt* im Zentrum des Interesses stand. Wenngleich durch einige der Textdefinitionen darauf hingewiesen wird, dass dem Konzept ›Text‹ schon aufgrund des Kriteriums der *pragmatischen Nützlichkeit* (vgl. oben: Hausendorf & Kesselheim, 2008) auch der Rezeptions-Aspekt inhärent sein muss – worauf auch die Bezeichnung von ›Text‹ als Phänomen an der Schnittstelle von Produktion und Rezeption (vgl. Adamzik, 2004, S. 94, 96) hinweist – müssen solche Definitionen nicht unbedingt zur Verstärkung der Rezeptionsperspektive in der Analyse führen. So ist es für die vorliegende Analyse nötig, den Textbegriff explizit zu erweitern (›zu entgrenzen‹, siehe oben); die Entität ›Text‹ soll ihrer reinen produktionsorientierten lexikalischen und semantischen Materialität entbunden und als Produkt sozialer Praxis (im Zusammenspiel von Produktion *und* Rezeption) verstanden werden, die letztendlich in je eigenen Lesarten resultiert. Von dem zuvor näher besprochenen Textualitätskriterium der *Intertextualität* kann in diesem Zusammenhang angenommen werden, dass es sich in besonderem Maße eignet, Texte solcherart als diskursive Produkte wahrnehmen zu können. Das prädominante Merkmal der *Intertextualität* ist es ja, einzelne Textsorten in einen Bedeutungszusammenhang zu rücken, der nicht nur im Hinblick auf ›Sinn zwischen materiellen Texten erzeugt durch grammatische Aspekte‹ zu verstehen ist, sondern über dieses Verständnis hinaus auch im Sinn von *Referenzialität* und *Diskursivität* – als »kommentierende, reflektierende oder kritisierende Bezüge eines Textes auf einen anderen« (Janich, 2008, S. 185).

So gesehen kann *Intertextualität*²¹ auch implizit durch Referenzsignale (Janich, 2008, S. 182) in den einzelnen Textelementen erfolgen.

Aus Interpretationen von *Text*, denen der Aspekt *Intertextualität* zentral ist, wird ein brauchbarer Ansatz für die (für den vorliegenden Fall als nötig erachtete) Erweiterung des Textbegriffs ableitbar. Sie ermöglicht eine Auffassung von *Text* als kommunikativ-vernetztes und -vernetzbares sprachliches Phänomen, wodurch eben die Grenzen der grammatik-orientierten Textauffassungen überschritten werden. In diesem Verständnis regt *Intertextualität* an, Texte als Palimpseste oder serielle Ereignisse hinsichtlich ihrer Historizität und der Vielschichtigkeit kultureller Ausprägungen zu betrachten, ein Aspekt, der insbesondere auch für Geschichtslehrbücher denkbar ist. In einem Bakhtin'schen Verständnis kann hier auch von *Dialogizität* gesprochen werden; nach dieser Auffassung werden Texte jedoch keineswegs mit einem *dialogischen* Gespräch gleichgesetzt, keineswegs gehorchen sie denselben sprachlichen Normen oder basieren auf simplen binären Gegensätzen: *Dialogizität* versteht Texte als *polyphone* Gebilde und verweist damit auf die Bedeutung von *Vielstimmigkeit* im Zusammenhang mit den unterschiedlichen (kulturellen etc.) Zeichensystemen und deren Texten. Texte entstehen somit vor der Folie vieler verschiedener und zeitlich differenter kultureller Texte (können also – wie mehrfach angemerkt – Palimpseste oder auch als serielle, aus ihrer Historizität zu verstehende Episteme sein; vgl. Foucault, 2012 [1974]), sie können daher auch nur hinsichtlich ihrer Intertextualität interpretiert werden.

Die Bedeutung einer umfassenden Semiose, wie auch durch den zuvor ausführlich besprochenen Aspekt der Intertextualität (auch im Sinn von Dialogizität und Polyphonie) erreicht wird, kann durch die folgende Aussage Kristevas vielleicht noch anschaulicher und präziser werden: »Dialogism [is] not ›freedom to say everything‹, it is a dramatic ›banter‹«

²¹ Diese weite Sicht auf ›Text‹, die durch den Terminus der *Intertextualität* eröffnet wird, geht auf poststrukturalistische Annahmen der 1960er-Jahren und vor allem auf Kristeva (1967) zurück, die in gewisser Weise damit eine ›Auflösung‹ des Textbegriffs und eine ›Entgrenzung‹ des Texts forderte. Sie spricht dabei in Anlehnung an Bakhtins These der *Polyphonie von Texten* (»Dialogic Imagination«, 1981) von *monologischen* und *dialogischen* Texten. Kristevas Textkonzeption muss dennoch insofern auch als produktionsorientiert bezeichnet werden, als sie Semiose zwar als niemals endenden Prozess betrachtet, in dem Autor *und* Leser in immer wieder neuen Interpretationsprozessen die Vielstimmigkeit des Textes dekonstruieren, dieser kann allerdings nur aufgrund seiner vom *Produzenten* zur Verfügung gestellten verwobenen Versatzstücke kultureller und gesellschaftlicher Textzitate immer wieder neu gelesen werden.

(Kristeva, 1980, S. 71). Diese Behauptung schließt die Deutung von Text als einen wohl geordneten gesetzmäßig ablaufenden sprachlichen Dialog aus und verweist auf das ›sprachliche Geplänkel‹, das zwischen verschiedenen ›signifying practices‹ interagiert und eher auf ein ›Werden‹ als auf ein (im Gegensatz dazu stehendes) ›Sein‹ verweist. Wenngleich eine solche Sicht auf Text für die vorliegenden Zwecke nicht sinnvoll scheint (wie zuvor erwähnt, würde diese zu offene Textbeschreibung zu einer Erschwerung der Analyse beitragen), ist in dieser Metapher der Hinweis enthalten, dass zur Bedeutungsgenerierung die Übertragung eines oder mehrerer Zeichensysteme in andere Systeme nötig ist; dabei werden erklärende (*enunziative*) und bezeichnende (*denotative*) Positionen neu artikuliert (Roudiez, 1980, S. 15). *Dialogizität* gehorcht also nicht denselben sprachlichen Normen eines Gesprächs und basiert auch nicht auf einfachen binären Gegensätzen, sondern ist eben polyphon: Sie vereint im Sinn von Vielstimmigkeit verschiedene (kulturelle etc.) Zeichensysteme und deren Texte, die quasi in einer Endlosschleife von Produzent*innen und Rezipient*innen immer wieder neu interpretiert werden können. Texte sind daher aufgrund ihrer so vielfältig interpretierbaren Zeichensysteme nie ›fertig‹ im Sinn von endgültig in ihrer Aussage und Bedeutung fixierbar und bedürfen der Kontextualisierung in Zeit und Raum, um analysierbar zu werden, eine Idee, die durch Konzepte der Sozialemiotik und Multimodalität in idealer Weise umsetzbar wird (wie im nächsten Abschnitt ausführlicher behandelt).

Wenngleich Janich (2008, S. 179) eine Sicht auf Intertextualität, der das Kriterium Dialogizität zentral ist, als ›radikal‹ bezeichnet, gesteht sie dennoch ein, dass es diese Sichtweise ermöglicht, den Text als Ergebnis eines sinnvollen Zusammenspiels von Produzenten- und Rezipientenhandlungen zu betrachten – eine Auffassung, die tatsächlich einem neueren pragmatisch-kommunikativen Verständnis entspricht. So sieht Janich (2008, S. 180) darin auch die Möglichkeit enthalten, auf diese Weise den Text als dynamisches Produkt von »Formulierungs- und Interpretationshandlungen« zu beurteilen und macht darauf aufmerksam, dass ja grundsätzlich beide Pole der Semiose – Produktion *und* Rezeption – für die Konstitution eines Textes in Betracht gezogen werden müssen; sie macht dadurch auf die notwendige Sichtweise aufmerksam, dass sowohl Autor als auch Leser durch ihre Re-Konstruktionshandlungen an der Bedeutungsgenerierung beteiligt sind. Ergänzend (und vielleicht zur Kontrastierung der hier relevanten Konzeptualisierung von *Intertextualität*) soll nochmals auf Kristevas Definition hingewiesen werden: Sie blendet die kommunikativ-produktive Konstitution von Texten aus und billigt Texten keine endgültige Bedeutung zu (vgl. Fußnote); Texte wären so eigenständige Entitäten, die ihre Bedeutungen ausschließlich auf

Grund der eingeschlossenen kulturellen und gesellschaftlichen Kodes – immer wieder neu gelesen – erhalten würden. So soll im vorliegenden Fall eine solche Beschreibung von ›Text‹ insofern als problematisch betrachtet werden, da (und hier ist Janich zuzustimmen) wesentliche Textkriterien wie »Autor und Leser, Intention und Funktion« (Janich, 2008, S. 180), aber auch Situation und Handlungsrahmen ausgeschlossen blieben und den Textbegriff so weit entgrenzten, dass er für das vorliegende Anliegen analytisch kaum mehr (er-)fassbar sein würde.

So soll nun nach diesem kurzen Exkurs zur vielfältigen Auffassung von *Intertextualität* die hier relevanten Sichtweise begründet werden. Als besonders entscheidend gilt ihre Eigenschaft, den Text als *Diskursphänomen* und den Rezipienten als *Diskursakteur* anzunehmen und so einen wesentlichen Schritt zur hier notwendigen Erweiterung der Textlinguistik zur Diskurslinguistik zu setzen. Um die Notwendigkeit konkreter auszudrücken: Die Diskurslinguistik betrachtet die Phänomene *Text* und *Diskurs* als Annäherung an die transtextuelle (Diskurs-)Ebene, die über die Analyse kleinerer sprachlicher Einheiten (Wort, Satz) erfolgt und der das Konzept der *Intertextualität* – sowohl der Verknüpfung als auch der Referenzialität von Textsorten – zentral ist. Dieser Ansatz wird hier verfolgt, wie die spätere methodologische Explikation in Abschnitt II zeigen wird. Verschiedene Ausprägungen der *Intertextualität* (z. B. enttextualisierte Aussprüche, Erklärungen, Sichtweisen von Kolonialismus, Bildmaterial, koloniale Versatzstücke etc.) dienen dabei als Daten für die Analyse transtextueller Sprach- und Bildstrukturen, ein Zugang, der den Textualitätsbegriff erweitert und auf den bereits vorhin als *Diskursivität* referiert wurde (vgl. Warnke, 2002, S. 136; Spitzmüller und Warnke, 2011, S. 23;)

Das sich daraus ergebende Verständnis eines »entgrenzten Textbegriffs« (Warnke, 2002, S. 133) dient dazu, den Foucault'schen Diskursbegriff (d. h. textliche Elemente und Formen der Wissenskstituierung, diskursive soziale Praktiken, Subjektpositionen) textlinguistisch anwendbar zu machen (Bubendorfer, 2009, S. 34). So kann schon die Musterzugehörigkeit eines einzelnen Textes als Resultat seiner diskursiven Einbettung in eine Serie von kommunikativen Einheiten verstanden werden, wodurch Texte »Repräsentanten einer seriell organisierten diskursiven Praxis« werden (Warnke, 2002, S. 138). Eine Definition von *Diskursivität* in diesem Sinn muss den »kommunikativen Zusammenhalt einer Vielzahl singulärer Vertextungen [...], der als seriell organisierte und anonyme Praxis historisch real ist« (Warnke, 2002, S. 136) meinen. Texte werden so zu Bestandteilen »größerer kommunikativer Einheiten« (Warnke, 2002, S. 138), die doch erheblichen Einfluss auf Inhalt

und Gestalt von Texten ausüben, was dann eben der *Diskursivität* konsequenterweise den Status eines textkonstitutiven Merkmals verleiht und durch den Verweis auf die Serialität von Texten über deren Verständnis als Palimpseste hinausgeht.

In aller hier gebotenen Kürze soll nun noch auf einen hier relevanten Diskursbegriff eingegangen werden, der – wie die Breite der Literatur der Diskursforschung beweist – sich sehr wenig eindeutig, sondern äußerst polysem gestaltet. Im Verlauf der letzten Dezennien wurde immer wieder versucht – aufbauend auf der groben Unterscheidung von *Diskurs* als *gesprochener* versus *geschriebene* Sprache – eine immer schärfere begriffliche Differenzierung und Konturierung zu erreichen. Grundlegend wurde (und wird vor allem unterschiedlichen Forschungsräumen und -zugängen zufolge) zwischen *Gespräch* versus *Diskurs* unterschieden, wodurch bereits eine Trennung der Subdisziplinen der Linguistik erreicht ist. So werden im Bereich des ausschließlich auf die gesprochene Sprache bezogenen Verständnisses von Diskurs unter den Sammelbegriffen *Gesprächsanalyse*, *Konversationsforschung*, *Dialoganalyse* die Regelmäßigkeiten und wiederkehrenden Muster kommunikativer Handlungen in Gesprächen untersucht (vgl. Warnke, 2007, S. 4). Eine (in der Forschungstradition der Textlinguistik frühe) Annäherung zwischen Diskursanalyse und Textlinguistik erfolgte durch Anregungen der *Begriffsgeschichte* und da vor allem seit Busses (1987) *Historischer Semantik*, in der er Foucaults Diskurskonzept für die Linguistik nutzbar macht und damit auf die gewinnbringende Vernetzung von *Text* und *Bedeutung* hinweist (Warnke, 2007, S. 8; Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 81). Als tendenzielle Verbindung von Text- und Diskursanalyse kann Wichters (1999) Klassifizierung von *Diskurs* in ›Mikrogespräch‹ versus ›Gesellschaftsgespräch‹ eingeschätzt werden. Angelehnt an das bereits angesprochene Prinzip der *Dialogizität* (vgl. Bakhtin, 1981) bezeichnet Wichter *Diskurs* als Serie von Texthandlungen und als komplexes Gebilde verschiedener Textsorten im Dialog mit Diskursakteuren (Wichter, 1999, S. 275).

Für den Bereich der Linguistik waren vermutlich die Konzepte Busses (1987) und Busses und Teuberts (1994) für verstärkte Anregungen der Verbindung von Text- und Diskurslinguistik verantwortlich, doch das Phänomen *Diskurs* wurde nicht nur durch diese Arbeiten und nicht nur in der Linguistik zum zentralen Forschungsgegenstand: So mancher Überblicksliteratur (vgl. z. B. Angermüller, 2015, S. 510) der Diskursforschung kann man entnehmen, dass *Diskurs* in den letzten fünfzig Jahren ein Schlüsselbegriff in der inter- und transdisziplinären Debatte der Sozial- und Geisteswissenschaften geworden ist. *Diskursforschung* ist dabei der gemeinsame Nenner all jener Disziplinen geworden, die sich mit der Produktion und Reproduktion sozialer Wirklichkeit durch sprachliche bzw. kommunikative Praktiken und

Prozesse auseinandersetzen. *Diskursforschung* gilt als Kollektivum, worunter sich die theoretische, methodologische sowie empirische Konzeption der Forschungsarbeit aller wissenschaftlichen Disziplinen subsumieren lässt, die sich mit der Untersuchung von Diskursen beschäftigen (Wrana et al., 2014, S. 106–107). Das gemeinsame Ziel der interdisziplinären Forschungslandschaft ist auf die theoretisch-methodische Erforschung sozialer Problemstellungen gerichtet, wobei mit unterschiedlicher Intensität auch die Verknüpfung von Gesellschaft und Politik und deren Kritik von Interesse ist. Da die einzelnen Disziplinen (vgl. beispielweise Literatur-, Sprach- oder Kommunikationswissenschaften) von unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und Forschungsinteressen ausgehen und somit unterschiedliche Phänomene in den Blick nehmen, wird der Diskursbegriff dementsprechend sehr unterschiedlich konzeptualisiert (Warnke & Spitzmüller, 2008, S. 5).

So führten die Weite und Heterogenität der Forschungslandschaft und die daraus resultierende Modifikation des Diskursbegriffs zu einer Polysemie sowie Disparatheit, die das Forschungsfeld lange Zeit als verwirrend, unklar und als zu häufig und inadäquat benutzt erscheinen ließen²². Wenngleich im Laufe der voranschreitenden – auch interdisziplinären – Forschung gut etablierte Theoriebildungen vorlagen, auf Basis derer methodologische Konzepte und empirische Verfahrensweisen erstellt werden konnten, schienen diese recht zögerlich und nur langsam in manchen Bereichen der wissenschaftlichen Praxis anzukommen (Warnke & Spitzmüller, 2008, S. 4–5). Mittlerweile kann von einem interdisziplinären Konsens gesprochen werden, der zwar nicht zu einer »Verbrüderung oder auch Verschwesterung von Disziplinen in *einem* gemeinsamen Konzept« (Kämper & Warnke, 2015, S. 1; kursiv i. O.) geführt hat, jedoch die Disziplinen nicht nur zu je eigenen Herangehensweisen an *Diskurs* und *Diskursanalysen*, sondern auch zur fruchtbaren Zusammenarbeit ermutigt hat.

²² Eine eher sarkastisch anmutende Aussage, die jedoch einiges über die Aporie der Begriffsbestimmung aussagt, ist Widdowsons Dictum (1995, S. 158): »To be cynical again, we might say that discourse is something everybody is talking about but without knowing with any certainty just what it is: in vogue and vague.«. Ähnliches sagen die folgenden Titel aus: »Das Wuchern der Diskurse« (Bublitz, Bührmann, Hanke & Seier, 1999) berichten von einer Zeit der »Diskursverwirrungen« nicht zuletzt aufgrund der »Verunklarung« durch Foucault (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 65–120). 2009 unterstellt Landwehr der Diskursforschung, dass nicht jeder, der den Begriff *Diskurs* verwendet, auch weiß, wovon er spricht.

Die in der Linguistik durch unterschiedliche Fokussierungen geprägten Herangehensweisen an das Phänomen *Diskurs* führten in den 1980er- und 1990er-Jahren zur Bildung von verschiedenen diskursanalytischen Forschungstraditionen und ›Lagern‹, die in der europäischen Linguistik mittlerweile gut etabliert sind (vgl. Überblick in Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 78). Ihre Funktionen und Akzente im Forschungsprozess sind gespeist von unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Konzepten, d. h. sie beziehen sich zum einen auf soziologische Theorien, die sich mit sozialen, politischen und kulturellen Problemstellungen beschäftigen und zum anderen auf empirisch-analytische Methodologien, die Sprache und soziale Praxis zum Gegenstand der Untersuchungen umfassen (Angermüller, 2014, S. 21). Im Falle der Theoriebildung verorten sich die meisten Richtungen der Diskursforschung in den soziologisch-philosophischen Strömungen des 19. und 20. Jahrhunderts, die sich mit der Verflechtung von Sprache und Gesellschaft beschäftigen und ihre Wurzeln im Konstruktivismus, Marxismus und der Psychoanalyse haben (Angermüller, 2014, S. 22).

In all dieser terminologischen Verwirrung war es eben notwendig, einen für die vorliegende Arbeit adaptierbaren Diskursbegriff und eine geeignete Methodologie zu finden. Aus mehreren (auch bereits angeklungenen) Gründen erschien es sinnvoll, den Denkrichtungen der – für die gegenwärtige linguistische Diskursforschung richtungsweisenden – poststrukturalistischen Diskurstheorie nach Foucault zu folgen. Sie sieht die Rolle von Sprache und Kommunikation im sozialen Handlungskontext als konstitutiv für Ordnung, Realität und Struktur. Diskursive Praktiken, die verantwortlich für die Konstruktion von Identität, Realität und Natur sind, sind – Foucault gemäß – durch zwei wesentliche Faktoren determiniert: durch Macht und Wissen (vgl. Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 65–120; Angermüller, 2014, S. 22). Allen danach ausgerichteten theoretischen Konzepten ist somit die Problematisierung von Macht, Wissen und Subjektivität gemeinsam, Diskurse werden aufgrund von Machtverhältnissen geformt, repräsentieren diese und können sie produzieren und reproduzieren. Auch hier gibt es unterschiedliche ›Schulen‹ der Diskursanalyse, die jedoch ihre Sicht auf die zentrale Rolle von Sprache und Kommunikation im Hinblick auf Generierung von Sinn, d. h. von Wahrheits- und Geltungsansprüchen in sozialen Kontexten verbindet (vgl. Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 78–120; Wrana et al., 2014, S. 84 – 98). Aus diesen Schulen galt es wiederum, die für das vorliegende Anliegen geeignetste zu finden. Die dafür ausschlaggebenden Kriterien werden nun erörtert.

Als Ausgangspunkt für eine Sicht auf *Diskurs*, die den Begriff für die Linguistik nutzbar macht (und hier ist man wieder beim Phänomen der Intertextualität angekommen), kann jene Definition dienen, die unter *Diskurs* ganz allgemein alle kommunikativen Einheiten versteht, die mündlich, schriftlich oder visuell konstituiert werden und sequenziell, thematisch, intertextuell und funktional-pragmatisch aufeinander bezogen sind (vgl. Warnke, 2002, S. 133; Wrana et al., 2014, S. 79–80.). Diese sehr breit gehaltene Definition schließt insofern an Foucaults Diskurskonzept an, als ›Text‹ einem ›Diskursereignis‹ gleichkommt, das sich aufgrund eines intertextuellen Bezugs in einem kommunikativen Zusammenhang mit anderen Texten befindet, wie für Foucault ja die »Beziehungen der Aussagen untereinander« (Foucault, 1981 [1969], S. 44) von Interesse sind. Dieser Zusammenhang kann durchaus Unterbrechungen aufweisen, Diskursanalyse müsse auch bedeuten, »diskursive und diskontinuierliche Serien innerhalb gewisser Grenzen« (Foucault, 2007 [1972], S. 38) einer genaueren Prüfung zu unterziehen.

Dieser breit angelegte Diskursbegriff wurde in einer Reihe linguistischer Subdisziplinen wie beispielsweise in der linguistischen Anthropologie, der Soziolinguistik und der Pragmatik weiterentwickelt; je nach Subdisziplin gibt es unterschiedliche Akzentuierungen. Allen linguistischen Ansätzen gemeinsam ist (und diese Forderung hat im vorliegenden Fall Relevanz), dass sie sprachliche Phänomene wie Wörter, Sätze, Aussagen, Propositionen, sprachliche Handlungsmuster und ganze Texte als Analysekatoren heranziehen und sich gleichzeitig als Gegenprojekte zu formalen, kontextabstrakten generativen Sprach- und Grammatiktheorien betrachten. *Diskurs* ist dabei immer als Sprachgebrauch im sozialen Kontext zu verstehen (Wrana et al., 2014, S. 80). Ein unter dem Begriff ›Diskursanalyse‹ subsumierter Forschungsgegenstand ist demnach prima vista ebenfalls polysem und umfasst sämtliche empirischen, gegenstandsbezogenen Untersuchungen des sprachlichen Materials im Zusammenhang mit sozialer Praxis, er wird erst durch die Anwendung eindeutig, denn ›Diskursanalyse‹ meint immer auch ›Diskurstheorie‹ oder ›Methodologie‹, da ja bei einem empirisch-diskursanalytischen Vorhaben theoretische und methodologische Konzepte ineinanderfließen und aufgrund bestimmter Akzentuierungen verschieden kombiniert werden können (Angermüller, 2014, S. 24).

Diskursanalysen wie Diskurstheorien unterscheiden sich in Bezug auf ihre Forschungsparadigmen, die auf einer Graduierungsskala je nach ›Lager‹ von deskriptiv über kritisch bis präskriptiv anzusiedeln sind. Die vorliegende Analyse verfolgt im Grunde einen deskriptiven Ansatz, der vorsieht, linguistische Phänomene in einem ersten Analyseschritt ganz

einfach zu beschreiben. Als Beispiel für einen eher als deskriptiv zu betrachtenden Ansatz können Schulen der Diskurslinguistik herangezogen werden, die aus der *Historischen Semantik*, der *Mentalitätsgeschichte*, der *Diskursgeschichte* und der *kognitiven Linguistik* hervorgegangen sind; sie gehen von einem weiten Textverständnis aus und sehen einen referentiellen Zusammenhang zwischen Text und Diskurs. So sehen Busse und Teubert (1994) einen Diskurs als Korpus von Texten, die intertextuell aufeinander bezogen sind. Der Diskurs stellt demnach einen textübergreifenden Verweiszusammenhang her; um diesen zu erforschen, muss sich die Analyse mit den einzelnen Schichten eines Textes beschäftigen, um die Argumentationsmuster und Diskursstränge erforschen zu können. Ganz wesentlich erscheint für den vorliegenden Fall auch, dass Diskurslinguistik die Aspekte *Materialität* und *Multimodalität* von Sprache einbezieht (Warnke & Spitzmüller 2008, S. 5; Wrana, 2014, S. 80) und so imstande ist, von einem Korpus narrativer, informativer Texte auszugehen.

So kristallisierte sich bei der Wahl der hier relevanten Methodologie die Forschungsrichtung der *Diskurslinguistik* heraus, da die Schulen der *Kritischen Diskursanalyse* »oft explizit präskriptive Züge« aufweisen (Reisigl & Warnke, 2013, S. 8) und stärker als die Diskurslinguistik die – durchaus auch historisch betrachteten – wechselnden Verhältnisse von Sprache, Macht, Politik und Institutionen sozialkritisch in den Blick nehmen; sie möchten Ideologien und Machtverhältnisse in gesprochenen, geschriebenen und visuellen Darstellungen dekonstruieren; das Ziel solcher Analysen ist es, soziale Ungerechtigkeit, Ungleichheit und Ausgrenzung in Diskursen sichtbar zu machen, diese anhand ethisch-moralischer Bezugspunkte zu explizieren und an Verbesserungsvorschlägen defizitärer Kommunikationsverhältnisse zu arbeiten (vgl. Wodak & Meyer, 2009, S. 3; Wrana, 2014, S. 94). Diese Anliegen sind im vorliegenden Fall nicht forschungsleitend, auch sollen die Repräsentationen der Lehrbücher nicht in dem Sinn kritisch betrachtet werden, dass sie hinsichtlich möglicher problematischer Ideologien (dies wird auch gar nicht erwartet) an den Pranger gestellt oder gegeneinander ausgespielt werden. Für das vorliegende Forschungsanliegen, in dem es zum einen um eine Beschreibung der skripturalen und piktoralen Realisierungen und zum anderen um die daraus analysierbaren Diskursbezüge geht, scheint in Summe (und aus den vergangenen Ausführungen hoffentlich erkennbar) ein diskurslinguistischer Zugang sehr geeignet zu sein, der (am Korpus orientiert) nahe an den intratextuellen linguistischen Einheiten zur Ebene der Einstellungen und Sichtweisen (also zu den Lesarten) voranschreitet.

Wenn oben die Differenzierung des Begriffs ›Diskurs‹ nach der Auffassung als *mündlicher* und *schriftlicher* Text erwähnt wurde, wenn also in der Forschung häufig in gewisser Weise eine grobe Einteilung in ›Gesprächsanalyse‹ und ›Textanalyse‹ vorgenommen wird, so soll mit dieser Arbeit eine Zusammenführung beider Aspekte versucht und damit ein Postulat der Angewandten Linguistik erfüllt werden. Exemplarisch soll das Monitum Janichs und Birkners (2015) angeführt werden, das besagt, dass noch viel zu oft in dichotomer Weise von einer eindeutigen Opposition von *Text* versus *Gespräch* ausgegangen wird und damit »klar geschiedene Entitäten« (Janich & Birkner, 2015, S. 196) angenommen werden. Dieser Trennung möchte die vorliegende Arbeit begegnen, indem die Lehrbuchtexte als in quasi mündlichem Diskurs der Produzent*innen entstandene schriftliche Dokumente angenommen werden, die durch den (in situ beobachteten) mündlichen Diskurs der Rezipient*innen reproduziert werden. Damit wird auch im Weitesten an Roths (2015) Vorschlag einer *pragmatisch-interaktionalen Diskurssemantik* angeknüpft, durch die eine teilnehmerorientierte Perspektive auf ›Diskurs‹ angeregt wird; die Aushandlung von Diskursthemen wird hierbei in der Face-to-Face-Kommunikation in den Blick genommen und durch die Verbindung von entsprechenden diskurspragmatischen, interaktionslinguistischen, rhetorischen und diskursanalytischen Methodologien analysierbar gemacht.

4.3.3. Sozialesemiotik

In gewissem Sinn ist Kristevas Auffassung vom niemals enden wollenden Deutungsprozess eines Textes in Schröders Bezeichnung von ›Text als unfertigem Produkt‹ (1993, S. 199) wiederzufinden, diese ist auch im Zusammenhang mit der sich damals verbreitenden Sicht auf die Multimodalität von (vor allem) Fachtexten zu deuten. Hier entstünden bei Übersetzungen dann Probleme, wenn non-verbale (multimodale) Codes anhand spezifischer (und differenter) kultureller Konventionen gedeutet werden. Schröder verweist hier auf Flussers (1989, S. 40) Diktum vom Text als ›Halbfabrikat‹, welches erst in der Rezipientenarbeit zu einem ›Ganzen‹ werden kann. Die zur Zeit des ›Explodierens‹ von elektronisch geführter Kommunikation und Texterstellung notwendig gewordene Perspektive der Multimodalität erlaubte dann weitere Feinabstimmungen für unterschiedliche Forschungsanliegen. In diesem Zusammenhang wurde bereits in den frühen 2000er-Jahren unter anderem vorgeschlagen, die Textlinguistik im Hinblick auf die Textproduktion der modernen Informations- und Erlebnisgesellschaft zu erweitern (Eckkrämmer & Held, 2006, S. 1). Dies sollte durch den Aspekt der Textsemiotik zu erreichen sein. Die Produktionstechniken der modernen (›Neuen‹) Medien setzen auf Visualisierung und Design und setzen alle dafür zur Verfügung stehenden Zeichensysteme bei

der Gestaltung ihrer ›Seiten‹ ein (Eckkrammer & Held, 2006, S. 1). Dieser als ›visuelle Inszenierung‹ aufgefasste Trend meint, dass »Informationen [...] durch geschickte Kombination von bildlichen, (typo-)graphischen und sprachlichen Elementen möglichst ansprechend und plakativ vermittelt [werden]« (Eckkrammer & Held, 2006, S. 2). Die Aspekte ›Materialität‹ und ›Medialität‹ gewannen im Verlauf der elektronisch-medialen Entwicklung von Kommunikation an Bedeutung (vgl. Hausendorf & Kesselheim, 2008). So scheint es, dass im Zuge dieser medialen Veränderung verstärkt auf textsemiotische Theorien zurückgegriffen wurde: Die an Zeichensystemen reichen (multimodalen) Texte konnten durch Konzepte der Semiotik und Sozialesemiotik berücksichtigt werden. Hierfür stellen Hallidays (1979 [1978]) ›Language as a social semiotic‹ und Hodges und Kress' (1988) ›Social semiotics‹ Beschreibungsgrundlagen zur Verfügung. Die Sozialesemiotik legt den Fokus auf die Sprachpraxis im Sinn der *Parole* (de Saussure, 2001 [1916]) bzw. der *Performanz* (Chomsky, 1965) und geht davon aus, dass sprachliche Zeichen Bedeutungspotentiale für die Rezipienten zur Verfügung stellen, die genutzt (oder auch nicht genutzt) werden können. Zahlreiche Texttheorien wurden dadurch beeinflusst, diese sind in unterschiedlicher Ausprägung mehr oder weniger dynamisch, prozessbetont und produktions- bzw. rezeptionsorientiert. Jedenfalls (bzw. bestenfalls) wird durch sie der Fokus auf die Rezeption ermöglicht, da Bedeutungsgenerierung durch das Nutzbarmachen semiotischer Ressourcen in die Kompetenz der Rezipienten gelegt wird.

Die Forschungslandschaft im Bereich der visuellen Repräsentation bzw. der Multimodalität ist in den letzten zwei Jahrzehnten maßgebend durch Kress und van Leeuwen geprägt worden. Die beiden Wissenschaftler betten ihre Theorien in das Feld der Sozialesemiotik ein, deren Hauptinteresse dem ›Zeichen‹ als einer Verschmelzung von ›Form‹ (form) und ›Bedeutung‹ (meaning) gilt, das aber – im Unterschied zur traditionellen Semiotik – durch soziale Handlungen entsteht. In der sozial-semiotischen Sicht entsteht ›Bedeutung‹ (meaning) als Produkt von Handlungen von Akteuren, die ihrem sozio-kulturellen Kontext entsprechende Zeichenressourcen nützen und durch sie ihrer Kommunikation ›Bedeutung‹ (meaning) verleihen. (Kress, 2010, S. 54). Diese Zeichen haben keine feststehenden Bedeutungen, sondern sind kultur- und kontextspezifisch; Zeichen besitzen somit ›Bedeutungspotential‹, so wie Akteure ›Verhaltenspotential‹ besitzen (Kress & van Leeuwen, S. 1996, S. 39–40). 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‹ (Kress, 2010, S. 54; Hodge & Kress, 1988, S.

21). Jeder Kommunikation – schriftlich oder mündlich – wird durch Rückgriff auf vielfältige Zeichensysteme (Modi) Bedeutung verliehen, Kommunikation ist demnach immer multimodal.

Sozialesemiotische Zugänge und Zugänge der Multimodalität verweisen nun auf die Auffassung von Repräsentationen jeglicher Art als zeichenhafte, durch soziale Codes konstituierte Systeme. Deutlich wird ein solcher Zugang im Zusammenhang mit den zahlreichen bildlich-visuellen Elementen, die vor allem die moderne Schulbuchkonzeption prägen. Dabei ist der Fokus auf bildliche Repräsentation insbesondere im Bereich von (wissenschaftlichen) Fachtexten, zu denen Schulbücher im weitesten Sinn gezählt werden können, noch nicht allzulange selbstverständlich²³. So hieß es bis in die 1970er-Jahre hinein: »Mit Bildern ist kein Staat zu machen, auch keine Wissenschaft. Identität sichert einzig der Logos der Ideen« (Böhm, 2005, S. 34). Diese Aussagen unterstreichen das Faktum, dass die Wissenschaft lange Zeit vom Primat der Sprache geprägt war. Vor allem in den westlichen Kulturkreisen bestand eine klare Präferenz der Monomodalität²⁴, Werke der Literatur von höchstem Standard waren gekennzeichnet durch dicht gedruckte, völlig bilderlose Seiten (Kress & van Leeuwen, 2001, S. 1). Sogar BBC-Journalisten, die die Nachrichten im Fernsehen verlasen, wurden nicht gezeigt, denn Bilder würden nur vom Kern der Information ablenken (Kress & van Leeuwen, 1998, S. 186).

Es hat jedoch offensichtlich eine Trendwende hin zur multimodalen Konzeptualisierung von Texten eingesetzt, der auch Schulbücher folgen: Der gedruckte Text ist nicht mehr ausschließlich durch verbal-skripturale Mittel strukturiert, sondern auch durch visuell-piktorale. Schulbuchtexte werden nicht nur *geschrieben*, sondern *designed*, d. h., dem Layout (der exakten Anordnung der Textblöcke, der graphischen und bildlichen Elemente) kommt besondere Bedeutung zu (Kress & van Leeuwen, 1998, S. 187). Doch die Erforschung des semiotischen Potentials visueller Repräsentation bedarf spezieller Methoden, die einen Zugang zum Text durch die multimodale Brille ermöglichen. Meier (2008, S. 263) schlägt den Weg

²³ Vgl. Porstner (2014a): Diskursive Wissensgenerierung durch Schulbücher: Das semiotische Potenzial des Layouts.

²⁴ Der Begriff »Monomodalität« betont hier die Tendenz, Texte generell und ausschließlich in verbal-schriftlicher Repräsentationsmodalität zu verfassen und lässt dabei außer Acht, dass auch eine solche Repräsentation multimedial sein kann (vgl. beispielsweise graphisch/skripturale Variation, Spitzmüller, 2013a)

einer ›linguistischen Bild-Diskursanalyse‹ vor, die vorsieht, »Untersuchungen kommunikativen Handelns nicht nur auf das Sprachliche zu beschränken [sind], sondern auch andere Zeichensysteme in eine damit semiotisch orientierte Analyse aufzunehmen«. Multimodal ausgerichtete Analysen erfordern bestimmte Techniken, um Texte in ihrer (multimodalen) Gesamtkonzeption zu betrachten und zu verstehen. Dazu müssen jedenfalls jene Elemente bestimmt werden, die einen Text zu einem »multimodalen Gesamtkunstwerk« machen (Kress & van Leeuwen, 2001, S. 1). Wie diese Bestimmung im vorliegenden Fall aussieht, wird im methodologischen Teil II der Arbeit expliziert.

Die Relevanz einer Schulbuchanalyse nach sozial-semiotischen multimodalen Aspekten begründet sich nun in der Tatsache, dass auch durch Schulbuchtexte kommuniziert wird: Es findet eine Interaktion zwischen Autoren und einer klar definierten Adressatengruppe statt (Bamberger et al., 1998, S. 7). Da nun Kress und van Leeuwen primär davon ausgehen, dass visuelle Kommunikation in einer Gesellschaft immer kodiert ist (1996, S. 32) und jedes dieser visuellen Repräsentationsmittel spezifische Bedeutungen transportiert, kann angenommen werden, dass der Einsatz von Zeichensystemen, die einen Schulbuchtext konstituieren, nicht zufällig, sondern motiviert ist. Durch ihr Auftreten wird den Aussagen ein symbolischer oder auch konnotativer Wert hinzugefügt (van Leeuwen, 1992, S. 35). Die Gesetzmäßigkeiten, nach denen visuelle Elemente einen Schulbuchtext konstruieren und dadurch Bedeutung diskursiv generieren, gilt es zu analysieren. Durch diesen Fokus kann die Analyse eines multimodalen Textes als Form *einer* ›Kritischen Diskursanalyse‹ (vgl. Meier, 2008) betrachtet werden, ohne notwendigerweise in den entscheidenden Anliegen *der* ›Kritischen Diskursanalyse‹ gleichen zu müssen.

4.3.4. Multimodalität

Hand in Hand mit einer sozialsemiotischen Perspektive geht der Aspekt der Multimodalität. Wie bereits erwähnt, übte der sozialsemiotische Zugang Kress' und van Leeuwens großen Einfluss auf das Verständnis von Textgestaltung als multimodalem Prozess aus und beeinflusste somit auch die Sicht auf den Prozess des Textverstehens. In der ›Grammar of visual design‹ (1996), die auf den Erfahrungen des Vorläuferbandes ›Reading images‹ (1990) aufbaut, widmen sich die beiden Autoren neben den sprachlichen Zeichen vor allem bildlichen, nicht-sprachlichen Zeichensystemen, die sie in gleicher Weise als bedeutungsgebende Ressourcen betrachten. Wenngleich sich die Autoren von der Rigidität und Regelhaftigkeit distanzieren, die durch die Klassifizierung ihres Konzepts als ›Grammar‹ ausgelöst wird (1996, S. 2), beschreibt dieses Modell dennoch die Textkonstitution als regelhaft, nomologisch und betont

die Arbeit des Produzenten. Dieser stellt den Rezipienten semiotische Ressourcen zur Verfügung, die diese nach den von den Autoren angedachten Deutungsmustern ›lesen‹. Die Autoren liefern dazu einen, einer Grammatik ähnelnden Deutungskatalog, durch den semiotische Modi wie beispielsweise Farben, Seitenkomposition oder typographische Systeme ›dekodiert‹ werden können. Schriftliche und bildliche Modi werden dabei in ihrer Materialität und Wirkungsweise als unterschiedlich aufgefasst, dies erfordert nach Ansicht der Autoren auch eine unterschiedliche Herangehensweise bei der Interpretation:

For instance, what is expressed in language through the choice between different word classes and semantic structures, is, in visual communication expressed through the choice between, for instance, different uses of colour or different compositional structures. (Kress & van Leeuwen, 1996, S. 2)

Bestimmte Modi geben also durch ihre räumliche Positionierung, Salienz, Häufigkeit etc. Interaktionsmuster vor, durch die Produzenten und Rezipienten in Beziehung treten, wobei die Modi je nach Abstraktionsgrad unterschiedlich ausgeprägte Wirklichkeiten erzeugen können (1996, S. 154–174). Wenngleich das von Kress und van Leeuwen vorgeschlagene Konzept insgesamt kritisch betrachtet werden muss, da es eigenen (weitgehend kulturell determinierten) Logiken folgt, liefert es doch nützliche Hinweise, wie Lesen und Verstehen von sprachlichen und nichtsprachlichen Ressourcen (insbesondere auch wie hier in Lehrbüchern) funktionieren kann.

Interpretationen, Erweiterungen und Anwendungen fand das Modell, das auf Annahmen der *Funktionalen Grammatik* Hallidays aufbaut, durch Forschung in unterschiedlichen Bereichen. Für die Medien- und Textlinguistik beispielsweise zieht Stöckl bereits 1992 die vielfältigen Einbettungs- und Verknüpfungsbeziehungen von Text und Bild in Betracht und geht wie Kress und van Leeuwen von Konzepten der Halliday'schen *Funktionalen Grammatik* (Halliday, 1994 [1985]) aus. Stöckl geht deutlicher als Kress und van Leeuwen auf die Bedeutungspotenziale ein, die im intermodalen Zusammenspiel der Text-Bild-Relationen entstehen. In Stöckls Modell des ›Bild-Lesens‹ wird »Bildverstehen als Abfolge von perzeptuellen und kognitiven Tätigkeiten konzipiert« (Stöckl, 2011, S. 53), die individuell und nach keinem bestimmten Plan durchlaufen werden. Multimodale Vermittlung ist demnach (2011, S. 48) ein Prozess mit Arbeitsteilung, die einzelnen Modalitäten entfalten dabei ihre unterschiedlichen kommunikativen Funktionen.

Ähnlich betrachtet Bucher (2011) multimodale Rezeption als ›Interaktion‹, die die Integration sämtlicher ko-präsenter Zeichenmodalitäten auf verschiedenen Ebenen (der semantischen,

propositionalen, funktional-pragmatischen) zu einer Gesamtbedeutung erfordert. Ergänzend dazu sollen auch Burgers (2005, S. 400–424) drei Dimensionen von Text-Bild-Relationen (die im Bereich der massenmedialen Kommunikation auf Hypertexte angewendet wurden) erwähnt werden. Diese entfalten unterschiedliche Wirkmacht, die von semantischen Referenzsetzungen zwischen Bildobjekt und/oder Autor des Textes beeinflusst wird. So kann ein zufällig im Bild (nicht) sichtbar werdender Autor (intradiegetisch/extradiegetisch: S. 403;) für die Erhöhung der Authentizität verantwortlich sein. Stehen Text und Bild in semantischer Relation, dann ist auch das Bezugsobjekt das gleiche (konvergent/divergent: S. 405). Auf dieser Ebene können die Beziehungen auch als Tropen (Metonymie oder Metapher) interpretiert werden. In einer pragmatisch-funktionalen Relation wird vorausgesetzt, »dass überhaupt intentionale Bezüge bestehen« (Burger, 2005, S. 413). Die daran geknüpfte Wirkmacht, die zum Erkennen des diskursiven Musters führt, hängt von den – dem Element inhärenten – Sprechakten, Präsuppositionen, Implikaturen ab. Das bedeutet, dass dem Rezipienten unterstellt wird, Relationen zu erkennen, die er je nach Intensität der Wirkmechanismen aufgrund des Zusammenspiels von Text und Bild (oder in einem proportionalen Anteil der beiden Elemente) deuten wird. Diese Deutung könnte durch einen Arbeitsauftrag oder eine Frage stimuliert werden, die dazu angetan sind, dem Rezipienten eine oder auch mehrere zu erörternde Lesarten des Ensembles nahezulegen. Da Bilder als polysem gelten, kann es eine wichtige Funktion des Textes sein, diese Vieldeutigkeit zu reduzieren (Burger, 2005, S. 414), ja Bildaussagen vielleicht sogar eindeutig zu machen.

Allen Zugängen ist die Annahme gemeinsam, dass Zeichensysteme wie Bild und Sprache ihre jeweils individuellen Stärken und ihr größtmögliches bedeutungsgenerierendes Potential einsetzen: So sind in Bildern eher merkmalsreiche Objekte enthalten, die Eindeutigkeit suggerieren, aber dennoch darauf angewiesen sind, dass Rezipienten diese Zeichen erkennen und ihnen Bedeutung zumessen. Sollten Zeichen dennoch mehrdeutig bleiben, so kann Sprache diese Objekte konkretisieren und ihnen Funktionen zuteilen.

Um diese Annahmen wissenschaftlich zu untermauern, wurden zahlreiche Rezeptionsanalysen aus dem Blickwinkel verschiedener Disziplinen unternommen, die unterschiedliche Arten von Stimuli oder Verarbeitungsvorgängen als Ausgangspunkt ihrer Thesenbildung herangezogen haben, die allesamt eher in den Bereich der Kognitionswissenschaften fallen.

Jedenfalls kann angenommen werden, dass das Ausmaß, in dem visuelle Elemente an Emotionen, respektive an die Affektivität appellieren, maßgeblich am Ausmaß der Wirkmacht

beteiligt ist. Dies ist ein Aspekt, dem auch von Stöckl (2004) Bedeutung beigemessen wird und der im vorliegenden Fall von erheblichem Interesse scheint. Darauf wird in einem der nächsten Abschnitte unter dem Titel ›Stilistik‹ eingegangen.

4.3.5. Soziolinguistik

In den bisherigen Ausführungen wurde der Perspektive der textlichen Repräsentation bzw. der damit verbundenen – produktionsbasierten – Rezeption einige Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Auseinandersetzung mit der produktionsseitigen Textkonstitution führte zur Erörterung von Texttheorien und deren möglicher Annäherung durch Analyseverfahren im Bereich der Diskurslinguistik. Wie jedoch bereits angemerkt, soll mit der vorliegenden Arbeit ein verstärktes Augenmerk auf in sozialer Praxis entstehende Lesarten gerichtet werden. Ein solcher Zugang erfordert die Beachtung von semiotisch komplexen Prozessen, die durch die Verschmelzung zweier Analyse-Perspektiven erreicht werden soll. Das dazu notwendige Interagieren der linguistischen Teildisziplinen *Diskurslinguistik* und *Soziolinguistik* soll im folgenden Abschnitt verdeutlicht werden, deren fruchtbare Zusammenarbeit soll im Speziellen anhand von Annahmen der interaktionalen (interpretativen) Soziolinguistik exemplifiziert werden (vgl. Günthner, 1993; Dittmar, 1997; Spitzmüller, 2013a, b, 2015a; Holmes, 2014). Die nutzbringende Integration von Annahmen der interpretativen Soziolinguistik in diskursanalytische Verfahren ist – wie aus den soeben exemplarisch angeführten Autor*innen-Referenzen hervorgeht – seit geraumer Zeit unbestritten, doch erforderte es eine Entwicklung der Soziolinguistik von einer rein deskriptiven zu einer kritischen Disziplin, ein Prozess, der eine Perspektivenerweiterung von genuin variationslinguistischen Anliegen zu komplexeren Themen von *Sprache und Gesellschaft* mit sich bringen musste (vgl. Coupland, S. 1–34, 2016). Ein kurzer historischer Abriss zu dieser Entwicklung soll dies im Folgenden verdeutlichen, um im Anschluss daran die Einbettung der eigenen Arbeit nachvollziehbar zu machen; dies soll zusätzlich durch die Abgrenzung von Wegen und Annahmen der Soziolinguistik, die mit der vorliegenden Arbeit *nicht* beschritten werden sollen, verstärkt werden.

Seit der Terminus ›soziolinguisch‹²⁵ (geprägt durch Wrede, 1919) – im Gegensatz zu ›individuallinguistisch‹ – im deutschen Sprachraum eine Art Weichenstellung für die bis dahin historische, rein strukturtheoretisch geprägte Sprachwissenschaft bedeutete und eine Hinwendung von der Schriftlichkeit auf die Mündlichkeit von Sprache brachte, brauchte es noch etwa ein halbes Jahrhundert, bis sich eine Disziplin der ›Soziolinguistik‹ zu etablieren begann. Wie aus einem Überblick in Hymes (1971) hervorgeht, gewann Anfang der Zwanziger-Jahre des vorigen Jahrhunderts das Phänomen ›Sprache‹ innerhalb der Anthropologie an Interesse, worauf Malinowskis (1920) Postulat nach einer ›Ethnolinguistic‹ hinweist: »[...] that there is an urgent need for an Ethno-linguistic theory« (Malinowski, 1920, S. 69). ›Sprache‹ wurde nun ab den 1940er-Jahren unter unterschiedlichen Aspekten zum beforschten Phänomen verschiedener Disziplinen, die ihre Schwerpunkte durch Bezeichnungen wie ›psycholinguistics‹ in den 1950er-Jahren oder ›sociolinguistics‹ in den 1960er-Jahren (vgl. Hymes, 2004 [1971], S. 47–48) zum Ausdruck brachten und zu Teildisziplinen einer sozial orientierten Sprachwissenschaft wurden. Sprache als soziales Phänomen zu betrachten, schien in der Mitte des 20. Jahrhunderts noch weitgehend neu, Strukturalismus und die Chomsky'sche Grammatiktheorie, die individuelle ideale Sprecher-Hörer-Situationen als Ausgangspunkt linguistischer Forschung annahmen, bestimmten weitgehend die Konzepte der Sprachwissenschaft. Fishmans Diktum »Who speaks what language to whom and when?« (1965, S. 67-88) zeigt, inwiefern die Linguistik dieser Epoche auf der Suche nach einer Erweiterung der deskriptiv ausgerichteten Dialektologie auf die *Funktion* von Sprache(n) in der Gesellschaft war. Der Titel ›Soziologie der Sprache‹ gab die Ausrichtung der Disziplin zu erkennen und eröffnete quasi die Debatten über die Theoriebildung der jungen Disziplin (vgl. Coupland, 2016; S. 1–34).

²⁵ ›Soziolinguisch‹ aus der Dialektologie als Gegensatz zu ›individuallinguistisch‹ zu betrachten, geprägt von Wrede (1919, S. 14; S. 18): »Zusammenfassend in der Entwicklungsgeschichte der deutschen Mundartenforschung bisher drei Epochen unterscheiden zu können: die statische vor 100 Jahren (1818), die phonetische seit 1876, die mit Winteler zur anthropologischen, am naturwissenschaftlichen Vorbild geschulten Beschreibung führt; drittens, die dialektgeographische des 20. Jahrhunderts, die die historische und politisch-geographische Erklärung auszubauen sucht. Mit ihr entgeht die Dialektologie der Gefahr individuallinguistischer Einseitigkeit, sie wird wieder vorwiegend soziolinguisch und bestätigt für ihr Teil Jacob Grimms Wort, dass unsere Sprache auch unsere Geschichte ist.«

Im Anschluss an Fishmans Ansatz entwickelten sich also zunächst Fragestellungen, die den Zusammenhang von Sprache und Sprachverhalten in bestimmten sozialen Räumen problematisierten wie beispielsweise Spracheinstellungen, die sowohl auf Haltungen gegenüber Sprache(n) als auch auf deren Sprecher*innen abzielten (vgl. den Überblick in Figueroa, 1994, S. 15). Anzumerken ist jedoch, dass das Hauptaugenmerk der sich damals etablierenden ›Soziolinguistik‹ der Sprachentwicklung in neu entstehenden Staaten der Nachkriegszeit und vor allem den sich – im Zuge der Urbanisierung in Großbritannien entwickelnden – regional-dialektal ausdifferenzierten urbanen Sprachvarianten galt (vgl. frühe Arbeiten der Soziolinguistik: Bernstein, 2003 [1958; 1971]; Labov, 1963; 1966; 2007 [1969; 1970]). Etwas später widmen sich beispielsweise die Beiträge in Singh (1996) dem identitätsbildenden Aspekt von ›Sprache‹ durch den Zusammenhang von ›Sprache und Gesellschaft‹ und stellen ›Sprache‹ als ein soziales Phänomen dar. Damit wird die Annahme untermauert, dass ›Sprache‹ auch Ausdruck eines ›sozialen Selbst‹ sein kann. Singh (1996, S. 2) nähert sich durch solche Fragestellungen an eine *kritische* Soziolinguistik (und damit Diskursanalyse) an, durch deren theoretische Zugänge Fragen nach der Entstehung von sozialer Bedeutung in Diskursen (im Sinn von gesellschaftlichen Debatten) beantwortbar werden. Die Aufsatzsammlung Singhs repräsentiert somit die fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Sprach- und Gesellschaftstheorien, wobei allen Beiträgen ›Sprachgebrauch‹ im Sinn des ›Gebrauchs einer Varietät‹ zentral ist. Ähnlich können auch andere Arbeiten im Bereich der kritischen Soziolinguistik der frühen 2000er-Jahre eingeschätzt werden, die Spracheinstellungen bzw. Sprache(n) in sozialen Netzwerken oder Code-Shifting und -Switching untersuchen (vgl. dazu J. Milroy, 2001; L. Milroy, 2002). Gewissermaßen schließen jedoch all jene Studien an die Forschungstendenzen der frühen Soziolinguistik an, in denen den Sprachvarianten oder dem Lautwandel innerhalb derselben Varietät – rückgebunden an vorausgesetzte soziale Kategorien – entsprechendes Forschungsinteresse galt.

Durch den Bezug auf die als ›Gründerväter‹ bezeichneten Linguisten und Anthropologen Hymes und Gumperz wird wesentlich näher an die hier relevanten Fragestellungen herangerückt, damit wird auch eine Einbettung in die Forschungszugänge der Ethnomethodologie, im Besonderen durch Sichtweisen der Konversationsanalyse (vgl. Sacks, Shegloff & Jefferson, 1974; Sacks, 1984) erreicht. Auf deren Konzepten aufbauend konnte die Soziolinguistik im ersten Dezennium des 21. Jahrhunderts eine entscheidende Wendung in Richtung Etablierung einer breiter ›gesellschaftlich ausgerichteten kritischen Linguistik‹ (vgl. Coupland, 2016, S. 1–34) nehmen. Die Soziolinguistik wird vor allem durch die

Betrachtungsweisen von Hymes und Gumperz um die Facette der *interaktionalen* bzw. *interpretativen* Soziolinguistik erweitert.

Nach Hymes, der sich deutlich von der strukturalistischen Sprachwissenschaft abzugrenzen suchte, könne man ›Sprache‹ als linguistischem System nur in der tatsächlichen Interaktion und ausschließlich im sozialen Kontext gerecht werden: »A crucial characteristic of the sociolinguistic approach is that it looks in toward language, as it were, from its social matrix« (Hymes, 1977 [1974], S. 75.). Sprache als soziales Phänomen zu verstehen, das in seiner Einbettung in die Gesellschaft betrachtet werden solle, wurde von Hymes bereits 1971 in seiner ›Ethnographie des Sprechens‹ postuliert. Hier wendet er sich gegen eine linguistische Theorie »[...] mostly developed in abstraction from contexts of use and sources of diversity« (Hymes, 2004 [1971], S. 47–94; S. 51) *Ethnographie des Sprechens* soll nach Hymes eine »description that is a theory« sein, »a theory of speech that is a system of cultural behavior, [...] a system that is necessarily concerned with the organization of diversity« (Hymes, 2004 [1971], S. 51). Eine solcherart verstandene Soziolinguistik ist pragmatisch ausgerichtet und unterscheidet zwischen *langue* und *parole*, zwischen *Kompetenz* und *Performanz*, durch Termini wie *language* und *speech*, betrachtet *speech – speaking* in situ und ermöglicht Blickrichtungen, die ›Sprache und Gesellschaft‹ in ihrer Beziehung nicht nur unidirektional erfassen, sondern eben eine ›moderne‹ Sicht auf die bidirektionale reflexive Beziehung zwischen Sprache und Gesellschaft eröffnen. Doch auch hier steht der effektive Sprachgebrauch im Sinne einer Varietät im Vordergrund.

Als für den vorliegenden Fall nutzbringend und anwendungsorientiert wird der Aspekt ›Sprache in Interaktion‹ erachtet, der dem Faktor ›Kontext‹ Bedeutung beimisst. So erreicht Gumperz (1982) eine Präzisierung von *Kontext*, indem er Ergebnisse aus der ethnographischen Varietätenforschung der 1950er- und 1960er-Jahre einfließen lässt und auch den Hyme'schen Ponderabilien seines Modells vom *Sprechen* (*speaking-model*: sichtbar durch die Auflösung des Akronyms²⁶) gerecht wird. Gumperz konzentrierte sich dabei auf linguistische und außerlinguistische Zeichen, die in der Interaktion als *Kontextualisierungshinweise* –

²⁶ S-P-E-A-K-I-N-G: setting and scene, participants, ends, acts sequence, key, instrumentalities, norms, and genre (Hymes, 1974, S. 53–62)

contextualization cues – interpretiert werden sollen (Gumperz, 1982). Bezeichnungen wie *interaktionale* bzw. *interpretative Soziolinguistik* gehen auf diesen Denkansatz zurück und zogen von Beginn an Fragestellungen und Interessen in einem vielfältigen Untersuchungsspektrum nach sich, denen innerhalb einer gesellschaftlich ausgerichteten Sprachwissenschaft Betrachtungsweisen von Beziehungen zwischen Sprache(n) und Gesellschaft gemeinsam waren. Zusätzlich zu den stärker variations- und varietätenlinguistisch ausgerichteten Forschungsfeldern, die mit Spracheinstellungen, Minderheitensprachen und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit eher sprach(en)politische Themen berühren, werden daraufhin für die Soziolinguistik immer breitere Ansätze erschlossen. In diese fließen die jeweils relevanten Konzepte der Nachbardisziplinen ein, das heißt, wie Gumperz (1982, S. 4) feststellt, die Linguistik baut bei der Diskussion von sozialen Normen des Sprachgebrauchs implizit auf der Makrostruktur der Soziologie auf, wie beispielsweise *Gruppe, Status, Rollen* und *soziale Funktionen*, die Soziologie macht sich linguistische Konzepte wie *Syntax* oder *Semantik* bei der Untersuchung von Interaktionsstrategien zunutze. Für diese sind sogenannte kommunikative Zeichen verantwortlich, die für schriftliche und mündliche Kommunikation in gleicher Weise Gültigkeit besitzen (Gumperz, 1982, S. 4), eine Annahme, die für die vorliegende Arbeit vor allem in der Zusammenführung der Analyse beider Bereiche – textlich-schriftlich und mündlich-konversationell – einen wertvollen Hinweis darstellt. Wie hier noch eingehender in Teil II erläutert, kann die Annahme von Kontextualisierungshinweisen als zentral für damit im Zusammenhang stehende Konzepte wie *Indexikalität, Metapragmatik* und *Textualisierung* gelten und daher besonders nutzbringend für Analyse und Interpretation von Aussagen (eben auch für *schriftliche*) angewendet werden.

Es war gerade die anwachsende Vielfalt der Forschungsfelder im Bereich der jungen Disziplin der Soziolinguistik, die immer wieder die Frage nach *dem* gemeinsamen Nenner, nach *der* soziolinguistischen Theorie aufwarf. Gekennzeichnet war die Suche durch die Frage der Gewichtung von sozialer und linguistischer Theorie und der Überlegung, ob es nicht eine eigenständige soziolinguistische Theorie geben sollte (Coupland, 1998, S. 110–117). Heutzutage erkennt die Soziolinguistik ihre Forschungsvielfalt an, aus der es eben keine »unified sociolinguistic theory« (Coupland, 2016, S. 5) geben kann. Entscheidend für eine theoretische Fundierung ist eine genaue Bestimmung von »Sprache als sozialem Phänomen«, wodurch – mit Referenz auf entsprechende soziologische und linguistische Theorien – empirische Vorgangsweisen ableitbar werden. Die Soziolinguistik als multidisziplinäres Feld

erlaubt, Forschungsanliegen einzelnen Segmenten des Feldes anzupassen und dadurch eigne kleine soziolinguistische Subdisziplinen zu kreieren (Coupland, 2016, S. 11).

Das heißt, dass im vorliegenden Fall die eben erwähnten Zugänge der Variations- und Varietätenlinguistik oder der Sprachgebrauch im Sinn von ›Lekt‹ oder ›Vernakular‹ *keinen* adäquaten Forschungs-Bezug herstellen. Vielmehr sind jene Theorien von Interesse, die Bedeutungsgenerierung durch lexikalisch-semantischen Sprachgebrauch in bestimmten sozialen Kontexten und unter bestimmten Bedingungen ansprechen. Hier kann die vorliegende Studie von der Soziolinguistik – und da durch die von ihr integrierten *Sozialen Theorie*, im Besonderen von der *Kritischen Theorie der Frankfurter Schule* und ihrem Einfluss auf die Sozialwissenschaften – insofern profitieren, als diese sich mit ›den großen Fragen des sozialen Wandels‹ (vgl. Coupland, 2016, S. 7–9) beschäftigt. Durch die Möglichkeit einer durchaus gleichwertigen Behandlung des ›sozialen‹ und des ›sprachlichen‹ Elements erhält die Soziolinguistik eine kritische Funktion, durch die soziale Konstellationen wie Gleichheit und Ungleichheit, Ausgrenzung und Einschluss thematisiert werden können (Bell, 2016, S. 392). Durch die notwendige Berufung auf soziale Theorien der Soziologie und Philosophie, wie beispielsweise auf die *Kritische Theorie der Frankfurter Schule*, wurde die Soziolinguistik ›kritisch‹ gegenüber gesellschaftlichen Diskursen, die eine Annäherung zwischen Theoretikern der Diskursanalyse und der Soziolinguistik brachten (Bell, 2016, S. 369).

Im weiten Feld der Soziolinguistik sind mittlerweile Disziplinen wie die linguistische Ethnographie, die soziokulturelle Linguistik, ganz besonders die Diskursanalyse sowie auch die Kommunikationsforschung verortbar (vgl. Coupland, 2016, S. 11). Dass Konzepte dieser Disziplinen in die Soziolinguistik integrierbar wurden, ist – wie vorhin ausgeführt – insbesondere Hymes und Gumperz zu verdanken, auf sie soll nun nochmals Bezug genommen werden. Über die linguistische Anthropologie wurden Grundannahmen wie die Performanz, Indexikalität und Partizipation verortet, die – ursprünglich dem Interesse an Pidgin- und Kreolsprachen bzw. der Sprachplanung entsprungen – über den Grundsatz ›Sprache in Interaktion‹ die Rolle der Akteure beobachtbar machen. Dies schließt die Berufung auf eine *bestimmte* soziale Theorie und konsequenterweise auch die *eine* soziolinguistische Theorie aus und soll sich eher auf das Interagieren von sozialen Strukturen und Handlungen konzentrieren, wie Fairclough (2000) feststellt:

[M]uch recent social theory is committed to overcoming the unproductive divisions between ›macro‹ and ›micro‹ theories or ›structure‹ and ›action‹ theories by centering its theorising on the dialectic of structure and action. (Fairclough, 2000, S. 164)

Dieser Hinweis (insbesondere auf die Dialektik von Struktur und Handlung) scheint besonders brauchbar für die Erstellung eines Analyserahmens, der ›Text‹ als Produkt sozialer Praxis annimmt und in dem – wie Fairclough es konzipiert – theoretische Kategorien festgelegt werden, durch die eine »social analysis of texts« durchführbar wird, nämlich »text, texture, genre, discourse, style, intertextuality, order of discourse« (Fairclough, 2000, S. 167). Hier werden Phänomene und analyserelevante Elemente angeführt, die Texte als Resultate sozialer Praxis erscheinen lassen. Diese und die bereits zuvor genannten Konzepte von *Indexikalität* und *Metapragmatik* sind hier äußerst analyserelevant und werden in Teil II dieser Arbeit im Hinblick auf ihre Umsetzung im empirischen Verfahren noch genauer ausgeführt.

Im folgenden Abschnitt soll nun als Grundlage und theoretischer Bezug der Empirie ein weiterer sozio-pragmatischer Aspekt wie ›Stil‹ besprochen werden, der als eines der Elemente von Fairclough genannt wird, das auch als Verbindung der Mikroebene zur Makroebene und darüber hinaus zur Diskursebene dienen kann, wodurch auch das Interagieren von diskurslinguistischen und soziolinguistischen Konzepten erreicht werden soll.

4.3.6. Stilistik und Emotionslinguistik

Im Bereich von Schulbuchtexten von ›Stil‹ zu sprechen, bedeutet, die Forschungsrichtungen der Verstehens- bzw. Verständlichkeitsforschung zu berühren (wie hier bereits in Abschnitt 4.1.1., Erziehungs- und Bildungswissenschaft erfolgt), in welchen es darum geht, Texte hinsichtlich ihrer Lesbarkeit und Verstehbarkeit zu untersuchen (vgl. dazu die reichhaltige Literatur beispielsweise Ballstaedt, 1981; Groeben, 1982; Heringer, 1984; Biere, 1989 und 1991; Niederhauser, 1999; Lutz, 2015). Um Texten Sinn und Bedeutung zuzuweisen, ist ihre ›Verständlichkeit‹ Bedingung, das heißt, dass sich die Forschungsrichtung einerseits der Verstehensprozesse (v.a. im Zusammenhang mit kognitiven Prozessen) und andererseits der Voraussetzungen des Verstehens durch eine verständliche Textproduktion annehmen muss und sich so an der Schnittstelle zwischen Psychologie und Linguistik befindet (vgl. dazu Christmann & Groeben, 2006). Ein breit rezipiertes Werk, das wertvolle Hinweise bezüglich einer verständlichen Textgestaltung liefert, stellt Groebens *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit* (1982) dar. Im Kapitel »Techniken zur Textoptimierung« (S. 218–278) werden Strategien angeführt, die – abgesehen von Text-Strukturierungen und dem sequenziellen Arrangieren von Informationen – auch die »sprachliche Einfachheit und semantische Kürze/Redundanz« (S. 223–233) als bedeutsam erachten und so den linguistischen Teilbereich der Stilistik berühren. Neuere Literatur baut auf der Grundlagenliteratur der 1980er- und 1990er-Jahre auf (vgl. die Übersichten in Milde, 2008, S. 123 oder auch Scheller, 2010, S.

121–123; Lutz, 2015) und wendet sich – abgesehen von Verständlichkeitsforschung im Bereich verschiedenster Fachbereiche wie wissenschaftlicher Fachtexte, juristischer Gesetzestexte, medizinischer Beipack-Texte – auch Schulbuch- und Lehrtexten zu; bisweilen wird auch an das (v.a. populärwissenschaftlich rezipierte) »Hamburger Verständlichkeitsmodell« (Langer, Schulz von Thun & Tausch, 1974) angeknüpft, wie Niederhauser (1999, S. 48) sich – bezüglich der Brauchbarkeit dieses Konzept – eher skeptisch äußert.

Jedenfalls betreffen die Hinweise zur verstehbaren und verständlichen Textverfassung in allen Konzepten vielfältige Faktoren: Zusätzlich zur Gestaltung der Seitenstruktur, des Layouts oder der Graphostilistik (vgl. Spitzmüller, 2013a) betreffen die Anregungen auch verbal-, bzw. piktoral-stilistische Eigenschaften, die zum einen in den Bereich der Multimodalität hineinreichen und zum anderen auf linguistische Dimensionen wie Lexik und Semantik, Syntax und Grammatik sowie die kommunikativ-pragmatische Dimension referieren.

An solche Dimensionen der Verständlichkeitskonzipierung soll nun im Folgenden angeknüpft und daran die Relevanz der Stilistik als Teildisziplin der Linguistik für die vorliegende Studie aufgezeigt werden, die – wie bereits in Abschnitt 4.1.1. angeführt – schon durch Postulate der Geschichtsdidaktik begründbar ist. Allerdings wird dort der Einsatz eines emotional-affektiven Stils zum Teil durchaus kontrovers diskutiert. So werden die Effekte, die durch eine an Gefühle der Rezipierenden appellierende Geschichtsdarstellung erzielt werden, in der Erinnerungsforschung und Geschichtsdidaktik unterschiedlich bewertet, wenn man Brauers und Lückes Einschätzung heranzieht: »Geschichte wird in unserer Gegenwart also auf unterschiedliche Weise emotional rezipiert, präsentiert und erzählt, was zumindest bei den *Professionals* der Geschichts- und Gedenkkultur auf ein gespaltenes Echo trifft« (Brauer & Lücke, 2013, S. 11; kursiv i. O.).

Dennoch erscheint es im Zusammenhang mit den vorliegenden Geschichtslehrbüchern von äußerstem Interesse, dem Phänomen »Stil« im Verständnis von »Emotionalität« Beachtung zukommen zu lassen. Zur terminologischen Präzisierung sei angemerkt, dass in der Linguistik von »Stil« in mehrfacher Hinsicht gesprochen werden kann, doch dass »Stil« sehr oft mit »Emotionalität« in Verbindung gesetzt wird. Schon in der Aristotelischen Rhetorik – wo »Stil« als »rhetorische Ausdrucksweise« gedacht und als Mittel des sprachlich-treffenden Ausdrucks bezeichnet wurde, war in diesem Phänomen – wie Jörke (2010, S. 157) anführt, – der Aspekt der Emotionalisierung durch Sprache implizit präsent. Gemeint war, dadurch Einfluss auf politisches Handeln auszuüben, insbesondere bei Deliberationsprozessen. Ein besonders

persuasiver Stil war mit Redekunst gleichzusetzen, deren Kunst in der Anführung von plausiblen Argumenten bestand, die die Rezipierenden dann stärker für bestimmte Sichtweisen und Perspektivenübernahmen empfänglich machen sollten; dieser Effekt würde umso intensiver ausfallen, je ausgeprägter der Anteil an Emotion in den jeweiligen Argumenten wäre (Jörke, 2010, S. 159). In gewisser Weise dient Stil im Sinn von Emotion, Ausdruck und Nachdruck doch tatsächlich dem Erzielen einer möglichst großen Wirkung auf die Rezipierenden, wobei allerdings schon Aristoteles auf den manipulativen Faktor aufmerksam gemacht und davor gewarnt hat (Jörke, 2010, S. 157). In diesem Verständnis allerdings leuchtet die Forderung nach einem Abstandnehmen von Emotion in der Geschichtsdarstellung ein.

Auch die Stilistik des 19. und 20. Jahrhunderts – so eine Übersicht in Püschel (2008, S. 170) – setzte ›Stilwerte‹ mit ›Gefühlswerten‹ gleich, Sprachproduktion im weitesten Sinn gehe »in unzertrennlicher Verbundenheit mit anderen Erscheinungen: Gefühlen, Kräften, Gemütsdispositionen der vielfältigsten Art« (Winkler, 1929, S. 1) vor sich. Diese Gefühls- bzw. Stilwerte fanden sich in einer bis in die 1960er-Jahre nach den Grundphänomenen Laut/Wort/Satz ausgerichteten sprachwissenschaftlichen Stilistik (Püschel, 2008, S. 171) wieder. In den 1970er-Jahren führte eine verstärkt geführte Stildiskussion in der Linguistik zur Trennung in eine strukturalistisch beeinflusste, »meaning-feindliche« (Püschel, 2008, S. 174), rein deskriptive und in eine interpretative, funktional-pragmatische Stilistik. Die sich daraus entwickelnde »pragmatische oder Handlungstilistik« (Püschel, 2008, S. 174–176) prägte nun maßgeblich die sprachpragmatische Stilistik, deren zentrales Stilmuster Sandig (1986, S. 43; 2006, S. 9) als ein »DURCHFÜHREN (sic) vor dem Hintergrund möglicher Alternativen« beschreibt. Sandig betont damit den kommunikativen Charakter von ›Stil‹, den sie als »sozial relevante (bedeutsame) Art der Handlungsdurchführung« (Sandig, 2006, S. 9) bezeichnet. Stil (und der damit verbundene Sinntyp) kann bei kommunikativen Handlungen also in zweierlei Richtung sinnstiftend sein: einerseits durch die Anreicherung der Äußerungsproduktion durch Stil und andererseits durch die die stilistischen Angebote interpretierende Rezeptionshandlung. Im vorliegenden Fall ist vor allem auch jene Sichtweise auf ›Stil‹ von Interesse, durch die Sinntypen als Hinweise auf subjektive oder auf Konventionen zurückgehende Handlungsformen verstanden werden können, die also über die reine Kommunikation hinaus Einstellungen und Haltungen zu verschiedensten textkonstitutiven Elementen – wie beispielsweise zur Handlung, zu Adressaten, zur Situation, zur Institutionsgebundenheit oder hier relevant: zum Inhalt – vermitteln (Sandig, 2006, S. 15). So könnte man im vorliegenden Fall der Repräsentation von ›Kolonialismus‹ von einem ›affektiv-emotiven‹ Stil sprechen, der

durch die Auswahl konkreter Verben und Adjektiva koloniale Handlungsweisen und deren Effekte darstellt.

Sandig, die durch ihren pragmatisch orientierten Zugang zur Stilistik der Forschung von mündlicher Sprache den Weg eröffnet hat, erlaubt damit eine durch Ethnomethodologie und Konversationsanalyse inspirierte Theorie- und Methodenerweiterung (Selting, 2008, S. 1039). In gesprochen-sprachlichen Situationen fungieren Stilelemente als Kontextualisierungshinweise (vgl. »contextualization cues« nach Gumperz, 1982), sind an der Ko-Konstruktion von Kontext somit beteiligt und werden innerhalb dieses Kontexts interpretiert. Methodisch erfordert dies, dass Stilanalysen nun nicht mehr ausschließlich nach singulären linguistischen Phänomenen auf der Wort- oder Satzebene erfolgen können, sondern nach ethnographisch-interpretativen Vorgehensweisen verlangen. Hierdurch berührt die pragmatisch-kommunikative, interaktional ausgerichtete Stilistik die Annahmen und Verfahrensweisen der interpretativen Soziolinguistik und bietet dadurch auch Gelegenheit zur gegenseitigen Impulsgebung (Spitzmüller, 2013a, S. 141).

5. Fazit

Durch die Darstellungen in Teil I sollten einige der vielfältigen Möglichkeiten der Erforschung von *Lesart* vorgestellt werden. Dabei war es von Belang, das Konzept der *Lesart* als Produkt von *Repräsentation* und *Rezeption* nachvollziehbar zu machen. So war es zunächst notwendig, zu zeigen, wie durchaus unterschiedlich und voneinander unabhängig diese Konzepte verstanden werden und demnach auch je eigene Theorienbildungen nach sich ziehen können.

Repräsentation wird beispielsweise in den Text- und Diskurswissenschaften insofern unterschiedlich definiert, als die textinhärenten Repräsentationsmodi rein deskriptiv beschreibbar sind, andererseits können diese auch kritisch/evaluativ/normativ (und als Produkte sozialer Praxis) betrachtet und hinsichtlich ihrer diskursiven Tragweite analysiert werden. Durch die Exploration des per se schon interdisziplinären Feldes der Schulbuchforschung sollten aktuelle Zugänge zu Schulbuchanalysen (im Besonderen für den Bereich Geschichte) aufgezeigt werden, dabei sollten im Speziellen Arbeiten exemplifiziert werden, die diskursanalytische Zugänge verfolgen. Es wurde evident, dass beim Großteil all dieser Arbeiten der Fokus auf die Repräsentation, d. h. auf die Produktionsseite gelegt wurde.

Rezeption wird besonders divers definiert, die Deutungen reichen vom puren lexiko-semanticem Lesen und Verstehen bis hin zur diskursiven Bedeutungsaushandlung jenseits

der Satz- und Textgrenze. Damit in Verbindung steht das Konzept der *Lesart*, das ebenfalls differenten disziplinären und kontextuellen Betrachtungsweisen unterworfen ist; durch die Darstellung der verschiedenen Deutungsweisen von *Lesart* sollte eine Standortorientierung für das hier vorliegende Konzept möglich werden. In Bezug auf die Anwendung im schulpraktischen Bereich wurden Zugänge der Bildungs- und Erziehungswissenschaft bedeutsam und hier insbesondere die Blickrichtung auf textuelle (Er-)Lesbarkeit im Sinn von Verständlichkeit. Ob jedoch das Kriterium der Emotionalität, das emotiv-appellativer Sprache inhärent ist, lese- und verständlichkeitsfördernd wirken kann und ob sprachliche Emotionalität überhaupt als ein erstrebenswertes Stilmittel zu bewerten ist, wird vor allem im Bereich der Geschichtswissenschaft kontrovers (und eher ablehnend) diskutiert. Die deontische Bedeutung, die durch solch eine Sprache generiert wird, könnte zwar die Lesemotivation positiv beeinflussen, könnte jedoch genauso gut Bias erzeugend und damit zu sehr bedeutungssteuernd wirken. Wie sich emotiv-appellative (resp. expressive oder affektive) sprachliche und bildliche Ausdrücke in der vorliegenden Analyse sichtbar machen lassen, wird in Teil II (Abschnitt 7.3.) erläutert, wie deren Effekte auf die Rezeption erforschbar werden, ist Gegenstand von Teil III (Kapitel 10 – Analyse).

Ein spezielles Gewicht erhält der vorliegende Überblick durch den Verweis auf Forschungsfelder, die der Sprachwissenschaft nahestehen (Abschnitt 4.2.); hier sollte demonstriert werden, auf welche nutzbringenden Konzepte die Angewandte Linguistik (vor allem im Zusammenhang mit *Rezeption* und *Lesart*) zurückgreifen kann. So sind Studien der Kognitions- und Medienwissenschaften (Abschnitte 4.2.1. und 4.2.2.) zu erwähnen, die entweder durch quantitative Arbeiten oder durch Arbeiten unter dem Aspekt der Medienwirkungsforschung die Perspektive des ›Rezeptionsakteurs‹ beleuchten und zum Ausgangs- und Vergleichspunkt für qualitative Untersuchungen machen. Nicht zuletzt sollen die Cultural bzw. Postcolonial Studies (Abschnitt 4.2.3.) erwähnt werden, deren Zugänge (für den vorliegenden Fall) in spezieller Weise für hilfreich erachtet werden: Sie tragen dazu bei, dass Konzepte wie *Ideologie*, *Identität*, *Rassismus*, *Polarisierung der Gesellschaft* oder *gesellschaftliche Mehrheit versus Minderheit* aus Sicht der Rezipient*innen verstehbar und erklärbar werden, zusätzlich verweisen sie explizit auf die Bedeutung des Konzepts der *Lesart*.

Die Exemplifikation explizit sprachwissenschaftlicher Theorien und Annahmen sollte den Abschluss von Teil I (Abschnitt 4.3.) bilden. Hierbei wurden all jene Konzepte vorgestellt, die sich mit dem Phänomen *Text* auseinandersetzen. Das Ziel dieser Darstellung war es, zu demonstrieren, in welcher Weise ein entgrenzter Textbegriff, der Bedeutungsgenerierung erst

auf der transtextuellen Ebene als abgeschlossen betrachtet, für die vorliegende Analyse essentiell ist. Diese Sicht ist speziell für diskurslinguistische Arbeiten unumgänglich, da erst nach *gemeinsamer* Betrachtung der einzelnen Ebenen des Textes zur Textbedeutung im Sinn von *Diskurs* gelangt werden kann. Dass in diesem Zusammenhang auf Konzepte der Multimodalität, der Sozialemiotik und der Stilistik eingegangen wurde, sollte der Vorbereitung auf die genauere terminologische Eingrenzung im Hinblick auf die relevante Terminologie und Methodologie in Teil II dienen. Alles in allem sollte durch die Ausführungen verständlich werden, dass *Bedeutungsgenerierung* als dynamischer Prozess im Zusammenspiel von Produktion und Rezeption verstanden werden muss und sowohl produktionsseitig als auch rezeptionsseitig als ›interpretativer Prozess in diskursiver Praxis‹ zu betrachten ist.

In Summe waren alle Ausführungen in Teil I dazu angetan, die Multi- bzw. Interdisziplinarität der vorliegenden Arbeit aufzuzeigen und im Besonderen auf die Leistungen der Teildisziplinen Textlinguistik, Diskurslinguistik und Soziolinguistik hinzuweisen. Das heißt, dass sich nun – ausgehend von dieser Exploration des breiten multidisziplinären Forschungsfeldes – das folgende Kapitel der Lokalisierung in den linguistischen Teildisziplinen zuwenden kann. Diese sollen hinsichtlich jener Konzepte und methodologischen Modelle untersucht werden, die es erlauben, *Repräsentation* und *Rezeption* bzw. *Lesart* als ineinandergreifende Prozesse und Textbedeutung als diskursive resp. soziale Praxis zu verstehen.

II. Methodologie: terminologische Konturierung

6. Verortung in der Diskurslinguistik

Um dem Anliegen der vorliegenden Arbeit – der Zusammenführung von Repräsentation und Rezeption – entsprechen zu können, ist es notwendig, einen Diskursbegriff zu definieren, an den sich ein geeignetes (bidirektionales) integratives Verfahren knüpfen lässt. Im vorliegenden Fall wird von schriftlich und mündlich produzierten Textkorpora ausgegangen, die teilweise in einem unmittelbaren Rezeptionszusammenhang stehen. Der Diskursbegriff sollte sich demnach nahe am Phänomen ›Text‹ orientieren, das als über die intratextuelle Ebene hinausgehend verstanden werden muss. Wie bereits ausgeführt bieten dafür diskurslinguistische Konzepte wie Busses *Historische Semantik* (1987) oder Warnkes *Diskurslinguistik nach Foucault* (2007) bzw. Warnkes und Spitzmüllers *Theorien und Methoden der Diskurslinguistik* (2008) geeignete Anschlussmöglichkeiten. Diese Konzepte orientieren sich in ihrem Diskursverständnis weitgehend an Foucault (im Besonderen am Diskursbegriff in *Archäologie des Wissens*, 2005 [1969] oder *Ordnung des Diskurses* 2007 [1972]) und erachten Aussagen als diskursive Ereignisse, die Mitglieder einer Gesellschaft zu Diskursakteuren machen. Diese sind an Produktion, Rezeption und allen daran geknüpften Reproduktionsprozessen beteiligt (vgl. Foucault, 2007 [1972]). Durch ein solches Verständnis wird ein komplexer – wesentliche Determinanten der einzelnen bedeutungsgenerierenden Elemente einschließender – Diskursbegriff formulierbar; dies wiederum erlaubt eine umfassendere Definition von *Repräsentation* und *Rezeption* vor allem hinsichtlich ihrer den Diskurs bedingenden Dispositive.

Um die Phänomene *Text* und *Diskurs* einerseits voneinander abzugrenzen und andererseits auf einer entsprechenden Ebene zusammenzuführen, bedarf es (und hier zusammenfassend konstatiert, weil bereits in Teil I ausführlich erörtert) eines Textbegriffs, der nicht auf Ästhetik, grammatische ›Richtigkeit‹ oder auch auf eine bloße semantische Verständlichkeit abzielt; ein solches Verständnis würde Bedeutungskonstitution eher im Sinn von semantischem ›Kodieren‹ und der daraus folgenden ›Dekodierbarkeit‹ verstehen. Vielmehr geht es um Strategien der Bedeutungskonstitution, entlang transtextueller Sprachstrukturen gemäß einem erweiterten Textverständnis (vgl. Spitzmüller und Warnke, 2011), das Texte in ihrer ›Diskursivität‹ (vgl. Warnke, 2002) begreifen möchte. Die durch die textliche Repräsentation erfolgte ›Wissenskonstitution‹ soll bei den Rezipienten Prozesse des Verstehens, der ›Aneignung‹ und des ›Interpretierens‹ (vgl. Busse, 2015) auslösen.

6.1. Diskurs – linguistisch betrachtet

In Foucaults breit definierbarem Diskursbegriff, der im Laufe seiner Schaffenszeit kaum zu einem konsistenten Begriff geworden ist, fließen immer wieder Abgrenzungen zur von ihm als starr empfundenen strukturalistischen Sprachwissenschaft ein oder auch zu einer Chomsky'schen Auffassung von Kompetenz und Performanz. Zunächst stellt eine solche Distanzierung von der grammatisch-theoretisch ausgerichteten Sprachwissenschaft der 1960er- und 1970er-Jahre eine Adaptierbarkeit des Begriffs für linguistisch ausgerichtete Diskursanalysen grundsätzlich in Frage. In späteren Formulierungen von *Diskurs* und *Diskursanalyse* werden Zugeständnisse an die Linguistik sichtbar, indem *Diskurs* als »die stets endliche und zur Zeit begrenzte Menge von allein den linguistischen Sequenzen, die formuliert worden sind« (vgl. Foucault, 1981 [1969], S. 42) bezeichnet wird. Auch im Vortrag »Linguistik und Sozialwissenschaften« (2001–2005 [1969], S. 1050) stellt Foucault fest, dass es die Linguistik durchaus gestatte, nicht nur Sprache, sondern auch Diskurse zu analysieren. Äußerungen, die einen Diskurs konstituieren, können so gesehen an Sprach- bzw. Textkorpora rückgebunden werden. Dieser »textualistische Diskursbegriff« (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 40) ermöglicht eine Auseinandersetzung mit linguistischen Textphänomenen, durch deren Analyse jener Sprachgebrauch eruiert werden kann, durch den Wissen einer Gemeinschaft konstituiert wird (vgl. Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 41). Dieses »Wissen« ist keineswegs als Erkenntnissicherung ontologischer Fakten zu betrachten, sondern vielmehr (im Sinn Foucaults) als Resultat eines komplexen Erkenntnisprozesses, in dem Subjekte kognitiv repräsentierte Bewusstseinsinhalte in sozialer Praxis je neu verhandeln, sie an den »Moment« anpassen, sie dadurch verändern und dabei selbst verändert werden (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 41).

Für das vorliegende Analyseprozedere ist ein Zugang, der das Augenmerk sowohl auf die textliche Materialisierung als auch auf die Konstituierung von Wissen in sozialer Praxis richtet, insofern von Belang, als er nicht nur den Blick auf die Prozesshaftigkeit der Wissenskstitution lenkt, sondern auch den Dispositiven Bedeutung zukommen lässt; dadurch wird auch die Frage, *wer* Zugang zu »Wissen« hat (Wissensproduzenten und Wissensrezipienten), realisierbar.

Zum Vergleich (und auch um den hier vorliegenden Terminus deutlicher hervorzuheben) sollen in aller Kürze andere Definitionen von *Diskurs* angeführt werden, die sich ebenfalls explizit am Phänomen »Text« orientieren (wie beispielsweise in Fraas & Klemm, 2005, S. 3–4, ausgeführt), jedoch für den vorliegenden Gebrauch aus verschiedenen Gründen (vor allem aber wegen eines

unausgeglichene Fokus auf Schriftlichkeit und/oder mündliche Interaktion ungeeignet erscheinen). So legt Teun van Dijk (1997, S. 3) *Diskursen* eine kommunikative Komponente zugrunde, indem er in ihnen eine Form von »interaction in society« sieht, durch die »language users actively engage in text and talk not only as speakers, writers, listeners or readers, but also as members of social categories, groups, professions, organizations, communities, societies or cultures«. Van Dijks Fokus liegt damit – weit expliziter als in den folgenden Definitionen – nicht nur auf dem Aspekt der Interaktion (mündlich oder schriftlich), sondern auch auf deren Einbettung in jedwede Art von sozialem Gefüge.

Text und *Diskurs* als untrennbare Einheiten, innerhalb derer sich Diskurse durch Texte manifestieren, sich gewissermaßen in und aus (virtuellen) Textkorpora konstituieren, werden durch die folgenden Konzepte angenommen: So ist für Titzmann (1989, S. 51) *Diskurs* ein System des Denkens und Argumentierens, abstrahiert von einer bestimmten Menge an Texten; für Busse und Teubert (1994, S. 14) sind Diskurse »virtuelle Textkorpora [...], deren Zusammensetzung durch inhaltliche Kriterien bestimmt wird«. Sauer (1998, S. 155) bezeichnet Diskurse als »Amalgamierungen von Themen in Texten«. Texte (in diesem Fall: Zeitungstexte) würden beispielsweise mittels Konfigurationen von Themen dem Leser »gesellschaftliche Sinnprivilegierungen« zur Verarbeitung anbieten, die zu Mehrdeutigkeit und unterschiedlichen Lesarten führen (können).

Als den Aspekt der Intertextualität fokussierend erweisen sich Wichters und Busses Ansätze. Wichter (1999, S. 275) versteht Diskurse als durch Dialogizität (im Sinn von Intertextualität) gekennzeichnet, sie können als »Gespräche« zwischen Texten aufgefasst werden. Busse (2000, S. 50) sieht Diskurse als Netze von Texten, in denen Regelmäßigkeiten auftauchen oder bestimmte inhaltliche Elemente (*episteme*) bereits verfestigt sind. Diese (auch unbewusst vorhandenen) »Versatzstücke« der Produzenten prägen den Diskurs, sie greifen auf bereits rezipierte Texte zurück und werden zu bedeutungsgenerierenden Elementen. Produzenten könnten dies gar nicht verhindern, da diese Texte zu ihrer epistemisch-kognitiven Grundausstattung gehörten.

Beobachtet man diese (hier nur rein exemplarisch angeführten) Definitionen, so wird in allen der Bezug zur Diskursgröße *Text* sichtbar, wovon Diskurse abstrahiert sind oder worauf sie basieren. Auch die Annahme einer thematischen Gebundenheit gehört zu der Mehrheit der Definitionen. In der van Dijk'schen und Wichter'schen Beschreibung wird durch Betonung der Dialogizität auf das Phänomen »Diskurs als Gesellschafts-Gespräch« eingegangen. So kann

abschließend festgestellt werden, dass für den vorliegenden Diskursbegriff Elemente all jener Definitionen unbedingte Relevanz besitzen, diese sollen dann zum hier anwendbaren Verständnis führen. Denn so wie die Vielfalt der Textdefinitionen breite Auslegungen und damit eine Vielfalt (zu präzisierender) Forschungsfragen ermöglicht, erfordern auch die unterschiedlichen Diskursauffassungen Präzisierung im Sinn von Formulierung und Abstimmung des Begriffs auf die jeweilige Fragestellung und das damit verbundene Analyseprozedere. Dieses soll – und hier wird versucht, einem Anliegen diskurslinguistischer Verfahren zu entsprechen – weder übergenerierend noch unterspezifiziert sein (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 14). In diesem Sinn soll festgestellt werden, dass von einer Synonymisierung von *Diskurs* und *Korpus* im vorliegenden Fall deutlich Abstand genommen werden soll, da ein solches Verständnis für diskurslinguistische Anliegen nicht ausreichend, also unterspezifiziert wäre (vgl. dazu: Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 24–25). Denn einem textlinguistischen Konstituentenmodell gemäß würde dann *Diskurs* als eines der Elemente betrachtet werden, in welchem – in aufsteigender Reihenfolge von Morphem – Wort – Satz – Text – *Diskurs* als oberste sprachliche Einheit angesiedelt wäre. *Diskurs* wäre in einem solchen Modell bloß die »virtuelle Gesamtheit von Äußerungen« zu einem Diskursthema und »nicht mehr als eine Sammlung von Texten (ein Korpus)« (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 25) und Diskurslinguistik wäre in einem solchen Fall ident mit Korpuslinguistik. Trotz einer transtextuellen Erweiterung wäre *Diskurs* auf ein rein sprachlich-literales Phänomen reduziert, das als Konstituente eigener Ausprägung oberhalb der Textgrenze zu definieren wäre. Dies würde den Zusammenhang von Diskurs, Wissen und Praxis unberücksichtigt lassen und damit verhindern, dass weitere Faktoren der Diskursproduktion und -rezeption (wie Akteure, Handlung und sozialer Kontext) nicht mitgedacht werden; ergo – Diskursanalysen auf einer solchen Basis müssten als unterspezifiziert betrachtet werden (vgl. Spitzmüller & Warnke 2011, S. 25.).

Welche Konsequenzen können in Summe aus den eben angestellten Betrachtungen gezogen werden? Wie weiter oben postuliert, bedarf es für die vorliegende Arbeit eines Konzepts, das eine integrative Sicht auf Text – Korpus – Diskurs ermöglicht und im Besonderen auch Phänomene der Diskursebene in Feinabstimmung zu jenen der intratextuellen Ebene in Beziehung setzen lässt. Ein solch weit gesteckter und daher gut ableitbarer Diskursbegriff findet sich dann, wenn das Verbundensein oder Ineinandergreifen von Texten als wesentliches Kennzeichen von Diskursen angenommen werden kann (vgl. beispielsweise Warnke, 2002). Im Verbund von Texten zu gleichen Themen mit (auch) formalen Übereinstimmungen wird

eine abstrakte Struktur des Diskurses erkennbar, *Diskurs* als kommunikative Größe geht damit über einzelne Texte hinaus, bildet jedoch die Bezugsgröße für Einzeltexte. Somit sind diskursrelevante Texte keine isolierten Größen, sie stehen vielmehr »im Verbund koexistierender Texte, sie sind Teil von Diskursen« (Warnke, 2002, S. 131). Texte sind also – diskurslinguistisch betrachtet – nicht (ausschließlich) hinsichtlich ihrer normen- und regelhaften »Richtigkeit« von Interesse, sondern zielen bei einer diskurslinguistisch ausgerichteten Analyse auf den Sprachgebrauch ab, der sich aus einer infiniten Menge von Realisierungsmöglichkeiten in eben dieser Form manifestiert (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 27). *Diskurs* kann demzufolge auch gemäß der Foucault'schen Frage beschrieben werden: »Wie kommt es, dass eine bestimmte Aussage und keine andere an ihrer Stelle erschienen ist?« (Foucault, 2001–2005 [1968], S. 899). Im Gegensatz zum Sprachsystem, das aus einer begrenzten Menge von Regeln eine unbegrenzbare Menge von Performanzen erlaubt und die Frage nach den iterativ und rekursiv anwendbaren Regeln stellt, stellt die Analyse des Diskurses vor allem die Frage nach den Möglichkeitsbedingungen, dem Ereignishaften einer Aussage. Gleichzeitig werden die Verknüpfungen zu anderen Aussagen interessant, die wieder neue Formen der Aussagen hervorbringen. Foucault beschreibt die für eine solche Diskursanalyse typische Frage folgendermaßen: »Was ist das also für eine sonderbare Existenz, die in demjenigen zutage tritt, was gesagt wird – und nirgendwo sonst?« (Foucault, 2001[1968], S. 900).

Das Augenmerk auf den linguistischen und zugleich kritischen Aspekt von Diskursanalysen richtet Foucault einerseits durch seine Empfehlung, *Diskurse* als die »stets endliche und zeitlich begrenzte Menge allein der linguistischen Sequenzen, die formuliert worden sind« (2001–2005 [1968], S. 899) zu denken und andererseits durch den Hinweis, dass diese innerhalb eines Gefüges aus »Macht und Wissen« entstehen. Denn (und das ist eines der wesentlichen Kriterien von Foucaults Diskursdefinition) es ist anzunehmen, dass »die Macht Wissen hervorbringt [...]; daß Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; daß es keine Machtbeziehung gibt, ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert [...]« (Foucault, 2014 [1977], S. 39). Dieser Aspekt der Macht fließt in die unterschiedlichen Varianten der Diskursanalyse in unterschiedlicher Ausprägung – je nach Fragestellung – ein. Im vorliegenden Fall bekommt sie Gewicht durch die Tatsache, dass dem Medium der staatlich autorisierten Lehrbuchtexte per se Macht und Legalität inhärent ist.

Auch das Anliegen, die Phänomene *Wissen* und *Diskurs* zu vereinen, führt wieder zurück zu Foucault; in diesem Verständnis plädieren Spitzmüller und Warnke (2011, S. 46–47) dafür, den

diskursiven Prozess der Wissenskonstitution als dreiteilig zu verstehen. Dieser Ansatz scheint im Zusammenhang mit der Konstitution von Lehrbuchwissen gut adaptierbar: Wissen wird konstruiert im Sinn von Herstellen von Faktizität, dadurch wird ein Geltungsanspruch erhoben, der im Bereich von Lehren und Lernen beträchtliches Gewicht besitzt. Das etablierte Wissen wird in den Lehrbüchern entsprechend durch Argumente plausibilisiert und legitimiert, dies erfolgt durch die Wissensakteur*innen (Autor*innen, Behörden, Verlage etc.), die auf verschiedene Weise Geltungsansprüche erheben und gegebenenfalls auch (beispielsweise durch entsprechende Didaktisierung der Repräsentation) mit Nachdruck einfordern. (Lehrbuch-)Wissen wird schließlich auch zur Ware, die von möglichst vielen geeigneten Adressat*innen angenommen werden soll und dort auch distribuiert wird. Der Aspekt der Kommodifizierung, der auch in Betracht zieht, *welche* Akteure an der Verteilung beteiligt sind, also wer die Produzenten, Distribuenten und Rezipienten sind, erweitert das Analysekorpus auf die unterschiedlichen Diskurspositionen. In Anbetracht der vielen Beteiligten kann auch (Lehrbuch-)Wissen – durchaus in einem Kristeva’schen Sinn – als niemals eindeutiges und endgültiges Wissen aufgefasst werden, sondern als prozesshaft konstituiert und sozial ausgehandelt in Produktion und Rezeption; seine Deutung variiert je nach Kontext von Lebenswelten und Erfahrungen und erhebt so auch entsprechende (differente) Geltungs- und Wahrheitsansprüche. Doch auch der Art und Weise der Repräsentation von Wissen muss (in Anlehnung an Annahmen über den Einfluss von Filmgenres auf die Wissenskonstituierung: Keppler und Seel, 2002) Bedeutung zugemessen werden. Demzufolge hätte die Form der medialen Inszenierung einen wesentlichen Anteil an der Konturierung des kulturellen Wissens, eine Annahme, die für die Konstitution von Wissen in Lehrbüchern anwendbar erscheint. Auch der daraus ableitbare Wissensbegriff enthält einiges an Relevanz für das hier (im Bereich der vorliegenden Arbeit) erforderliche Verständnis:

›Wissen‹ ist hierbei ein Oberbegriff für Informationen und ihre Deutung, Relevanzen und ihre Ordnung, Bewertungen und ihre Abstufung, Einstellungen und ihre Gewichtung, mit einem Wort: alles das, was an lebensweltlicher Orientierung durch die Art dieser Sendungen vorgegeben und angeboten wird. (Keppler & Seel, 2002, S. 62)

Die Definition von *Wissen* betont den diskursiven, rekursiven, mehrdimensionalen Charakter, der den Prozessen der Produktion und Rezeption geschuldet ist, und lässt dabei (mit dem Hinweis auf Ordnung, resp. Einordnung/Normierung in ein lebensweltlich-soziopolitisches System) auch den Faktor *Macht* nicht außer Acht. Demzufolge soll ›Wissen‹ im vorliegenden Gebrauch als ein für die lebensweltliche Orientierung gedachtes Bündel an Informationen

verstanden werden, das seine relevante Bedeutung (durch Bewertung, Einstellung und Gewichtung etc.) in der Rezeption erhält.

Für das Analyseprozedere erhebt sich nun der Anspruch, ein ebenso komplexes Instrumentarium einzusetzen, das geeignet ist, diesem vielschichtigen Wissensbegriff gerecht zu werden. Dies bedeutet, den Wissensraum des post-kolonialen Diskurses nicht nur über die textlichen Ebenen der schriftlichen – hier der *Repräsentation* zuzuordnenden – Produktionsseite zu erfassen, sondern eben auch über die mündliche Reproduktionsseite zu erschließen, die hier der *Rezeption* zugeordnet wird. Im Folgenden soll zu jener diskurslinguistischen Methodologie und jenem Analyserahmen hingeführt werden, die wegen ihres Diskurs- und Wissensbegriffs, ihrer ihnen inhärenten Komplexität und ihrer Möglichkeit, auch kritisch zu agieren, für geeignet erscheinen.

Für die vorliegende Diskursdefinition und die daraus abgeleitete Analyse gilt somit jene Perspektive, die den Textbegriff ›entgrenzt‹ (vgl. Spitzmüller & Warnke 2011) und Texte als »Repräsentanten einer seriell organisierten diskursiven Praxis« (Warnke, 2002, S. 133) betrachten lässt. Das ›Korpus‹ wird so zum ›Text als Teilgröße eines Diskurses‹, das im Kontext soziopolitischer Debatten und Institutionen interpretierbar wird. Texte sollten dabei immer schriftliche *und* mündliche Produktionen und Reproduktionen von Diskursen in Betracht ziehen. Welcher Korpusbegriff sich daraus ableiten lässt, soll im Folgenden erörtert werden.

6.2. Korpus – diskurslinguistisch betrachtet

Korpora, in einem allgemeinen Verständnis des Terminus, sind all jene Sprachdaten, die einer sprachwissenschaftlichen Analyse als Grundlage dienen (Schöneck & Zielinski, 2010, S. 372–373). Sprachkorpora sind in der Korpuslinguistik, aber auch in der Diskurslinguistik, die Basis für die Interpretation empirischer Sprachbefunde. Die Auswahl und die linguistische Aufbereitung von Analysekorpora erfolgt nach verschiedenen Kriterien und Forschungsanliegen. Da diese Arbeit keinesfalls nach genuin korpuslinguistischen Kriterien ausgerichtet ist und auch keine quantitative Perspektive miteinbezieht, aber dennoch korpusbezogen operiert, sollte auch eine Klarstellung des hierfür relevanten Korpusbegriffs bzw. des konkreten Korpus erfolgen.

Einer der Hauptunterschiede zwischen *Korpuslinguistik* und *Diskurslinguistik* besteht in der Tatsache, dass Korpuslinguistik primär als quantitativ, digitalisiert und computergesteuert definiert wird, Diskurslinguistik jedoch vorrangig qualitativ ausgerichtet ist. Demzufolge unterscheidet sich auch die Generierung von Korpora: Ein Korpus für korpuslinguistische

Fragestellungen kann zufällig oder bewusst generiert werden und ist digitalisierbar und maschinenlesbar (Lemnitzer & Zinsmeister 2006, S. 7). Innerhalb der Korpuslinguistik werden drei Ansätze der Korpusanalyse unterschieden: (1) der korpusbasierte, quantitative Ansatz, der sich auf ›rohe‹, linguistisch nicht annotierte Daten stützt, die nach Häufigkeiten erfasst werden (Lemnitzer & Zinsmeister, 2006, S. 32 –35.), (2) der korpusbasierte quantitatv-qualitative Ansatz (S. 36–37), dieser interpretiert die Menge bzw. die Häufigkeiten etc. der erhobenen Daten, und der (3) korpusgestützte (qualitative) Ansatz, der zur Überprüfung von Hypothesen anhand möglichst authentischen Sprachmaterials dient (S. 37). Korpuslinguistik und Diskurslinguistik können fruchtbringend zusammenarbeiten, da es für diskurslinguistische Untersuchungen durchaus sinnvoll ist, auf Textkorpora zurückzugreifen, also korpusgestützt zu arbeiten und auch quantitative Befunde mit einzubeziehen (Spitzmüller & Warnke 2011, S. 35). Auch dieser Weg ist hier nicht beabsichtigt; das Korpus dient hier lediglich als exemplarische Datenquelle und als Analysebezug, das Verfahren soll daher als *korpusbezogen* bezeichnet werden.

In der Diskurslinguistik gibt es ein eher breiter gefasstes Korpusverständnis. Zum einen führt ein erweitertes Textverständnis, das *Diskurse* als Sprachstrukturen jenseits des intratextuellen Textgeflechts und als in Textkorpora manifestiert begreift, in einigen Terminologien zu einer Gleichsetzung von *Diskurs* und *Korpus*. In einigen diskurslinguistischen Definitionen ergibt sich daraus ein mehr oder weniger synonym (in materieller oder virtueller Hinsicht) Gebrauch der beiden Phänomene. So verstehen beispielsweise Busse und Teubert (1994, S. 14; wie bereits weiter oben erwähnt), *Diskurse* als »virtuelle Textkorpora, deren Zusammensetzung durch – im weitesten Sinn – inhaltliche (bzw. semantische) Kriterien bestimmt wird«. Diskurse, so Busse und Teubert, sind die Menge aller Texte, die sich mit einem bestimmten forschungsrelevanten Thema befassen, aufeinander (semantisch, funktional, zweckmäßig etc.) beziehbar sind, die forschungspraktisch (zeitlich, kommunikativ oder texttypisch) eingrenzbar sind und einen intertextuellen Zusammenhang aufweisen. Diskurse sind also ein Geflecht von Texten (d. h. Textkorpora), deren Auswahl den Analysierenden obliegt, die durch ihre Selektion bereits interpretierende Effekte ausüben.

Als Erweiterung bzw. Ergänzung (und damit dem vorliegenden Verständnis näherkommend) ist die folgende Beschreibung zu betrachten: In ihr wird *Korpus* als ausschließlich bezugs- und anwendungsorientierte Datenquelle verstanden, die quasi jene linguistischen Analyseeinheiten zur Verfügung stellt, die für eine Untersuchung relevant sein können (A. Busch, 2007, S. 150). *Korpus* kann so als ein Forschungsartefakt beschrieben werden, das ein Angebot all jener

sprachlichen Phänomene bereithält, die Rückschlüsse auf kommunizierte Wissens-, Sprach- und Handlungsräume erlauben sollen. Busch unterscheidet damit prononcierter als Busse und Teubert zwischen *Korpus* und *Diskurs*. Das Korpus kann aufgrund von Forschungsinteresse, Fragestellungen, forschungspraktischen Strategien konstituiert sein, wobei aber auch Verfügbarkeit und Zufall eine Rolle spielen können; es soll zwar in diskursiven Handlungsräumen verortet sein, repräsentiert aber noch nicht den Diskurs per se (A. Busch, 2007, S. 15–16). Zuvor hat schon Wichter auf einen direkten Zusammenhang von *Text* – *Diskurs* – *Korpus* verwiesen, ohne diese Begriffe synonym zu verwenden. Der Zusammenhang bedeute viel mehr, dass aus einer Anzahl von Diskurstexten, einer Diskursgrundgesamtheit, eine Auswahl getroffen und danach das Diskurskorpus erstellt werden kann (Wichter, 1999, S. 274).

Bei all den berechtigten Verknüpfungen zwischen *Diskurs* – *Text* – *Korpus* soll an dieser Stelle abermals auf die Problematik der Annahme von *Diskurs* als Abschluss einer Sequenz von *Laut* – *Wort* – *Satz* – *Text* – *Diskurs* hingewiesen werden. *Diskurs* ist als transtextuelle Einheit nicht in dieser Weise abgrenzbar wie die anderen kleineren Einheiten. Dieser Sicht entsprechen beispielsweise metaphorische Bezeichnungen von Diskurs als »Fluss von Wissen durch die Zeit« (M. & S. Jäger, 2007, S. 15) oder Jungs Zweifel, dass sich ein Diskurskorpus durch die Kriterien des gemeinsamen Themas oder Konzepts leicht konstituieren ließe (Jung, 1994, S. 459). Denn, so Jungs These, Texte könnten ja kaum nur einem einzigen Thema oder einem einzigen Diskurs zugeordnet werden, vielmehr könnte eine Vielzahl an Aussagen eben auch einer Vielzahl differenter Diskursthemen zugeschrieben werden. So schlägt Jung eine Präzisierung des Begriffs *Diskurs* vor, indem er ihn als ein »in Texten realisiertes Aussagenkorpus« bezeichnet (Jung, 1994, S. 459). Den Analysierenden obliege es dann, aus den Texten relevante Aussagenkorpora zu generieren, eine Prozedur, der Jung zu Recht – wie auch Busse und Teubert – einen Anteil an der Konstituierung von Bedeutung zuschreibt. Diskursrelevante Aussagen finden sich laut Jung in mehreren niedrigeren Ebenen eines »Gesamtdiskurses«, wie beispielsweise in verschiedenen Textsorten oder Kommunikationsbereichen. In seinem in der diskurslinguistischen Forschungspraxis viel beachteten »Würfelmodell« (Jung, 1994, S. 457) wird die Komplexität von *Korpus* deutlich gemacht: Ein Gesamtdiskurs D wird auf einer ersten (horizontalen) Ebene A nach Kommunikationsbereichen (Aⁿ), auf einer weiteren (vertikalen) Ebene B nach inhaltlich abgrenzbaren Teildiskursen (Bⁿ) und auf einer dritten Ebene des Würfels C nach Textsorten

(Cⁿ) spezifiziert. Möchte man dieses Modell für die vorliegende Analyse adaptieren, so ließe sich das Korpus gemäß diesem Würfelmodell folgendermaßen illustrieren:

Gesamtdiskurs (D):	Heterogenitäts-/Gesellschaftsdiskurs
Kommunikationsbereiche (A):	Lehrplan/Verlage/Autoren (A ¹); Gruppendiskussionen (A ²)
Teildiskurse (B):	Kolonialismuskurs (B ¹); Migrationsdiskurs heute (B ²)
Textsorten (C):	Geschichtslehrbücher (C ¹ – C ¹⁴); Tonmitschnitte/ Transkripte (C ¹⁵ – C ²¹)

Abbildung 1: ›Würfelmodell‹ nach Jung - adaptiert

Anhand dieses Modells können entscheidende Ebenen der Diskursbeteiligung zusammengefasst und veranschaulicht werden; das bedeutet im Einzelnen, es kann dargestellt werden, wie sich textlich manifeste, diskursrelevante Elemente zu Kommunikationsbereichen und Diskursakteuren verhalten. Ausgehend von Jungs Würfelmodell ergibt sich daher folgende Beschreibung des vorliegenden Korpus: Die Fragestellung, die sich konkret auf den Lehrbuchdiskurs einer bestimmten Schulstufe und eines bestimmten Themas bezieht, kann als ausgerichtet nach den Teildiskursen von *Kolonialismus* und *Migration* erachtet werden, sie ist in den Gesamtdiskurs der *gesellschaftlichen Heterogenität* eingebettet, Diskursakteure sind staatlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Ordnungssystemen zuzuordnen. Daraus lässt sich ein für diese Forschungsfrage abgrenzbares Korpus erfassen, das aus Textdokumenten von Geschichtslehrbüchern und Tonmitschnitten bzw. Transkripten konstituiert wird.

Nach vorliegendem Gebrauch soll das Korpus demnach sowohl aus einer eindeutigen Menge an schriftlichen Textdokumenten als auch einer aus forschungspraktischen Gründen bewusst abgegrenzten und durch Zufall bestimmten Menge von ›mündlichen‹ Dokumenten bestehen. Es stellt eine Bezugsgröße der Analyse dar, ein Forschungsartefakt (wie A. Busch es formuliert), das alle relevanten linguistischen Einheiten zur Verfügung stellt und die Analyse als ›korpusbezogen‹ erklären lässt.

6.3. Struktur der diskurslinguistischen Analyse

Die vorliegende Analyse verläuft in zwei – sowohl isoliert als auch zusammenhängend zu betrachtenden – Phasen von konzeptuell schriftlichen *und* mündlichen Aussagen. Konkret gesprochen wird (deduktiv) von der Annahme eines Diskurses über *Kolonialismus* aus *post-kolonialer* Perspektive ausgegangen, das Analyseziel von Phase (1) gilt der diskursiven Wissensvermittlung von ›Kolonialismus‹ durch schriftliche Textdokumente, der Fokus liegt hier auf den Strategien der multimodalen Repräsentation ›kolonialer Akteure‹. In Phase (2) werden die Deutungsprozesse der Rezipient*innen, d. h. die (vorrangig mündlichen) Positionsstrategien untersucht.

Um die Ansprüche beider Analyseanliegen sowohl individuell als auch im Zusammenspiel erfüllen zu können, wird ein Rahmenwerk in Betracht gezogen, das – ausgehend von einem passenden Diskurskonzept – in konsequenter und plausibler Weise die Möglichkeit zur Integration der Analyseschritte auf den drei entscheidenden diskurs-konstituierenden Ebenen anbietet. Die diskurslinguistische Mehr-Ebenen-Analyse (DIMEAN, Warnke & Spitzmüller 2008, S. 3–54 und Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 197–201) wird insofern als nutzbringend erachtet, als sie grundlegende (diskurs-)linguistische Postulate realisierbar macht; so wird die Enge des Textbegriffs durch Erweiterung des Begriffs über die Textgrenzen hinaus aufgelöst, es wird zur Interdisziplinarität angeregt und es werden Möglichkeiten eröffnet, textuelle und transtextuelle Phänomene systematisch und angepasst an die eigenen Forschungsanliegen zu integrieren (vgl. auch die Ausführungen in Teil I).

Die als transtextuelle Sprachanalyse konzipierte Methodologie der Diskurslinguistik unterscheidet – bei einem Fortschreiten des Analyseprozederes vom *Text* zum *Diskurs* – drei Ebenen: die intratextuelle Ebene, die Ebene der Akteure und die transtextuelle Ebene. Diese Systematik erleichtert nicht nur ein maßgeschneidertes empirisches Verfahren, sondern wird auch dem Anspruch gerecht, Teildisziplinen wie die Textlinguistik, die Stilistik oder die Soziolinguistik gewinnbringend zu vernetzen und damit auch Methodentriangulation zu ermöglichen (vgl. Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 187). Das Rahmenwerk bietet auf jeder diskurstragenden Strukturebene eine Auswahl linguistischer Einheiten an, deren Berücksichtigung ein Fortschreiten von der textuellen Mikroebene zur diskursartikulierenden Makroebene durchführbar macht. Die Analyse und Interpretation der sprachlich-textlichen sowie der textübergreifenden Phänomene erfolgt entlang grundlegender theoretischer Konzepte. Zusätzlich scheint das Postulat nach Deskriptivität weitgehend erfüllbar, ohne die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Diskurs auszuschließen. Anlass hierzu wird auf der transtextuellen Ebene durch Phänomene wie Indexikalität, Topos oder Ideologie etc. geboten. Auf diese Weise wird nicht nur die Verbindung von Mikro- und Makroebenen hergestellt, sondern in interdisziplinärer Weise das Interagieren von soziolinguistischen Theorien und Verfahren (insbesondere der interpretativen Soziolinguistik und der ihr nahestehenden Ethnographie) und Linguistik erlaubt.

Die folgende Übersicht nach DIMEAN (Warnke und Spitzmüller, 2008, S. 44) zeigt einen möglichen Analyseverlauf, indem wesentliche Phänomene der drei Ebenen angeführt werden.

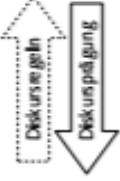
Transtextuelle Ebene	Diskurs-orientierte Analyse	<i>Intertextualität</i>	
		<i>Schemata (Frames/Scripts)</i>	
		<i>Diskurssemantische Grundfiguren</i>	
		<i>Topoi</i>	
		<i>Sozialsymbolik</i>	
		<i>Indexikalische Ordnungen</i>	
		<i>Historizität</i>	
		<i>Ideologien/Mentalitäten</i>	
		<i>Allgemeine gesellschaftliche und politische Debatten</i>	
Akteure		Interaktionsrollen	– Autor – Antizipierte Adressaten
		Diskurspositionen	– Soziale Stratifizierung/Macht – Diskursgemeinschaften – Ideology Brokers – Voice – Diskursvertikalität
		Medialität	– Medium – Kommunikationsformen – Kommunikationsbereiche – Textmuster
Intratextuelle Ebene	Textorientierte Analyse	Visuelle Textstruktur	– Layout/Design – Typographie – Text-Bild-Beziehungen – Materialität/Textträger
		Makrostruktur: Textthema	– Lexikalische Felder – Metaphernfelder – Lexikalische Oppositionslinien
		Mesostruktur: Themen in Textteilen	– Themenentfaltung – Textstrategien/Textfunktionen – Textsorte
	Propositions-orientierte Analyse	Mikrostruktur: Propositionen	– Syntax – Rhetorische Figuren – Metaphernlexeme – soziale, expressive, deontische Bedeutung – Präsuppositionen – Implikaturen – Sprechakte
	Wortorientierte Analyse	Mehrwort-Einheiten	– Schlüsselwörter – Stigmawörter
		Einwort-Einheiten	– Namen – Ad-hoc-Bildungen

Abbildung 2: Layout der diskurslinguistischen Mehr-Ebenen-Analyse DIMEAN

Aus der Übersicht des DIMEAN-Rahmenwerks ist zu erkennen, in welcher umfassender Weise Angebote und Vorschläge (die Autoren betonen dies explizit) zur Auswahl forschungsrelevanter Phänomene gemacht werden. Die Übersicht macht außerdem deutlich, dass ein Fortschreiten von der intra- zur transtextuellen Ebene über die Ebene der Akteure sinnvoll ist, weil sich Diskurspositionen durch kleinere und größere linguistische Einheiten innerhalb der Textproduktion manifestieren. Diese Einheiten sind insofern für die vorliegende

Studie hilfreich, als durch sie sowohl die schriftliche Produktion als auch die (über mündliche Beiträge eruierbare) Rezeption erfassbar wird. Von besonderem Belang ist hierbei, dass der diskursiven Praxis der Akteure (in verschiedenen Konstellationen und Kontexten) die Funktion eines Diskursfilters und damit die Fähigkeit zur Diskursprägung zugeschrieben wird (vgl. Warnke & Spitzmüller, 2008, S. 38). Dieser explizite Hinweis auf die Relevanz der Akteursebene – im vorliegenden Fall wird angenommen, dass Akteure der Lehrbuchproduktion Lesarten generieren können – verleiht der DIMEAN-Methodologie ihr umfassendes Format im Vergleich zu Konzepten, in denen diese Ebene eher vernachlässigt oder nicht als integrativer Bestandteil angeboten wird. In Bezug auf die Praktikabilität der Methodologie kann den Autoren von DIMEAN zugestimmt werden, wenn sie meinen:

[E]inen Vorteil von DIMEAN erkennen wir darin, dass die intratextuelle Analyse als Bedingung der Möglichkeit transtextueller Untersuchung angesehen wird. Verbunden sind beide Ebenen durch Akteure mit den bestimmten analytischen Kategorien sowie die Text-Diskurs-Filter. Genau damit ist eine Kennzeichnung linguistischer Diskursanalyse geleistet, die spezifisch sprachwissenschaftliche Fragestellungen entwickelt und nicht übergenerierend ist. (Warnke & Spitzmüller, 2008, S. 39)

Das Analyseprozedere des eigenen Forschungsanliegens kann nach Adaptierung wie folgt dargestellt werden:

Transtextuelle Ebene	Diskursorientierte Analyse	Lesart von ›Kolonialismus‹ und dessen postkolonialer Ausprägung Metapragmatik – Indexikalität	
Akteure	Diskurspositionen	Diskursgemeinschaften Voice	Behörden, Verlage, Autoren, Schulklassen/ Rezipient*innen
Intratextuelle Ebene	Textorientiert	Visuelle Textstruktur	Text-Bildbeziehungen
	Propositionsorientiert	Textuelle Mikrostruktur: Propositionen	Stil: emotiv-expressiv Deontische Bedeutung
	Wortorientiert	Ein- und Mehrwort-Einheiten	Nomina appellativa Nomina collectiva Nomina propria Handlungsverben Schlüsselwort: <i>Europäisierung</i>

Abbildung 3: Analyserahmen nach DIMEAN

Der vorliegende Analyseprozess kann folgendermaßen erklärt werden: In einem Erstleseprozess werden geeignete sprachliche Einheiten auf der intratextuellen Ebene (konzeptuell schriftlich sowie mündlich, Bedingtheiten durch Multimodalität und Para- und Non-Verbalität berücksichtigend) ausgewählt, im darauffolgenden ersten Analyseschritt werden Diskursmanifestationen des schriftlichen Korpus eruiert und interpretiert. Diese Erkenntnisse werden dann in einem zweiten Analyseschritt in Bezug zu den in situ beobachteten Adressat*innen/Rezipient*innen gesetzt, um das mündliche Korpus zu

analysieren. Alle Befunde zusammengekommen führen zum Vergleich der Befunde, bei dem es um Ideologien und Einstellungen zu *Kolonialismus* und deren (möglichem) Einfluss auf gesellschaftliche Ordnungen oder hierarchische Systeme der Gegenwart geht – in Summe also um ›Lesarten‹ von *Kolonialismus* und *postkolonialen Gesellschaften*.

In allen Analysephasen sollen aus Gründen der Vergleichbarkeit weitgehend dieselben Analysekategorien in Betracht gezogen werden. Diese sind auf der intratextuellen Ebene *Ein- und Mehrworteinheiten*, die auf die Benennung und Handlungen kolonialer Akteure abzielen: *Nomina propria*, *Nomina appellativa* und *collectiva* sowie mit ihnen in Verbindung stehende *Verben*. Durch *Nominal-* und *Verbalphrasen* sollen *Nominationen* und *Prädikationen* kolonialer Akteure eruierbar werden. Zusätzlich wird die durch spezielle *Stilwahl* generierte *deontische Bedeutung* in den Blick genommen; sie kann der Normierung und Legitimierung oder einfach nur der Verleihung von Nachdruck und Wichtigkeit dienen. Eben auch aus Gründen der Wirkungsmacht werden die visuelle Textstruktur und im Besonderen die Text-Bild-Beziehungen von Relevanz sein.

Die Darstellung des – den Modellen der Soziologie angelehnten – Konzepts der *Akteure* sowie die der transtextuellen Phänomene erfolgen in den folgenden Abschnitten (7.1. und 7.2.). Bei den Phänomenen der Diskursebene handelt es sich um *Metapragmatik* und *Indexikalität*, die als Grundlage der Interpretation der Lesarten dienen sollen.

Zunächst jedoch sollen Analyseelemente der intratextuellen Ebene vorgestellt und in Bezug auf ihre theoretische Verortung besprochen werden.

6.4. Intratextuelle Ebene

6.4.1. Von der wortorientierten Analyse zu Nomination und Prädikation

Eine der Hauptfokussierungen der vorliegenden Analyse gilt den Prädikationen der sogenannten ›kolonialen Akteure‹ sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Korpus. Wenn Warnke (2009, S. 42–45) auf die Bedeutung der Diskursakteure verweist, die als Angehörige unterschiedlicher Gesellschaften die Funktion von *ideology brokers* (im Verständnis Blommaerts 1999) ausübten und die durch ihr (Sprach-)Verhalten wesentlich an der diskursiven Konstruktion von Kolonialismus beteiligt waren, dann kann dies als Hinweis

auf deren Bedeutung in den Narrationen der Lehrbücher (in denen sie in entextualisierter²⁷ Form enthalten sind) angenommen werden. So können in deren Prädizierung die Stimmen des Kolonialdiskurses laut werden, durch die sie beispielsweise einen Zivilisationsauftrag (der entwickelten, überlegenen Akteure der Kolonisatoren) aufgrund der angenommenen Bedürftigkeit (der rückständigen, unterlegenen Akteure) legitimierten (Warnke, 2009, S. 43). Durch solcherart ›entextualisierte‹ Ideologien wird die Historizität des Kolonialdiskurses ersichtlich und die Gewichtung der Texte evident. Die Fragen, die sich daraus ableiten lassen, lauten: Welchen Akteuren werden welche Attribute verliehen, welche Handlungen werden implizit oder explizit damit zugeschrieben? Welche Akteure werden am häufigsten repräsentiert? Wird durch daraus entstehende Gewichtungen Afrika tatsächlich immer noch wie seinerzeit im historischen Kolonialdiskurs als geschichtsloser Raum wahrgenommen und als geschichtlich rückständig generiert (Warnke, 2009, S. 43)? Welche Akteure aus der Gruppe der Kolonisatoren sind als die wesentlichen anzunehmen (vgl. Auflistung in Warnke, 2009, S. 45), um sie dann mit jenen in den Lehrbüchern zu vergleichen?

Von Waßmuth (2009) und Schmidt-Brücken (2015) stammen die Hinweise auf die Beachtung des Kriteriums von *Generizität*. Fragen wie die folgenden sollen dieses Kriterium operationalisierbar machen: Wie werden ethnische Volksgruppen kolonisierter Menschen dargestellt? Werden Eigenschaften afrikanischen ethnischen Gruppierungen in verallgemeinernder Weise zugewiesen, wird der afrikanische Kontinent stets global und pauschal und nicht in Bezug auf seine ethnische Vielfalt angeführt? Waßmuth (2009, S. 332) spricht hier vom ›generalisierten Anderen‹, ein Aspekt, dem sich die Untersuchung Schmidt-Brückens (2015) speziell widmet und damit das Kriterium ›Generizität‹ durch speziell dazu geeignete linguistische Einheiten beobacht- und beschreibbar macht. In modifizierter Weise können diese Einheiten (z. B. Substantive und Nominalphrasen, zählbare Appellativa, Quantoren, charakterisierende Propositionen), aber auch manche Fragestellungen für den vorliegenden Gebrauch angewendet werden (Schmidt-Brücken, 2015, S. 25): Welche Formen hat Generizität im historischen (und hier insbesondere im gegenwärtigen) Sprachgebrauch des

²⁷ Zum Verständnis von ›entextualisiert‹: vgl. Abschnitt 7.1.2.; ›entextualisation‹, nach Blommaert (2005); Prozess der Re-Kontextualisierung, ›Textualisierung‹

Kolonialdiskurses? Welches koloniale Wissen wird durch generischen Sprachgebrauch im Diskurs konstituiert und reproduziert?

In den diskursiven Kategorien der *Nomination* und *Prädikation* kann also die Konstruktion der Kolonialakteure erkennbar werden, da – wie im Verständnis der kritischen Diskursanalyse (vgl. Reisigl, 2007) ausgedrückt – die Wahl bestimmter Lexeme immer auch Perspektiven und Bewertungen impliziert; wenn also ›Nominationen‹ folgende Frage beantworten können: ›Wie werden soziale Akteure – Individuen und Gruppen – benannt bzw. sprachlich konstruiert?‹, so entsprechen ›Prädikationen‹ der Frage: ›Welche (positiven oder negativen) Eigenschaften werden den im Diskurs positionierten sozialen Akteuren zugeschrieben?‹ Die Strategie, über die Wortwahl die Nominations- und Prädikationsstrategien zu erschließen, soll dazu dienen, dem solcherart repräsentierten *kolonialen Akteur* – er ist im Sinn eines re-kontextualisierten, in die Repräsentation der Vergangenheit eingebundenen Subjekts zu verstehen – Bedeutung zuzuschreiben. Das heißt, bei der Deskription wird man sich zunächst von folgenden grundlegenden Fragen leiten lassen: Über *wen* wird *wie* und *was* und *wodurch* berichtet? Um Akteure daraufhin als *soziale Typen* und Handlungen als *soziale Verhaltenstypen* interpretieren zu können, empfiehlt es sich, der – dem ›Social Practice-Konzept‹ van Leeuwens entnommenen – Fragesystematik zu folgen. Sie möchte das Akteur-Konzept hinsichtlich der darin enthalten sozialen Praktiken begreifen (vgl. dazu: van Leeuwen, 2008, S. 52; Graphik; 2009, S. 148–152; auch Porstner, 2014b, S. 72):

- Wer sind die Akteure und welche Rollen nehmen sie in der Darstellung ein (aktiv, passiv oder benefaktiv)?
- Welche Handlungen stehen mit ihnen in Verbindung? (Zuhören, Diskutieren, Problemlösen, Angreifen etc.)?
- Wie werden die Handlungen dargestellt (aggressiv, souverän, insistierend, etc.)?

Auch der Ort und das Erscheinungsbild (Kleidung, Ausrüstung...), mit dem die Akteure verbunden werden, geben Hinweise auf deren soziale Einbettung. Häufigkeiten der Nennungen oder Passivierungen verweisen auf Rollen und Status im Diskurs. Seltenes oder häufiges Erwähnen im Zusammenhang mit wenig prestigeträchtigen Handlungen implizieren – und hier ist ebenfalls van Leeuwen (2009, S. 160) zu folgen – sozio-politische Unterlegenheit. Akteure werden auf diese Weise ihrer Präsenz oder ihrer Dynamik beraubt und spielen offensichtlich im Diskurs eine untergeordnete Rolle (vgl. dazu auch Porstner, 2014, S. 71–73). Um wieder ein Beispiel zu geben: Ist das Zahlenverhältnis der Nennungen von Kolonisatoren zu Kolonisierten

unterschiedlich hoch und werden den Akteuren Handlungen zugeschrieben, die differente Bewertungen implizieren, so führt dies zu Unterrepräsentiertheit und gleichzeitigem Ausdruck von Unterlegenheit der kolonisierten Menschen.

Wenngleich die Kategorie *Schlüsselwort* in der vorliegenden lexikalisch-semanticen Analyse aufgrund der geringen Variation keine sehr große Rolle spielen wird (sie ist bloß durch *ein* bestimmtes Lexem – *Europäisierung* – häufig vertreten), soll die Definition dieses Phänomens dennoch kurz umrissen werden. Ein *Schlüsselwort*, das Liebert (1994, S. 4) als »lexikalisch-ausdrucksseitigen Fixpunkt« bezeichnet, obliegt einem »thematisch und/oder zeitlich abgeschlossenen Kommunikationsprozeß« und wird durch die Teilnehmer ständig neu ausgehandelt. Ein Schlüsselwort unterliegt dementsprechend einer ständigen Bedeutungsveränderung und kann als Index für Werthaltungen und Gefühle verstanden werden, da seine Deutung diskursiv durch soziopolitische und institutionelle Vorgaben beeinflusst ist. Demnach sind Schlüsselwörter (auch im Verständnis von Hermanns, 1994, 43–44) Termini der Betrachterperspektive, die als »Schlüssel zum Verstehen eines Dialogs, einer Auseinandersetzung, einer Politik, einer Ideologie, Gesellschaft oder auch historischen Epoche« verstanden werden können. Die Definition der Kategorie *Schlüsselwort* ist keineswegs eindeutig (Liebert führt dabei eine Vielzahl an Autoren an, die nicht nur in der Definition, sondern auch in der Terminologie differieren), dennoch sollten Schlüsselwörter fünf Merkmale aufweisen (vgl. Liebert 2003, 59–60, auch Spitzmüller & Warnke 2011, S. 143):

- Sie sollen das Selbstverständnis und die Ideale einer Gruppe oder einer ganzen Epoche ausdrücken können.
- Sie sollen diskursbestimmend sein.
- Ihre kontextuelle und konnotative Bedeutung soll dominant sein.
- Sie sollen umstritten sein.
- Sie sollen eine große Bedeutungsvielfalt aufweisen.

Als salientes Schlüsselwort der Lehrbuchtexte kann eben das subsumierende Prozessnomen *Europäisierung* genannt werden, das mit und ohne Anführungszeichen²⁸ erscheint und

²⁸ Zur bedeutungsgenerierenden Funktion von Anführungszeichen siehe Abschnitt 7.2. und 10.1.1.

dementsprechend unterschiedlich interpretiert werden wird. Als re-textualisiertes bedeutungstragendes Element dient dieses Schlüsselwort als Beispiel für die Rechtfertigungsstrategien des Imperialismus und kann mancherorts immer noch als solches gedeutet werden.

Lehrbuchtexte der Sekundarstufe I bedienen sich tendenziell einer anschaulich-konkreten Sprache; viele der Texte sind bedacht, die historische Fachterminologie zugunsten eines möglichst altersadäquaten lebensweltlichen Sprachgebrauchs zu vereinfachen, um damit die teilweise sehr abstrakten Themen des Curriculums verständlich und anschaulich aufzubereiten. Im vorliegenden Fall werden ›Akteure des Kolonialismus‹ mittels einiger – in allen Texten wiederkehrender – Nomina propria dargestellt wie zum Beispiel: *Herero*, *David Livingstone*, *Königin Victoria*. Als häufigste Nomina appellativa (Berufsbezeichnungen) sind Lexeme wie *Missionare*, *Beamte*, *Soldaten* zu nennen. Einige Nomina collectiva stehen (verallgemeinernd) für die kolonisierte Bevölkerung, es sind dies Bezeichnungen wie *Einheimische*, *Urbevölkerung*, *Ureinwohner*. Letztere Nomina sollen im vorliegenden Gebrauch (im Sinn von Markom und Weinhäupl, 2007: vgl. 2.4.) als ›koloniale Lexik‹ bezeichnet werden, da sie in einem postkolonialen Verständnis als obsolet einzustufen wären und (nicht-präferierte) Lesarten – möglicherweise vor allem bei jüngeren Rezipient*innen – von ›Entwicklungsrückstand‹ und ›Unterlegenheit‹ generieren könnten. Beispiele für ›konkrete‹ Verben, die über Auswirkungen des Kolonialismus auf die Kolonisierten berichten, sind beispielsweise: [...] *als Sklaven verkauft oder umgebracht* oder [...] *schlug man brutal nieder*. (vgl. Lehrwerk *Geschichte für alle* 3, S. 140).

Einer der Analyseschritte der (dieser Darstellung) vorangehenden Feinanalyse war auf die bloße Eruierung der Okkurrenzen gerichtet, für eine Gesamtdarstellung greift ein solcher Analyseschritt zu kurz. Daher werden Ein- und Mehrwort-Konstrukte im syntaktischen Kontext von Aktiv- oder Passivkonstruktionen oder größeren Äußerungseinheiten (auch verbal und skriptural) betrachtet. Dieser Zugang wird im folgenden Abschnitt kurz umrissen.

6.4.2. Propositionsorientierte Analyse

Propositionen werden im Anschluss an Austins Sprechakttheorie (1979 [1962], S. 15) als die Inhaltsseite resp. der Sachverhalt von Äußerungen verstanden. Eine Proposition ist demnach etwas, das bezweifelt, über das berichtet werden kann oder worüber Vermutungen angestellt werden können. Nach der satzsemantischen Auffassung ist eine Proposition – im Gegensatz zur syntaktischen Kategorie der Satzstruktur – als der Satzinhalt zu verstehen (von Polenz, 1985,

S. 91). Die wichtigsten Komponenten des Satzinhalts sind das Referieren (bzw. Bezugnehmen) und das Prädizieren (bzw. Aussagen). In syntaktischer Terminologie bilden ein Prädikat (z. B. eine Verbalphrase) und (eine) Referenzstelle(n) (z. B. eine Nominalphrase) gemeinsam mit (einer) Quantifizierung bzw. Größenbestimmung der Referenzstellen die Prädikation (bzw. Aussage). Die Prädikatenlogik betrachtet eine Quantifizierung der Referenzstellen insofern als wichtig, als eine Prädikation erst dann als ›wahr‹ oder ›falsch‹ beurteilt werden kann, wenn die Argumentstellen des Prädikatausdrucks (eines Verbs, Adjektivs, Substantivs) durch einen Quantor (Quantifizierungsoperator) gebunden sind (von Polenz, 1985, S. 145). Durch einen Quantor wird bestimmt, ob die Aussage auf Gesamtmengen (*alle, jeder...*), Teilmengen (*einige, wenige...*) oder Individuen (*Eigennamen, bestimmter Artikel...*) referiert. So können auch Bewertungen, Klassifizierungen, Typisierungen bzw. Stereotypisierungen über Quantoren zum Ausdruck gebracht werden (vgl. von Polenz, 1985, S. 146–149), wie im vorliegenden Fall beispielsweise typisierende Singulare (*der Afrikaner, der Engländer*) oder generalisierende Plurale (*die Afrikaner, die Engländer*).

Spitzmüller und Warnke (2011, S.147) betrachten die propositionsorientierte Analyse als einen Beitrag zur Erweiterung der vorrangig lexikalischen Perspektive auf Diskurse. Gerade, weil diese Analyseebene eine Menge von linguistischen Phänomenen enthält, die über die Wortebene hinaus Aussagen in den Blick nimmt, über die sich Wissensbestände erschließen lassen und Diskurskontexte erkennbar gemacht werden können, erscheint ein Fokus auf Propositionen sinnvoll. Unter anderem scheint für die vorliegende Analyse die Kategorie der *deontischen Bedeutung* sinnvoll. Nach Hermanns (2012, S. 20) treffen sprachliche Einheiten über ihre lexikalisch-semantische Bedeutung hinaus implizit auch Aussagen über das ›Sollen‹ und ›Wollen‹, wie im folgenden Zitat erklärt:

Die deontischen Bedeutungskomponenten sind die lexikalische Entsprechung dessen, was sich mentalitätsgeschichtlich als das kollektive Sollen (also auch als kollektives Wollen) darstellt. Kraft der in den Wörtern mitgemeinten und mitausgesagten Sollenskomponenten der Bedeutung – eben der ›deontischen Bedeutung‹ – sind die Wörter die Vehikel oder Abkürzungen von Gedanken auch bezüglich dessen, was der Fall sein *soll* und nicht allein bezüglich dessen, was der Fall *ist*. (Hermanns, 2012, S. 20; kursiv i. O.)

Lexikalische Einheiten mit deontischen Bedeutungskomponenten beinhalten demnach auch eine normierende, legitimierende oder routinisierende Dimension, die mit jeder Wiederholung des betreffenden Ausdrucks immer wieder erneuert oder bekräftigt wird. Zusätzlich erfolgt dadurch ein Hinweis auf habituellen, gewohnheitsmäßigen Gebrauch in einer

Sprachgemeinschaft. Dieser Blick auf Sprachfunktion lässt sich nun insofern auf Lehrbuchtexte übertragen, als diese den didaktischen Auftrag der Plausibilität und Nachvollziehbarkeit erfüllen müssen, der letztendlich zum Verstehen und Akzeptieren der vermittelten Inhalte beitragen soll. So finden sich – dem Genre Lehrbuch gemäß – vielfach Propositionen in assertiver, repräsentativer Funktion, deren Aussagenelemente in unterschiedlichen Relationen²⁹ zueinanderstehen. Zusätzlich besteht die Annahme, dass durch die Stilwahl, d.h. durch emotionale, evaluative oder normative Lexik deontische Bedeutung generiert wird, ähnlich wie dies auch von Klein (2009, S. 2112–2131) für die Sprache der Politik nachgewiesen wird. Klein unterstellt einer Lexik, die Denken, Fühlen und Verhalten steuern kann, persuasive »Kommunikationspraktiken [einzusetzen IP], die darauf zielen, Adressaten zu überzeugen und Vertrauen in die Richtigkeit des Gesagten, [...]« (Klein, 2009, S. 2114) herzustellen.

Ein Beispiel aus dem vorliegenden Korpus soll die Struktur einer Proposition und deren persuasiven Effekt erläutern:

Die Kolonialherren betrachteten die unterworfenen Gebiete als ihr Eigentum und begannen, sie systematisch auszubeuten. (netzwerk geschichte@politik 3, S. 127)

Dieses Satzgefüge beinhaltet zwei Aussagen (Proposition p und Proposition q), die durch die koordinierende/additive Konjunktion *und* als Relator verbunden sind; *und* reiht hier nicht zwei gleichgerichtete Aussagen aneinander, sondern stellt eine konsekutive Relation her (*und so/deshalb*). Die Proposition p lautet [*Die Kolonialherren betrachteten die unterworfenen Gebiete als ihr Eigentum*], die Proposition q lautet [*begannen, sie systematisch auszubeuten*]. Mit Aussage p wird (im Sinne Grices) zunächst impliziert, dass Gebiete unterworfen wurden, ein Vorgang, der dann durch den zweiten Teil der Aussage p mit Aussage q den daraus folgenden Handlungszusammenhang herstellt, der wiederum impliziert, dass sich die Unterwerfung ökonomisch gelohnt hat. Durch die martialische Lexik von *unterworfen* und die evaluative Adverbialphrase *systematisch auszubeuten* wird normativ auf das Wertemodell des postkolonialen Diskurses verwiesen: *Der konsekutive Zusammenhang von Unterwerfung – Besitzanspruch – Legitimierung der Ausbeutung ist abzulehnen*. Die Verwendung konkreter

²⁹ Heinemann und Heinemann (2002, S. 77) nennen dreizehn Typen der propositionalen Integration, deren semantische Relationen zwischen Proposition p und Proposition q durch Konnektoren wie beispielsweise *und*, *weil*, *obwohl*, *aber*, *sodass* usw. hergestellt wird.

anschaulicher Lexis erhöht nicht nur die Verständlichkeit und die Wirkmacht, sondern auch den Wahrheitsanspruch der Aussage und transportiert damit deontische Bedeutung.

Dem Aspekt der Deontik bzw. der emotional-evaluativen Stilistik wird in der vorliegenden Untersuchung besondere Aufmerksamkeit zuteil, damit soll – weil dies bislang weder im Bereich der Schulbuchforschung noch der linguistischen Diskursanalyse häufig unternommen wurde – einer Forschungslücke in beiden Disziplinen begegnet werden.

6.4.3. Von der visuellen Textstruktur zum multimodalen Erfassen

Die visuelle Textstruktur verdient gerade im Zusammenhang mit Lehrbuchanalysen entsprechende Aufmerksamkeit; visuelle Elemente wie Text-Bild-Verknüpfungen können als typisch für die multimodale Textsorte ›Lehrbuch‹ bezeichnet werden. Bilder, denen ja generell größere Wirkmacht zugeschrieben wird als skripturalen Elementen, üben im Kontext Unterricht unterschiedliche Funktionen aus und sind (trivial, doch aufgrund von Schüler*innen-Kommentaren hier angemerkt) beliebt. Vielleicht tragen affektiv-emotive Bilder sogar eher zur kognitiven Verarbeitung bei und motivieren dazu, über Geschichtsthemen zu sprechen und zu diskutieren. Zumindest behauptet Weingart (2008, S. 278), dass anschauliche, lebensnahe, lebendige Darstellungen zur »epidemische[n] Ausbreitung von Gerüchten« beitrügen, denn je plastischer, bildlicher diese weitergegeben würden, desto »ansteckender« seien sie. Lehrbücher (vor allem im Bereich der Sekundarstufe I) operieren bisweilen mit einer solchen »ansteckenden« Strategie der leicht erfassbaren, spontan wirkungsvollen Visualisierung, die unter anderem auch dazu dienen soll, rasch und (vermeintlich) unmissverständlich relevante Informationen bei den Adressat*innen zu »verbreiten« und gedanklich »ansteckend« zu wirken.

In Teil I dieser Arbeit wurde bereits auf allgemeine Thesen und sich daran knüpfende Forschung über multimodales Erfassen eingegangen, die kommenden Ausführungen sollen nun konkrete theoretische und forschungspraktische Ansatzpunkte zur Deutung und Interpretation bildlicher Elemente und deren Anwendung im vorliegenden Fall exemplifizieren.

Über die Mechanismen der Bildrezeption und deren Relevanz für linguistische Analysen liegen zahlreiche Studien vor. Die folgenden nehmen im Bereich dieser Arbeit, die nach semiotischen Grundannahmen ausgerichtet ist, einen beträchtlichen Stellenwert ein. Als Ausgangspunkt soll Barthes' (1977 [1964], S. 37–51) ›Rhetorik des Bildes‹ dienen: Hier wird – ausgehend vom Genre der Werbephoto-graphie – ein grundlegendes Konzept zur linguistisch-semiotischen Bilddeutung zur Verfügung gestellt. Barthes geht davon aus, dass mit sowohl skripturalen als auch piktoralen Produktionsstrategien ›messages‹ auf drei Ebenen – der *lexikalisch-*

linguistischen, der *denotativ-bildlichen* sowie der *konnotativ-symbolischen* – kodiert sind. Die Rhetorik des Bildes bestünde in der Entfaltung einer Gesamtbotschaft, die bei unterschiedlichen Rezipienten zu unterschiedlichen Lesarten führt. Barthes' Annahmen fließen in Produktions- und Rezeptionskonzepte wie die der Multimodalität oder Indexikalität ein, in denen es auch um Kodieren und Dekodieren von Botschaften und dem ›Lesen‹ von semiotischen Ressourcen geht.

So betrachten Konzepte der *Multimodalität* den Prozess des multimodalen Erfassens als komplex, der die Integration sämtlicher ko-präsenter Zeichenmodalitäten auf verschiedenen Ebenen erfordert. Von Stöckl (2011, S. 48) werden sie als *semantische*, *propositionale* und *funktional-pragmatische Ebene* bezeichnet, nur gemeinsam führen sie zu einer Gesamtbedeutung. Stöckl verweist auf die ›Arbeitsteilung‹ der Modalitäten im Hinblick auf das Einsetzen der kommunikativen Funktionen. Stärken und Schwächen der einzelnen semiotischen Systeme werden dabei in einander ausgleichender Weise eingesetzt. Im Zusammenspiel von Bild-Text-Elementen weist der bildliche Teil eher merkmalsreiche Objekte auf, Sprache kann diese Objekte konkretisieren und funktionalisieren.

Bildrezeption und Bildwirkung sind in den kognitionswissenschaftlichen Disziplinen der Psychologie oder Psycholinguistik seit geraumer Zeit Ziel zahlreicher Studien, ihnen liegen vorrangig metrische oder quantitative Ansätze zugrunde (vgl. Übersicht in Holsanova, 2012). Wenngleich die vorliegende Studie nicht intendiert, durch ein quantitativ-diskurslinguistisches Verfahren die Rezeptionsprozesse zu erforschen – die Studie bewegt sich ausschließlich im qualitativen Paradigma –, erscheinen dennoch jene Ansätze als äußerst hilfreich, um die Text-Bild-Verstehens-Modelle in die Linguistik zu integrieren, wie dies beispielsweise durch Konzepte von Stöckl und Bucher geschieht (und in Abschnitt I bereits vorgestellt wurde). Solche Modelle beziehen Erkenntnisse aus einem interdisziplinären Feld mit ein und können somit generell das Verstehen von Rezeptionsvorgängen fördern.

So kann man zunächst aus Stöckls Modell des Bild-Lesens entnehmen, dass »Bildverstehen als Abfolge von perzeptuellen und kognitiven Tätigkeiten konzipiert« (Stöckl, 2011, S. 53) wird. Betrachter würden demnach ein konkretes Bild nach verschiedenen Parametern der Typologisierung als einen bestimmten Bildtyp kategorisieren; die Typologisierungsleistung erfolgt auf verschiedenen Ebenen, die auch mehrfach und ohne bestimmte Reihenfolge durchlaufen werden und individuell verschieden sein können.

Die folgende Tabelle gibt die Annahmen Stöckls bezüglich des Ablaufs von Verstehensprozessen wieder. Sie sind hinsichtlich der Parameter der Typologisierung und des erwarteten Erkenntnisgewinns angeführt.

Die vier Operationen von der ersten Orientierung, die zu Vermutungen und Hypothesenbildung anregt, bis zur Erschließung der Bedeutung verlaufen in einem konstruktivistischen Sinn auf unterschiedlichen einander bedingenden kognitiven Ebenen und durchaus auch rekursiv: je niedriger die Erschließungsebene, desto größer die Abstraktionsebene der Elemente. So werden erste Vermutungen anhand eines globalen Eindrucks des Bild-Text-Elements angestellt, Salienzen (Farbakzente, Positionierung oder Größe) fungieren hierbei als Stimuli. Zur Bedeutungskonstruktion werden schließlich deutbare/lesbare Zeichen wie Lexeme und Phrasen oder Bildsymbole herangezogen (Tabelle: vgl. Stöckl, 2011, S. 53–54).

Erkenntnisgewinn	Prozess	Parameter der Typologisierung
Kontext- und Situationserkennung	Vermutungen über Zweck und Funktionen des Bildes	Externe Texttypmarker: Layout/Gestaltung des Bildes
Gestalterkennung und Gestaltintegration	Registrieren der Komplexität des Bildes und seiner Elemente bzw. Komponenten	Ästhetik des Bildes durch Gestaltungseffekte
Sachverhaltserkennung	Erkennen des Bildinhalts: Was wird wie dargestellt? In welchem Kontext oder welcher Situation werden die Objekte gezeigt?	Medial-technische Beschaffenheit (Foto...) und Abbildungspraktik (naturgetreu...)
Sprache-Bild-Verknüpfung	Erschließen der Makro-Proposition aus den Mikro-Propositionen. Abgleich von visuellen Zeichen mit in Textwortnetzen (Isotopien) organisierten Lexemen und Aussagen: <i>Parallelisieren Texte das Bild durch Nominationen oder Prädikationen?</i>	Lexeme, Phrasen (Nominationen, Prädikationen), deiktische und pronominale Verweise von Text auf Bild, metaphorische/metonymische Bezüge zwischen den Zeichenmodalitäten; syntaktische informationsbezogene und rhetorisch-argumentative Verbindungsmuster.

Abbildung 4: Prozesse des Bild-Textverstehens nach Stöckl

Bild-Text-Einheiten, deren Elemente relational und funktional verknüpft sind (v. a. in Lehrbüchern schon aus didaktischen Prinzipien), sind als Teile eines Gesamttexts zu verstehen. So können – Stöckl (2011, S. 55) folgend – drei verschiedene Verknüpfungsebenen von Text und Bild festgemacht werden: (1) auf der Ebene des Inhalts durch die Themenstruktur (Bilder tragen Teilthemen mit), (2) auf der Ebene der Funktion durch die Sprachhandlungsstruktur (Bilder sind Träger von Sprachhandlungen) und (3) auf der Ebene der Form durch Konnektivität und semiotische Strukturierung (Sprache-Bild-Kohäsion durch verschiedene layouttechnische Strategien).

Das Stöckl-Modell kann durch Burgers Konzept (2005, S. 400–424) insofern sinnvoll ergänzt werden, als Burger jeder Dimension der Text-Bild-Relation einen bestimmten Relationsaspekt (z. B. synchron/asynchron, konvergent/divergent; Text- oder Bildfunktion im Vordergrund) zuordnet. Aus diesen Relationskonstellationen können dann individuell präzisierbare Fragen über das Bild beantwortet werden. So wird in Bezug auf die *formale Relation* geklärt, ob der Autor des Textes zufällig im Bild sichtbar wird oder gar nicht erscheint (intradiegetisch/extradiegetisch; S. 403). Die Dimension der *semantischen Relation* beantwortet die Frage nach einem gemeinsamen (oder nicht gemeinsamen) Bezugsobjekt von Text und Bild (konvergent/divergent; S. 405). Auf dieser Ebene können die Beziehungen auch als Tropen (Metonymie oder Metapher) interpretiert werden. Dimension (3) schließlich, die *pragmatisch-funktionale Relation*, setzt voraus, »dass überhaupt intentionale Bezüge bestehen« (Burger 2005, S. 413). Hier geht der ›Rezipient‹ der Frage nach den Funktionen und Wirkmechanismen von Text und Bild nach, die sie aufeinander (in beiderlei Richtung) ausüben. Eine wichtige Funktion jedenfalls, die der Text in Bezug auf das Bild ausüben kann, ist, seine Vieldeutigkeit zu reduzieren (Burger, 2005, S. 414), es dadurch vielleicht sogar eindeutig zu machen. Eine weitere Funktion, die das Bild in Bezug auf den Text ausübt, ist schlicht und einfach die Aufgabe der Bebilderung (S. 418). Diese Funktion sollte im Bereich von Lehrbüchern auszuschließen sein, da dies kaum einer sinnvollen Didaktisierung von Lehrinhalten entsprechen würde.

Dass – wie angedeutet – kognitive Erfassungs- und Verstehensmodelle sinnvolle Grundlagen der multimodalen Rezeption sein können, zeigt auch Buchers Modell der ›multimodalen Komposition‹. Dieses nimmt zum einen Bezug auf das *saliency-based neuromorphic-engineering Modell* (Itti & Koch, 2000), welches davon ausgeht, dass saliente, auffallende Elemente des Zielobjekts die Aufmerksamkeit des Rezipienten steuern und so bottom-up deren Aneignung ermöglichen (vgl. auch Bucher, 2011, S. 127). Zum anderen greift Bucher auf *Frame-Modelle* (vgl. unter anderem Fillmore & Baker 2015, S. 792; vgl. Abschnitt 4.2.1.) zurück, die davon ausgehen, dass kognitive Frames/Rahmen, d. h. Wissensrahmen der Lebenswelt, die Wahrnehmung und deren Interpretation in einem Top-down-Prozess steuern. Überdies – in dieser Hinsicht ist sich nicht nur die Kognitionswissenschaft einig – bräuchten die Rezipienten jedenfalls entsprechende Lese- und Verständniskompetenzen, um die Informationen von Bild und Text zur Übereinstimmung zu bringen; es sind dies die Kompetenzen des sinnerfassenden Lesens, des Verstehens von Bildsymbolik oder auch die Fähigkeit, metaphorische Bedeutungen zu erschließen.

Bucher (2011, S. 127–128) integriert beide oben erwähnten kognitionswissenschaftlichen Ansätze in sein Konzept und nimmt sie als Grundlage für die Formulierung von drei grundlegenden Strategien, die das Erfassen »multimodaler Kompositionen« ermöglichen (also im vorliegenden Fall: die Bedeutungsgenerierung innerhalb eines thematisch abgegrenzten und multimodal konzipierten Lehrbuch-Kapitels). Bucher geht davon aus, dass »multimodale Kompositionalität« über die rein semantische Multiplikation hinausgeht, dass also das Bedeutungspotenzial des gesamten multimodalen Produkts weit größer ist als die Summe seiner einzelnen Teile. Das strategische Erfassen eines solchen Produkts erklärt der (1) *relations-grammatische* Ansatz mit einem begrenzten Repertoire intermodularer Relationen, (2) der *sozial-semiotische* Ansatz mit den Ressourcen, die in einem spezifischen multimodalen Symbolsystem vorhanden sind und schließlich (3) der *pragmatisch-dynamische* Ansatz, der die Kompositionalität als Ergebnis von verschiedenen Deutungsmöglichkeiten betrachtet, die sich aus verschiedenen Kombinationen der multimodalen Elemente ergeben (Bucher 2011, S. 127–128). Bucher führt diese Überlegungen in einer Interaktionstheorie zusammen, nach der der Rezipient mit dem multimodalen Angebot interagiert, indem er es Schritt für Schritt auf der Basis des Vorwissens, der Rezeptionsabsichten, der Annahmen und des aktualisierten Wissensbestandes erschließt. Multimodales Erschließen wird so nicht als ein Verstehen in einem Schritt beschrieben, sondern als mehrteiliger Prozess konzipiert (Bucher 2011, S. 140–141). Bucher, der das Modell des multimodalen Verstehens auch auf empirische Befunde von Blickaufzeichnungen bei der Arbeit mit Hypertexten stützt, leistet zumindest einen Beitrag, die immer noch lückenhaften Grundannahmen bezüglich der tatsächlichen Erforschung des Rezeptionsprozesses zu füllen. Dafür lässt er breit gefächerte Ansätze aus interaktionalen Rezeptions- und Verstehenstheorien, aus Kommunikations- und Sprachtheorien einfließen und kann eben aus der Beschäftigung mit digitalen Hypertexten Informationen über Erschließungsprozesse bei non-linearen Textkompositionen gewinnen.

Die vorliegende Untersuchung baut implizit auf den zuvor beschriebenen Annahmen auf; eine Erforschung des *Wie* oder *nach welchen Regeln* die Rezeption erfolgt, steht jedoch nicht im Zentrum der Beobachtung. Tatsächlich kann aber behauptet werden, dass Bilder und Bild-Text-Elemente im Vergleich zu rein skripturalen Elementen im Kontext jüngerer Lernender als salient einzuschätzen sind, wobei angenommen wird, dass auch der Bildtypus noch zusätzlich ausschlaggebend sein kann. Für die vorliegenden Geschichtslehrbücher sind neben der »Rekonstruktionszeichnung« (im Sinn von didaktischer Auftragszeichnung von Verlag und Autor*innen) und der »Karikatur« vor allem die Typen »Landkarte« und frühe »(Kolonial-

)Photographie« relevant. Auf die beiden letztgenannten Typen soll nun wegen der – in der Literatur betonten – besonderen Wirkmechanismen in aller Kürze eingegangen werden.

Den historischen Sachthemen der 7. Schulstufe (Sekundarstufe I) ist es geschuldet, dass die Kategorie »Landkarten« (original historische Karten oder didaktisierte Geschichtskarten) im vorliegenden Lehrbuchkorpus sehr häufig vertreten ist. Topographische oder politische Karten sind meist schon aufgrund ihrer Größe und ihrer Farbenvielfalt als saliente Elemente zu bezeichnen. Ihr Anspruch ist es, Ereignisse zu lokalisieren und ihnen somit »historische Wahrheit« zuzuteilen. Angaben von Maßstabsrelationen sollen Messbarkeit vermitteln und dadurch den Wahrheitsanspruch verstärken. Karten dienen bestimmten, in den Kartenlegenden angegebenen Vermittlungszielen, sowohl in Bezug auf Messdaten als auch auf thematische Explikationen. Im Zusammenhang mit *Kolonialismus/Imperialismus* informieren sie beispielsweise über territoriale Ansprüche, räumliche Ausdehnung und Konflikte zwischen den Kolonialmächten und der indigenen Bevölkerung. Die Karten, die diesen Themenbereichen zugeordnet werden können, sind sogenannte »politische« Karten (im Unterschied zu »physischen«/topographischen Karten) und sind gekennzeichnet durch sehr bunte farblich markierte Flächen, die Staaten oder anderen relevanten politischen Entitäten zugeordnet werden sollen. Sie verweisen durch Linien und Vektoren auf Grenzziehungen und -verschiebungen sowie Konfliktverläufe und Kriegsschauplätze. Karten unterliegen bestimmten kartographischen Auslegungen und Darstellungen und bilden bestimmte Räume nicht nur ab, sondern reflektieren sie in ihrer Pluralität und konstituieren sie diskursiv (Günzel & Nowak, 2012, S. 3).

Da Kartendarstellungen äußerst komplexen Prinzipien der Wissenskonstitution gehorchen, erfordert Kartenverstehen eine genaue didaktische Aufbereitung, um auch für ungeübte Lernende les- und deutbar zu werden. Doch auch Didaktisierungen können bisweilen zu wenig hilfreich sein, vor allem dann, wenn (wie bei den vorliegenden Klassenprojekten erfahren) Schüler*innen den maßstabsadäquaten Dimensionen der Darstellungen der »Welt« wenig Bedeutung zumessen. Dennoch hat sich in der vorliegenden Studie gezeigt, dass eine größere Gruppe der Adressat*innen Karten als ein für sie interessantes Element der Repräsentation erachtet. Im vorliegenden Korpus fielen insbesondere zwei Kartenvarianten (beide eigens angefertigte Geschichtskarten) häufiger auf: eine Weltkarte, die den gesamten kolonialen Besitz des 19. Jahrhunderts verdeutlichen soll, und eine Afrikakarte, die den Kontinent zur Zeit des Hochimperialismus am Vorabend zum Ersten Weltkrieg zeigt. Beide Karten verdeutlichen eine »westliche« Sicht auf die Welt des 19. Jahrhunderts. Auch die Afrika-Karte repräsentiert den

Kontinent in seiner kolonialen Aufteilung und vermittelt eine flächendeckende koloniale Machtausübung (Grindel, 2009, S. 5–7). Durch beide kartographischen Darstellungen wird auf die Kapitel-Überschriften ›Aufteilung der Welt‹ bzw. ›Wettlauf um Kolonien‹ und auf Aussagen wie ›Grenzziehungen mit dem Lineal‹ referiert. Beide kartographischen Darstellungen repräsentieren die Dominanz und den Expansionsdrang der Kolonisatoren, geographische Gegebenheiten wie Berge, Flüsse oder Seen treten dabei völlig in den Hintergrund (Grindel, 2009, S. 5). In lediglich vier der vierzehn Lehrwerke gibt es eine Karte, die indigene Siedlungsgebiete in Afrika und Nordamerika unter Berücksichtigung topographischer Voraussetzungen für deren Lebensweise (nach dem Motto ›im Einklang mit der Natur‹) verdeutlicht.

Eine zweite dominante Bild-Kategorie zählt mehr oder weniger zu den Standardelementen in Geschichtslehrbüchern: Die Schwarz-Weiß-Photographie ist, wie im Rahmen der *Visual History* festgestellt, bereits seit dem späteren 19. Jahrhundert als ein wichtiges Medium der Dokumentation (und somit auch der Konstitution von Erinnerung) zu betrachten. Photographie kann als besondere Form der kulturellen und sozialen Praxis verstanden werden und gilt aufgrund ihrer vielfältigen Funktionen, Verwendungszwecke und technischen Produktionsmöglichkeiten (analog, digital, Wahl des Motivs, des Ausschnitts etc.) als Medium der diskursiven Weltkonstruktion (vgl. dazu J. Jäger, 2009, 9–10.). Wie bei Texten erfolgen auch bei Bildern alle bedeutungszuweisenden und sinngebenden Prozesse ›dialogisch‹ als Interaktion zwischen Produzenten und Betrachtern; so wie Texte ›gelesen‹ werden müssen, müssen Bilder ›gesehen‹ werden. Erst in der sozialen Praxis des Sehens und Wahrnehmens, in der ein Bild als bedeutungstragendes Element registriert wird, kann das Abgebildete zur sozialen Wirklichkeit werden (vgl. Burri, 2008, S. 347). Wie Textsinn wird auch Bildsinn zum einen in der Produktion zugeteilt (hierbei sind die Produktionsfaktoren *Materialität*, *Medialität* und *Affektivität* von Bedeutung) und zum anderen in der Rezeption (hierbei werden die Produktionsfaktoren zu Indizes der Kontextualisierung und gemeinsam mit Rezeptionsfaktoren Grundlagen der Bedeutungszuweisung).

Im historischen Kontext haben koloniale Photographien bereits Menschenbilder geprägt und nun prägen sie sie in (möglicherweise) veränderter Form neu, sie haben visuelle Erinnerungskulturen beeinflusst und neue visuelle Referenzsysteme geschaffen (Krüger, 2013, S. 11). Meist sind es Schwarz-Weiß-Bilder, denen aufgrund der originalen Produktionsmethoden besondere Authentizität und Realität unterstellt wird. Ihre Modi (Schwarz-Weiß-Tönung, Bildauflösung, Aufnahmetechnik etc.) verweisen auf das semiotische

Bedeutungspotenzial der *Provenance* (vgl. Kress & van Leeuwen, 2001, S. 73) und – dies aus Analystensicht – indizieren Deutungskategorien wie *alt*, *original*, *traditionell*. Dies könnte dazu führen, dass Schwarz-Weiß-Photos für besonders realistische Abbildungen gehalten werden (Krüger, 2013, S. 3) und der Photographie allgemein, aber im Speziellen der analogen *Kolonial-Photographie*, ein ausgeprägteres Bild-Welt-Verhältnis zugeschrieben wird, d. h. ihr vermuteter Wahrheitsgehalt ist relativ hoch (vgl. L. Jäger, 2012, 96–97). Bleibt diese Wahrnehmung unhinterfragt, kann eine einseitige, hegemoniale Sicht daraus resultieren, da die koloniale Photographie zu einem Gutteil eine westliche/kolonisatorische Perspektive repräsentiert. Nur in seltenen Fällen wären doch auch die Bewohner der Kolonien in der Lage gewesen, »ihre Bildwerdung aktiv mit zu bestimmen und auf Ergebnisse Einfluss zu nehmen«, konstatiert J. Jäger (2006, S. 136).

Für Texte und generell für alle Bildtypen (insbesondere für Photographien) gilt aufgrund ihres Authentizitätsfaktors, dass sie hinsichtlich ihrer Historizität betrachtet werden müssen, sind doch all diese Elemente nach Re- bzw. Kontextualisierung einer neuen Funktion und Bedeutung zugeführt worden. Insofern sind generell, doch im Speziellen bei Photographien, genaue Angaben zu Produktionsdetails (Zeit, Raum, ursprünglicher Verwendungszweck) nötig, da sie in Lehrbüchern die Verantwortung für das Sichtbarmachen historischer Gegebenheiten übernehmen und daher ihre Deutungsangebote eingegrenzt werden müssen. So sollte der ursprünglicheproduzentenseitig verliehene Zweck erkennbar werden und somit Rezipient*innen befähigen, die Elemente in ihrer Re-kontextualisierungsposition zu deuten. Hierbei sind Bild-Unterschriften notwendig, da sie nicht nur die Desambiguierung, sondern die Sinnkonstruktion generell fördern müssen (Michel, 2004, S. 71–72).

6.5. Resümee

In Summe sollten die Ausführungen von Kapitel 6 zur Begriffsschärfung grundlegender Termini wie ›Diskurs‹ und ›Korpus‹ beitragen, um die vorliegende Analyse an diskurslinguistische Konzepte rückbinden zu können. Ein kursorischer Überblick über verschiedene Definitionen von ›Diskurs‹ sollte zu dem hier relevanten Verständnis führen, das ›Diskurs‹ als transtextuelles Phänomen betrachten lässt, welches mittels systematisch durchführbarer Analyseschritte entlang linguistischer Einheiten der intratextuellen Ebene des Korpus erschlossen werden kann. Die Korpusbezogenheit des Verfahrens sollte anhand einiger – für das vorliegende Korpus besonders signifikanter – Analyseeinheiten exemplifiziert werden.

Die terminologische Explikation wird im kommenden Kapitel mit der Beschreibung der Ebene der Akteure sowie der transtextuellen Ebene fortgesetzt. Die beiden Ebenen werden vor allem auch in ihrer Funktion als Schnittstelle von Diskurslinguistik und Soziolinguistik betrachtet, legt doch die Ebene der Akteure den Fokus auf jene sprachlichen Handlungen, durch die den Texten diskursive Bedeutung verliehen wird. In der Semiose von Produktion und Reproduktion wird (re-textualisierten) Wissenselementen (neue) Bedeutung zugewiesen, wodurch bereits per se ein interpretativer Prozess verbunden ist. Der Aspekt der Re-Kontextualisierung verdient in Geschichtsbüchern insofern Beachtung, als das auf diese Weise selektierte Wissen dazu dient, historische Sachverhalte in neuen Sinnzusammenhängen adressatengerecht aufzubereiten. Durch den Prozess der Re-Kontextualisierung (›Textualisierung‹, ›entextualisation‹, Blommaert, 2005; vgl. Abschnitt 7.1.2.) werden auch wesentliche Kriterien der Diskursanalyse wie Intertextualität, Historizität und Dialogizität angesprochen. In anderen Worten: Es werden metadiskursive Strategien wirksam, die nach Hyland und Tse (2004, S. 157) auf linguistische Ressourcen zurückgreifen, um Diskurspositionen eines Textes nach seinen Adressaten auszurichten und inhaltlich zu organisieren. Auch im Zuge der Lehrbuchproduktion werden inhaltliche Ressourcen mittels metadiskursiver Techniken adressatengerecht und leserfreundlich aufbereitet; dabei können verschiedene textuelle/mündliche Markierungen (beispielsweise metapragmatische Marker wie Stilmittel, non/verbale, skripturale Markierungen etc., siehe Abschnitt 7.2.) metapragmatische Funktionen ausüben. Da durch all diese Strategien interpretative Prozeduren impliziert werden, soll angenommen werden, dass – bei schriftlichen und mündlichen Äußerungen gleicherweise – der Sprachgebrauch als Hinweis (Index) zu Einstellungen und Haltungen gewertet werden kann und der Aspekt der Metapragmatik somit in beiderlei Äußerungsmodalitäten von Bedeutung ist.

Die Analyse aller Diskurshandlungen erfordert einen Rückgriff auf Konzepte und Methodologien der genuin an Kommunikationsanalysen interessierten Disziplinen und zeichnet hierfür Anleihen bei den Sozialwissenschaften oder der kulturwissenschaftlichen Anthropologie. Da sich die interpretative Soziolinguistik dieser Zugänge bedient und die Ebene der Akteure bzw. des Diskurses über Analysetools dieser Disziplinen erschließbar ist, scheint es plausibel, die oben angedeutete Schnittstelle am Übergang von der intratextuellen zur Akteurs- und transtextuellen Ebene anzusetzen. Aus diesen Gründen wird die Explikation dieser beiden Ebenen in weiterer Folge dem Kapitel der Soziolinguistik zugeordnet. Im Rahmen des kommenden Kapitels wird also zunächst auf das aus den Sozialwissenschaften stammende Akteurskonzept eingegangen, um danach die relevanten Phänomene der transtextuellen Ebene

vorzustellen und sie anhand von theoretischen Konzepten zu erläutern. Mit *Metapragmatik* und *Indexikalität* sind dies Phänomene, die schließlich zu den zentralen post-kolonialen Sichtweisen (Ideologien) der beiden konzeptuell unterschiedlichen Korpora auf ›Kolonialismus‹ im gegenwärtigen (postkolonialen) Verständnis führen sollen.

7. Verortung in der Soziolinguistik

7.1. Die Ebene der Akteure³⁰

Das Modell der diskurslinguistischen Mehr-Ebenen-Analyse betrachtet in seiner Drei-Ebenen-Struktur die Ebene der Akteure als zentrales, integratives Element. Diese Ebene scheint für die vorliegende Analyse in zweierlei Hinsicht besonderes beachtenswert: Zum einen ist das Produkt ›Schulbuch‹ in Österreich in seiner Entstehung eingebettet in einen Diskurs von staatlichen Institutionen und wissenschaftlichen (schulpraktischen, didaktischen) Disziplinen sowie deren Repräsentant*innen. Zum anderen kann durch die integrative Beachtung der Akteure eine Verbindung zwischen Produktion/Repräsentation und Konsumption/Rezeption hergestellt werden. Durch die Betonung der Rolle der Akteure wird versucht, ein Desiderat der Linguistik zu erfüllen, nämlich der »notorisch unterspezifizierten ›Akteursebene‹« (vgl. Spitzmüller, 2013b und 2015a) mehr Aufmerksamkeit zu schenken und zu zeigen, wie man diese »mit sprachwissenschaftlichen Mitteln präziser explorieren kann« (Spitzmüller, 2013b, S. 284). Abgesehen davon kann auch aus pädagogischer Sicht ein Positivum gefunden werden, da dadurch das Augenmerk auf die Schülerzentriertheit im Unterricht gerichtet wird.

7.1.1. ›Akteur‹ – Teilhabe am Diskurs

Das Konzept ›Akteur‹ bedarf insofern einer terminologischen Präzisierung, als es – begründet in der Soziologie (vgl. Tönnies, 1991 [1935]) – diachron und disziplinär different verstanden und für handlungstheoretische Zugänge in vielfältiger Weise modelliert wurde (vgl. für einen Überblick Lüdtker und Matsuzaki, 2011). Im vorliegenden Verständnis referiert ›Akteur‹ auf (post-)strukturalistische Konzepte von ›Subjekt‹ (vgl. Althusser, 1971; Foucault, 1976, 1984, 1987; Butler, 1997). Hierbei wird angenommen, dass ein Individuum einen Prozess der ›Subjektivierung‹ durchläuft, welcher durch Ordnungssysteme – gestützt durch ›Macht‹ und

³⁰ Dieser Abschnitt orientiert sich an einem Artikel in Porstner (2017, S. 6–12).

›Wissen‹ – bestimmt ist. Akteure reproduzieren und normieren dabei die von den Systemen angebotenen Ideologien durch individuelle Handlungen. Durch die in den Positionierungsprozessen manifest werdenden Sprachhandlungen verweisen Akteure auf bestehende Diskurse, die durch den Prozess der Bedeutungszuschreibung verfestigt oder verändert werden; Individuen werden so als Subjekte konstituiert und zu Akteuren mit Handlungspotenz. Sie werden zu sozialen Subjekten in einem von Macht bestimmten System, in dem sie sich selbst und andere etablieren. Das (Ein-)Gebundensein in/an Machtstrukturen und (symbolische) Ordnungen als die entscheidende Möglichkeitsbedingung für die Subjektwerdung (wie Althusser, 1971 und Foucault, 1976, 1984, 1987 es beschreiben) findet sich in direktem Anschluss an diese Theorien in Butlers Konzept der ›Subjektivierung‹ wieder; Butler knüpft damit an das bekannte Beispiel Althusser (2014 [1971]) vom an-rufenden Polizisten »Hey, Sie da!« (»Hey, you there!«) sowie an Foucaults (2005 [1984], S. 871) Begriff der »subjectivation« an und weitet diesen Begriff über ein mögliches eindimensionales Verständnis hinaus aus, indem sie der angerufenen Person auch das Wissen über die Gefüge der Macht, vor allem aber auch die Bereitschaft zur Anerkennung eines solchen Ordnungsgefüges zugesteht: »What kind of relation already binds these two such that the subject knows to turn, knows something is to be gained from such a turn?« (Butler, 1997, S. 107).

Individuen werden so als soziale Personen anerkannt und indizieren gleichzeitig durch ihre Handlungen, dass sie die Form ihrer Unterwerfung (lat. *subiectio*) verstehen. Ein Akteursbegriff, der auch die Konzepte ›Individuum‹ und ›Subjekt‹ inkludiert, korrespondiert mit Personalitätskonzepten in Soziologie und Sozialwissenschaft: Akteure (als Personen) sind interagierend an der Konstitution von Diskursen beteiligt. Neben *Akteur* werden für Personalitätskonzepte auch Termini wie »soziale Person, Subjekt, Individuum, sozialer Organismus usw.,« (Lüdtke, 2011, S. 12) verwendet: Sie alle verstehen sich als Bezüge auf ›anthropische‹ Akteure. So sehr im vorliegenden Fall das handelnde (personale) Subjekt im Vordergrund steht, ist es dennoch nötig, das Akteurskonzept zu erweitern und *Akteur* als ›personale‹ sowie ›impersonale‹ Entität zu denken (vgl. Spitzmüller und Warnke, 2011, S. 172): Subjekte – bzw. Akteure – beteiligen sich an Diskursen durch sprachliches Handeln, welches innerhalb von Systemen, Strukturen, Ordnungsprinzipien (eben dinglichen Entitäten, ›impersonalen‹ Akteuren) etc. stattfindet und dadurch bedingt wird. ›Personale‹ Akteure sind entscheidende Faktoren der Textproduktion und -rezeption, sie nehmen verschiedene Interaktionsrollen (Sprecher*in, Hörer*in, Sender*in; vgl. dazu Goffman, 1979, S. 7–11;

Spitzmüller und Warnke, 2011, S. 172–173) ein. Die Funktion ›impersonaler‹ Akteure ist die Herstellung des situativen Rahmens (zeitlich, örtlich, hierarchisch) für Aussagen, wodurch sie – mit Latour (2007) gesprochen – insofern Bedeutung erlangen, als »*jedes Ding*, das eine gegebene Situation verändert, [...] auch einen Unterschied macht« (Latour 2007, S. 123; kursiv i. O.). Objekte können zwar nicht aktiv sozial handeln oder »niemals am Ursprung sozialer Aktivität stehen«, aber dennoch Machtbeziehungen ›ausdrücken‹, soziale Hierarchien ›symbolisieren‹, soziale Ungleichheiten ›verstärken‹, gesellschaftliche Macht ›transportieren‹, Ungleichheit ›vergegenständlichen‹ und Geschlechtsbeziehungen ›verdinglichen‹ (Latour 2007, S. 123). Ein auf diese Weise verstandener ›personaler‹ und ›impersonaler‹ Akteursbegriff bezieht alle an der Interaktion beteiligten Entitäten sowie relevanten Dispositive mit ein und ermöglicht es, den diskursiven Prozess der Wissenskonstitution als umfassend wahrzunehmen.

Solch ein komplexer Begriff schließt somit auch alle Akteure der Institution Schule ein, wo Handlungsmöglichkeiten durch institutionelle Rahmenbedingungen weitgehend definiert und determiniert sind und unterschiedliche Positionierungen konditionieren und evozieren. In welcher Form (und ob überhaupt) schulische Akteure eigene Standpunkte vertreten und sich dabei Gehör verschaffen können, ist m. E. für Fragestellungen, die schulische Kontexte betreffen, aufgrund der hierarchischen und teilweise restriktiven Dimensionen von Interesse. Im vorliegenden Fall steht – abgesehen von den beteiligten ›personalen‹ und ›impersonalen‹ Akteuren – auch der Aspekt der Möglichkeitsbedingungen zur Befähigung und Berechtigung zum verbalen Handeln im schulischen Kontext im Fokus der Untersuchung. Dieses Sprachhandeln im (möglichst) spannungsfreien Raum zu beobachten, macht einen Gutteil der Daten der zweiten Phase der Analyse (der Rezeption) aus.

7.1.2. ›Voice‹ – Positionierung im Diskurs

Im Folgenden wird nun versucht, das ›Voice‹-Konzept, das im Grunde dazu dient, das Sprachhandeln von Diskursakteuren zu erfassen und das vornehmlich im Zusammenhang mit mündlichem Sprachgebrauch (meist in situ beobachtet) und insbesondere mit dem Gebrauch bestimmter sprachlicher Kodes (Varietäten) entstanden ist und angewendet wird, für den vorliegenden Gebrauch zu adaptieren.

Die Grundlage dafür bildet das soziolinguistische Konzept von Hymes (1996) und Blommaert (2005): Mit *voice* wird dort auf die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen referiert (vor allem im Hinblick auf sprachliche Varietäten), durch welche sich soziale Akteure

Diskursbeteiligung und damit auch Zugangsmöglichkeiten zur Gesellschaft verschaffen können:

Voice stands for the way in which people manage to make themselves understood or fail to do so. In doing so, they have to draw upon and deploy discursive means which they have at their disposal, and they have to use them in contexts that are specified as to conditions of use. (Blommaert, 2005, S. 5)

Um nun das Konzept der *voice* für die vorliegende Analyse anwenden zu können, muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass es hier *nicht* um die Beobachtung von *Sprache* im Sinn von *Varietät* geht und dass sowohl mündlicher als auch schriftlicher Sprachgebrauch Gegenstand der Untersuchung sind. Ein Aspekt, der das in der Linguistischen Anthropologie entwickelte Konzept generalisierbar macht, ist jene Annahme, die den Sprachgebrauch im Hinblick auf seine Referenzialität zu Sprachideologien betrachten lässt: Durch Sprachhandlungen würden Standpunkte ausgehandelt, wodurch Prozesse sozialer Registrierung beobachtbar werden. Wenn bei Blommaert der Fokus eben auf den Sprachgebrauch im Sinn einer Varietät, eines ›Lekts‹ gerichtet ist, so liegt dieser im vorliegenden Fall auf den lexiko-semanticen, pragmatischen und interpretativen Dimensionen der Äußerungen. In diesem Verständnis erweisen sich Aghas (2005) Konzepte von ›Voice‹, ›Footing‹ und ›Enregisterment‹ auch für den schriftlichen Bereich als anwendbar, da in den Lehrbüchern durch rekontextualisierte (und dadurch interpretierte) Text- und Bildelemente die Stimme des normierenden, moralisierenden und legitimierenden Unterrichtsmediums ›hörbar‹ (d. h. erkennbar oder sichtbar) und in den Schüler*innen-Gesprächen die interpretierte rekontextualisierte ›Lehrbuchstimme‹ hörbar wird. In diesem Sinn erweist sich auch Blommaerts ›dynamischer Kontextbegriff‹³¹ (2005, S. 46–48) als nützlich, der besagt, dass Texte immer wieder ihres Kontexts entbunden und in neue Kontexte versetzt werden können. Durch diesen metadiskursiven Prozess der ›Textualisierung‹ (›entextualisation‹, Blommaert, 2005, S. 47) erlangen Texte auch eine neue Bedeutung, die hinsichtlich ihrer Indexikalität (Verweise auf bevorzugte Lesarten) analysiert werden können, wie im folgenden Zitat ausgedrückt:

³¹ Blommaert bezieht sich dabei auf Bauman & Briggs (1990): »entextualisation« sowie Silverstein & Urban (1996): »natural history of discourse«

Entextualisation refers to the process by means of which discourses are successively or simultaneously decontextualised and metadiscursively recontextualised, so that they become a new discourse associated to a new context and accompanied by a particular metadiscourse which provides a sort of ›preferred reading‹ for the discourse. This new discourse has become a ›text‹: discourse lifted out of its interactional setting and transmitted together with a new context. (Blommaert, 2005, S. 47; mit Bezug auf Bauman & Briggs, 1990, S. 73)

Textualisierungsprozesse sind dazu geeignet, den Akteur*innen ›Macht‹ im Sinn von ›Äußerungsmacht‹ (Teilhabe am Diskurs) zu verleihen, womit das Blommaert'sche Konzept von ›voice‹ berührt wird. Dieses kann im vorliegenden Verständnis als ein diskursives Produkt innerhalb von Machtgefügen aller Art betrachtet werden, die darüber entscheiden, ob und auf welche Art Stimmen im Diskurs hörbar werden. Wie ›Macht‹ im Sinne Foucaults (1978, S. 119–123) generell ist ›voice‹ reziprok gebunden an Diskurse und soziale Dispositive (wie Institutionen oder Gesetze oder administrative Maßnahmen). ›Voice‹ wird hier somit auch als individueller und kollektiver (interpretativer, weil re-kontextualisierter) Sprachgebrauch verstanden, der hinsichtlich seiner Indexikalität beachtet werden soll.

Im mündlichen Prozess erzeugen nun die Adressat*innen neue Texte und definieren damit ihren neuen Diskurskontext; hierbei werden sowohl die Produzent*innen-Stimmen als auch die Adressat*innen-Stimmen zu Determinanten. In diesem Prozess der Textualisierung wird nun noch eine weitere (zuvor angesprochene) Dimension von ›voice‹ realisierbar, und zwar jene, in der das Konzept die Bedeutung von ›Hörbarmachen‹ und ›Stimmermöglichkeiten‹ im Unterricht annimmt. Diese Dimension wird nun entscheidend für das vorliegende Projekt: ›Voice‹ wird nicht im ethnomethodologischen Sinn im Forschungsdesign einer Feldstudie, sondern im Rahmen eines eigens entworfenen Klassenprojekts untersucht. Die Studie in der Klasse verfolgt somit zweierlei Intentionen: Einerseits soll sie den Teilnehmer*innen die Möglichkeit zur Positionierung gegenüber den Lehrbuchrepräsentationen eröffnen, andererseits soll sie zur ›Stimmermöglichung‹ beitragen, damit Lernende auch im Zusammenhang mit lebensweltlich relevanten Themen ›hörbar‹ werden können.

Die folgenden Ausführungen widmen sich der Beobachtbarkeit der Positionierung von Akteuren in actu (im tatsächlichen Akt des Handels). Um das Konzept der ›sozialen Positionierung‹ theoretisch verortbar und empirisch beobachtbar und analysierbar zu machen, scheint es zunächst sinnvoll, auf Davies und Harrés *Positioning-Modell* (1990) zurückzugreifen; dieses betrachtet *Positionieren* einerseits als die diskursive (Selbst-)Konstitution von Sprecher*innen und Hörer*innen, versteht es aber andererseits als die

Möglichkeit, neue Positionen auszuhandeln. Sprecher*innen und Hörer*innen konstruieren persönliche Narrative, durch die Handlungen als ›soziale Akte‹ lesbar und als ›Orte‹ (›Positionen‹) erkennbar werden (van Langenhove & Harré, 1999, S. 16). Gespräche können durchsetzt sein von Phasen der Selbst- und Fremdpositionierung, des Sich- Aufeinander-Ausrichtens (vgl. van Langenhove & Harré 1999, S. 21–23) und der Konstitution neuer Kontexte (vgl. Blommaert, 1999).

Durch den Prozess der sozialen Positionierung werden Hinweise auf soziale Einordnungsstrategien der Diskursakteure beobachtbar und beschreibbar. Die soziale Positionierung ist also nicht nur ein interaktiver, sondern auch ein sozialer Prozess, in dem Individuen sich als Subjekte konstituieren und – indem sie soziale ›Objekte‹ bewerten – Einstellungen, Werthaltungen und Ideologien zum Ausdruck bringen. Das sprachliche Handeln wird aus soziolinguistischer Sicht als *soziale Praxis* verstanden, in der Sprachgebrauch zu sozial bedeutsamen *Zeichen* wird, die in *rekursiver Funktion* aus *diskursiven Prozessen* hervorgehen und diese auch beeinflussen. So indiziert der Sprachgebrauch Einstellungen und Haltungen, diese wiederum verweisen auf *soziale Identitäten* und die damit verbundenen sozialen Handlungen (vgl. Irvine und Gal, 2000, S. 37). Durch das Konzept der *Indexikalität* – der Peirce'sche (1983 [1903]) triadische Zeichenbegriff bildet hierfür die Grundlage der Konzeptualisierung – wird die Eigenschaft linguistischer Formen, auf sozial stratifizierte/typisierte Personentypen und die daran geknüpften Handlungen zu verweisen, erklärbar. Geht es nun um eine Untersuchung des Zusammenhangs linguistischer Formen mit ihren Objekten, den sozialen Kategorien (wie Ideologien und Werthaltungen), so kann die zentrale Frage mit Jaffe wie folgt formuliert werden:

What social and ideological projects are advanced when indexicalization is foregrounded [...], and when the contingent and contextual relationships between linguistic forms and social meanings are emphasized? (Jaffe, 2016, S. 88)

Für die Analyse von Sprachdaten (im vorliegenden Fall erhoben in fokussierten Gruppendiskussionen) gilt es demzufolge, die Äußerungen der Teilnehmer*innen als Meta-Indizes sozialer Gegebenheiten wie Wert- und Verhaltensvorstellungen anzunehmen und zu re-interpretieren. Um die Prozesse der Äußerungsproduktion als Strategien der sozialen Positionierung (auch als *Stancetaking* bezeichnet) nachvollziehbar zu machen, bietet Du Bois' ›Stance-Dreieck‹ (2007, S. 163) ein klar umrissenes Konzept an, wie die Graphik (Abbildung 5) veranschaulicht: Der imaginären geometrischen Form eines Dreiecks folgend findet *Stancetaking* in drei zusammenhängenden und ineinander verschachtelten Teilprozessen statt.

(1) Im *Bewertungsprozess* (*process of evaluation*) evaluieren/bewerten die Akteure ein ›Objekt‹ (auch ›Sachverhalt‹, ›Idee‹, ›Tätigkeit‹), (2) im *Positionierungsprozess* *positionieren* (*process of positioning*) sie sich aufgrund ihrer Bewertung zu diesem ›Objekt‹, im Prozess der *Ausrichtung* (*process of alignment*) gleichen sie schließlich ihre Bewertungen ab und richten sich so zueinander aus (Modell nach Du Bois, 2007, S. 163).

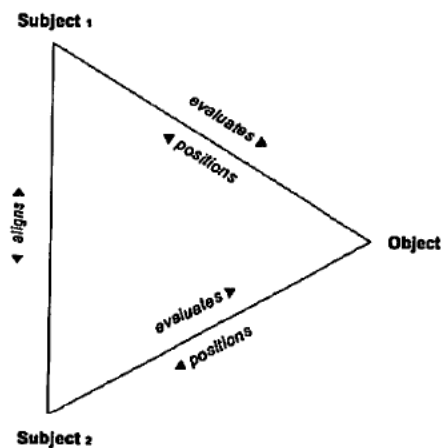


Abbildung 5: Stance triangle nach Du Bois

Der in einem ›Positionierungs-Dreieck‹ verlaufende mündliche Sprachgebrauch soll für die vorliegende Analyseabsicht nicht (nur) hinsichtlich der Positionierungsstrategien im mündlichen Gesprächsverlauf beobachtet werden, sondern eben auch hinsichtlich seiner metasprachlichen Funktion, durch die Sprachzeichen als Indizes für soziale Kategorien betrachtet werden. Vergleichbarkeit der Interpretationskategorien wird hergestellt, indem derselbe Analyseansatz für den schriftlichen Sprachgebrauch angelegt wird und zwar im Sinn von ›Text als interaktivem Produkt‹. Im schriftlichen Sprachgebrauch gilt es zu analysieren, wie ›Kolonialismus‹ aus postkolonialer Sicht mittels skripturaler/piktoraler (metapragmatischer) Strategien re-interpretiert wird, im mündlichen soll beobachtet werden, wie Akteure (metapragmatische) Handlungen vornehmen, um sich gegenüber den Lehrbuchrepräsentationen zu positionieren. Hierbei fließen auch jene gesprächsanalytischen Parameter (para-, non-verbale, prosodische etc. Elemente) ein, die einen Anteil an der Konstitution von ›Wirklichkeit‹ tragen.

Um dieses eher komplizierte Gebilde an zusammenhängenden Positionierungsprozessen schrittweise zu exemplifizieren, soll von einem Modell der »metapragmatischen Positionierung« ausgegangen werden, das sowohl das Du Bois'sche *Stance-Dreieck* als auch

die – von Silverstein (1993, S. 33, siehe unten) beschriebene – Eigenschaft von Zeichen, kraft ihrer indexikalischen Funktion auf pragmatische Phänomene verweisen zu können, integriert (vgl. Spitzmüller, 2013b, S. 264).

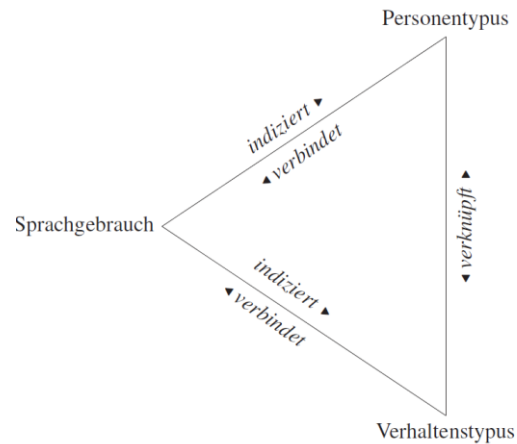


Abbildung 6: Soziales Register nach Spitzmüller

Dieses Dreieck stellt die Fortsetzung des Du Bois'schen Modells dar und geht vom *Sprachgebrauch* aus, von dem angenommen wird, dass er auf *Personentypen* verweist und diese mit *Verhaltenstypen* verknüpft. Wenngleich dieses Modell ›Sprachgebrauch‹ als ›soziales Register‹ versteht, ist es dennoch für den vorliegenden Fall anwendbar, da dadurch eine entscheidende Erweiterung des Du Bois'schen Modells – nämlich durch die Hinwendung zum Phänomen der Indexikalität – erfolgt. Dadurch kann dem diskursbezogenen Sprachgebrauch der Akteure die bewusste oder unbewusste Bezugssetzung sprachlicher Zeichen zu bestimmten sozialen Kontexten zugesprochen werden (Spitzmüller, 2013, S. 265).

Beide Ebenen zusammengefasst ergeben ein Modell, das semantisch-pragmatische Kommunikationsphänomene der Mikroebene mit jenen der Makroebene verbindet, auf welcher der direkte Sprachgebrauch zum Index für soziale Kategorien wird (vgl. Spitzmüller, 2013b, S. 273). Zusammengefasst lässt sich das Modell (Abbildung 7) folgendermaßen beschreiben: Das einfache ›Stance-Dreieck‹ nach Du Bois wird zum (gespiegelten) doppelten Dreieck – dem ›Viereck der metapragmatischen Positionierung‹. Hier sind nun die Verweise der Akteure auf Personen- und Verhaltenstypen in den Positionierungsprozess miteinbezogen. Der Positionierungsprozess besteht demnach aus folgenden ineinandergreifenden und verschachtelten Teilprozessen: Akteure positionieren sich im Hinblick auf einen Gegenstand, bewerten ihn und richten sich aufeinander aus. Durch ihre objektorientierten Äußerungen (im vorliegenden Fall betreffen sie die Repräsentation ›(post-)kolonialer Akteure‹) indizieren die

Teilnehmer*innen einen bestimmten Personentypus, mit dem ein Verhaltenstypus assoziierbar ist. Nach diesen richten sich Kommunikationsteilnehmer*innen in bestimmter Weise vice versa durch Sprachbewertung und durch Sprachpraxis aus – sie *positionieren* sich (Spitzmüller, 2013b, S. 273).

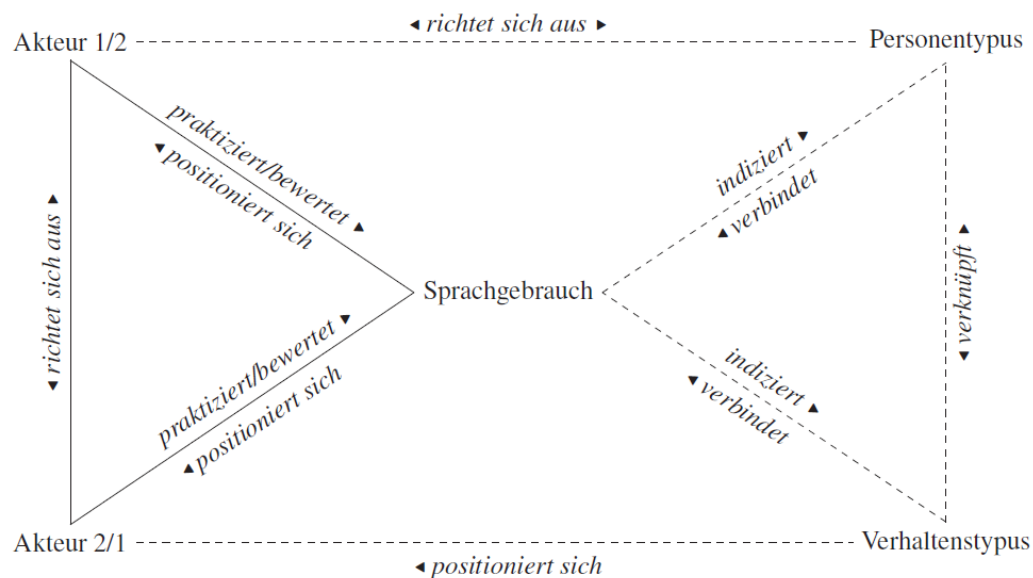


Abbildung 7: Metapragmatische Positionierung nach Spitzmüller

Im vorliegenden Verständnis wird ›Sprachgebrauch‹ nach lexikalisch-semantischen und pragmatischen Aspekten untersucht. Die daraus ablesbar werdenden Positionierungspraktiken sollen als Einblick in die ideologische Dimension angenommen werden, wo Werthaltungen und Einstellungen manifest werden. Für die vorliegende Analyse der mündlichen Positionierung gilt daher: Akteure richten sich mit ihren Redebeiträgen aufeinander aus, indem sie durch ihren Sprachgebrauch (Prosodie, Kommentare, Intertextualität, Interventionen etc.) Bewertungen zum Ausdruck bringen. Im Verlauf von zwei gleichartig strukturierten Diskussionen positionieren sich die Teilnehmer*innen zuerst gegenüber den Lehrbuchtexten (also den Repräsentationen von ›Kolonialismus‹) und darauf gegenüber ihrer (aktuellen gesellschaftlichen) Lebenswelt, sie bewerten die Positionierungsobjekte jedes Mal und indizieren damit bestimmte miteinander verknüpfbare Personen- und Verhaltenstypen.

Das Modell der (mündlichen) metapragmatischen Positionierung kann im Grunde auch für die schriftlichen Repräsentationsstrategien in den Lehrbüchern angewendet werden. Wenngleich hier linguistische Entscheidungen – im Gegensatz zur mündlichen Interaktion – wohl bewusster, d. h. weniger spontan getroffen werden (vgl. Verschueren, 2004, S. 58), kann dennoch davon ausgegangen werden, dass auch hier reflexives resp. metapragmatisches

Bewusstsein Spuren resp. indexikalische Äußerungen hinterlässt (vgl. Zienkowski, 2014, S. 504). So kann angenommen werden, dass der konzeptuell schriftliche Sprachgebrauch auch hinsichtlich seiner metapragmatischen Indizierungen erforschbar sein wird. In Anlehnung an das Modell des mündlichen Sprachgebrauchs sollen hier unter anderem Sprach- und Bildzeichen sowie stilistische Elemente als Indizes zu Personen- und Verhaltenstypen sowie zu Einstellungen und Werthaltungen betrachtet werden (vgl. Ausführungen zu metapragmatischen Markern im nächsten Abschnitt).

Um den hier angestrebten Zusammenhang zwischen mündlichen und schriftlichen Äußerungen herstellen zu können, soll angenommen werden, dass sich die Teilnehmer*innen – den Sprachgebrauch der Lehrbücher implizit oder explizit als Ausgangspunkt nehmend – zu den Foki der Gruppendiskussionen positionieren. Den Prozess kann man sich folgendermaßen vorstellen: Das Lehrbuch repräsentiert den historischen ›Kolonialismus‹ aus (zeitlich) postkolonialer Sicht und indiziert dadurch Personen- und Verhaltenstypen. Dieser Sprachgebrauch impliziert bestimmte Äußerungs- und Ausrichtungsstrategien der Teilnehmer*innen, wodurch im Gesprächsverlauf der ersten Gruppendiskussion (wie auch in den Lehrbüchern) kolonial-historische Personen- und Verhaltenstypen indiziert werden. Der im Verlauf der zweiten Gruppendiskussion evident werdende Sprachgebrauch soll als Index für soziale Personen- und Verhaltenstypen die Gegenwart betreffend betrachtet werden.

Ein modifiziertes Instrument aus dem Bereich der fokussierten Ethnographie (Knoblauch, 2001) – die Gruppendiskussion – soll dazu dienen, die mündlichen Positionierungsstrategien zu beobachten. Dieses Verfahren kann Handlungs- und Kommunikationsspielräume eröffnen und den Vergleich von unterschiedlichen Positionen oder Meinungen möglich machen (vgl. Becker-Mrotzek und Vogt, 2001, S. 96). Das Gruppendiskussionsverfahren (vgl. Mangold, 1960, S. 9) motiviert die Teilnehmer*innen zu Redebeiträgen, die sich vorrangig aus der Gruppenmeinung konstituieren. Einstellungen und Meinungen können sich so in weitgehend ungesteuerten Gesprächssituationen entfalten (Mangold, 1960, S. 10–11). Aus diskursanalytisch-pragmatischer Sicht kann die Gruppendiskussion – ähnlich wie das Interview nach Deppermann (2013, S. 31) – als »situierendes Interaktionsereignis [bezeichnet werden], in dem durch performatives Handeln gemeinsam Sinn hergestellt wird«. Im vorliegenden Fall werden die Gruppendiskussionen in zwei oppositionellen Gruppen durchgeführt, die gemäß vorgegebener Perspektiven argumentieren (hier als ›Rollendiskussion‹ bezeichnet). Über deren Aufbau, das genaue Durchführungsprozedere und das Analyseverfahren der mündlichen Beiträge soll in Teil III berichtet werden.

Zusätzlich scheint ein Hinweis auf das durchaus differente Verständnis der beiden Termini *Praxis* und *Praktik*³² hier – wo es um die Untersuchung der Schriftlichkeit und der Mündlichkeit geht – als besonders sinnvoll, werden doch die Begriffe in den Disziplinen bisweilen durchaus wenig trennscharf bzw. kaum konsistent verwendet (vgl. dazu Spitzmüller, Flubacher & Bendl, 2017, S. 4). So sollen die mündlichen Äußerungen der Rezipient*innen zunächst als in situ beobachtbare *lokale Praxis* betrachtet werden, in der sich die Teilnehmer*innen zu sich selbst und zueinander positionieren, diese Äußerungen werden in der Analyse als durch soziale und institutionelle Strukturen gerahmte *soziale Praktik* gewertet. Im schriftlichen Bereich entfällt der Aspekt der lokalen Praxis, d. h. des in situ beobachtbaren Prozesses der Lehrbuchgestaltung (dies wurde beispielsweise durch Macgilchrist und Müller, 2012, thematisiert), die Analyse beschränkt sich auf die in den Lehrbuchrepräsentationen manifest gewordene *soziale Praktik*, in der die Indexikalität des Sprachgebrauchs Sichtweisen auf ›Kolonialismus‹ und seine darin involvierten sozial registrierten Personen- und Handlungstypen analysierbar macht. Dies bedeutet, dass Lehrbuchtexte gemäß einem *Positioning Level 3*, der die Positionierung der erzählenden Akteure zu dominanten Diskursen in den Blick nimmt, als sogenannte ›master narratives‹ betrachtet werden (vgl. Spitzmüller et al., 2017, S. 6).

Wie aus den vergangenen Ausführungen zur Darstellung des Akteur-Konzepts hervorgehen sollte, stellt die Dimension der Akteure eine wichtige Verbindung zwischen den beiden textuellen Ebenen her und kann sowohl für konzeptuell schriftliche als auch mündliche Kommunikationsbereiche angewendet werden. Wenn im Folgenden auf jene Phänomene der transtextuellen Ebene eingegangen wird, die Einsichten in die Diskursebene erlauben, kann damit auch exemplifiziert werden, inwiefern die vorliegende Untersuchung die Annahmen und Arbeitsweisen der (vor allem interpretativen) Soziolinguistik berührt. Diese Annahme folgt dem Grundgedanken, dass Sprachverhalten (d. h. Sprachgebrauch) – genauso wie jede andere Form sozialen Verhaltens (›social action‹) – von den Kommunikationsteilnehmern immer interpretiert wird (d. h. Bedeutung zugewiesen bekommt; vgl. Verschueren, 2004, S. 59). Der

³² Die Unterscheidung von *Praxis* und *Praktik* erfolgt nach Alkemeyer, Buschmann & Michaeler (2015, S. 27) und dem darauf begründeten Konzept des Themenhefts der WLK, Spitzmüller, Flubacher & Bendl, 2017. Demzufolge »kann *Praxis* als ein immer nur gegenwärtiges und somit kontingentes Vollzugsgeschehen verstanden werden [...]. Mit *Praktiken* werden in der aktuellen praxistheoretischen Debatte demgegenüber typisierte und sozial intelligible Bündel nicht-sprachlicher und sprachlicher Aktivitäten bezeichnet, [...]« (nicht kursiv i. O.)

folgende Abschnitt beschäftigt sich daher mit den Konzepten der *Metapragmatik* und der *Indexikalität*, die das Sprachhandeln als explizite und implizite Verweise auf Ideologien und Einstellungen (d. h. Lesarten) verstehen lassen.

7.2. Phänomene der transtextuellen Ebene: Metapragmatik und Indexikalität

Die vorliegende Analyse hat sich des Vorschlags des DIMEAN-Modells bedient, *Diskurs* erst dort als einen

[...] eminent wichtigen sprachwissenschaftlichen Gegenstand [zu betrachten], wo intratextuelle Phänomene, Akteure und transtextuelle Strukturen interagieren; wo etwa die Wahl bestimmter rhetorischer Mittel in einem singulären Text auf musterhafte Formen anderer Texte verweist und damit bestimmte Diskurspositionen erkennbar werden lässt. (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 187)

Um eine Vergleichsbasis für beide Analysephasen (für das schriftliche und mündliche Korpus) zu schaffen, wird ein drei diskurslinguistisch relevante Ebenen integrierendes Analyseverfahren gewählt. Dadurch sollen Äußerungen der Akteure auf der Mikroebene als Diskurspositionen auf der Makroebene deutbar werden. Hierfür wird das Konzept der *Indexikalität* operationalisiert, das die Grundlage für die Interpretation von Lesarten von ›Kolonialismus‹ bilden soll.

Im Abschnitt der ›Akteure‹ wurden bereits einige Merkmale metapragmatischen Positionierens in mündlichen Gesprächssituationen angesprochen, in Summe sind damit Strategien wie das Aufeinander-Ausrichten und -Abstimmen der Teilnehmer*innen, der explizite Sprachgebrauch sowie non- und paraverbale Äußerungen gemeint. So werden die folgenden Strategien der mündlichen Kommunikation als Hinweise auf Selbst- und Fremdpositionierung aufgefasst und daher für die Analyse als relevant erachtet (vgl. dazu auch die Ausführungen in Porstner, 2017, S. 14):

- Darstellungen eigener, d.h. rollenbezogener Handlungen,
- Kommentare außerhalb der Diskussion (metasprachliche Äußerungen),
- Kontrastierung der eigenen Position gegenüber anderen Akteuren,
- Wiederholung relevanter Aussagen anderer Akteure zur textuellen Verknüpfung,
- Sprechakte wie Angriff, Vorwurf, Entgegnung, Angebot, Entschuldigung,

- Prosodisches Design – ›double voicing‹³³ (vgl. Deppermann, 2015, S. 378).
- *Hedges* und *Boosters* in allen Äußerungsensembles (siehe genauere Ausführungen in diesem Abschnitt).

Im schriftlichen Bereich der Lehrbuchtexte können (teilweise) ähnliche bzw. (völlig) andere Kriterien zur Bestimmung metapragmatischen Positionierens herangezogen werden. Dass auch bei schriftlicher Kommunikation von metapragmatischem Handeln ausgegangen werden kann, beruht im Grunde auf dem Prinzip der Reflexivität von Sprache, das – abgesehen von seiner semantischen Dimension des ›Auf-Sich-Selbst-Beziehens‹ von Wörtern – auch die Dimension der Metakommunikation enthält, die die Reflexivität auf nicht-bzw. außersprachliche Elemente impliziert (vgl. Lüttke, 1984, S. 19–21). In einer metapragmatischen Deutung wird nun angenommen, dass die Wahl eines bestimmten Registers offene und verdeckte Hinweise auf pragmatische Werte enthält, die von Produzenten und Rezipienten identifiziert werden und auf einer metapragmatischen Ebene zur Bestimmung der entsprechenden Kategorie führen (Agha, 2007, S. 150–154). Geschichtslehrbücher setzen sich zwar nicht mit dem pragmatischen Diskurs verschiedener Register oder Varietäten auseinander, doch stellen sie (interpretierend) historische Sachverhalte durch besondere Repräsentationsweisen (Lexik, Stil etc.) dar und fungieren somit als metadiskursives Genre (vgl. Agha, 2007, S. 151).

Um nun nachvollziehbar zu machen, wie die Konzepte der Metapragmatik und Indexikalität auch für die schriftliche Kommunikation herangezogen werden können, sollen nun einige Annahmen und Theorien vorgestellt werden.

In der Linguistik rezipierte Konzepte von *Metasprache*, *Metalinguistik* oder *Metasemiotik* gehen weitgehend auf Hjelmslevs (1974 [1943]) Theorie des semiotischen Sprachsystems zurück, das er als hierarchisch zweistellig betrachtet. So ordnet er der Ebene der *denotativen Zeichen* alle durch natürliche Sprachen ausdrückbaren Formen (Inhalte von verbalen und para-/non-verbalen Ausdrücken) zu, womit diese denotative Ausdrucksebene im Grunde als *non-semiotic* bezeichnet werden müsse, da keine ihrer Bezüge semiotisch seien. Die Bezeichnung

³³ ›Double voicing‹ (vgl. Bakhtin, 1985 [1929]) führt Deppermann – mit Referenz auf Günthners (1999) Konzept des ›prosodischen Designs‹ – als Beispiel einer Distanzierungsstrategie an, durch die Sprecher*innen die Divergenz der eigenen und der zum Ausdruck gebrachten Position anzeigen.

Semiotik in Hjelmslev'schem Verständnis trifft zum einen auf die Ausdrucksebene der Zeichenfunktionen zu – sie übt als *konnotative Semiotik* eine spezifizierende Funktion wie beispielsweise durch Stilisierung oder diverse Lekte aus. Zum anderen wird angenommen, dass die *Metasemiotik* (gewissermaßen dem allgemeinen Terminus *Metasprache* gleichgesetzt) die Semiotik selbst zum Inhalt hat (so wie beispielsweise die Linguistik über Sprache spricht). Wie aus einer zusammenfassenden Darstellung (Garvin, 1954, S. 88) von Hjelmslevs *Prolegomena* zu entnehmen ist, subsumiert Hjelmslev unter *konnotativer Semiotik* Funktionen von Sprache im weitesten Sinn wie auch Stil, Soziolekt, Idiolekt, also alle Phänomene, die Sprache als Zeichen für damit assoziierte außersprachliche, soziale oder kulturelle Gegebenheiten begreifen lassen. In der *metasemiotischen Funktion* wird durch den Sprachgebrauch auf damit in Verbindung gebrachte semiotische Entitäten (in anderen Worten, auf damit assoziierte übergeordnete Zeichensysteme) referiert, das heißt, dass »in our [Garvin's, IP.] terminology this must mean a semiotic whose content is a semiotic« (Garvin, 1954, S. 88). Hjelmslev, der seine Metasemiotik als Prozess versteht, der Sprachgebrauch analysierbar macht, sieht dies durch die Möglichkeit bedingt, dass Referenz sowohl auf linguistische als auch sozio-kulturelle Phänomene hergestellt werden kann und somit auch entsprechende Kategorisierungen erlaubt (vgl. Garvin, 1954, S. 89).

Später (und als Erweiterung eines einfachen Sender-Empfänger-Modells denkbar) findet sich der Begriff der *Metasprache* bei Jakobson (1960, S. 356) als eine der sechs grundlegenden Sprachfunktionen (referentiell, emotiv, phatisch, poetisch, konativ und metasprachlich) wieder und wird dort als natürliche Eigenschaft von Sprache verstanden, sich reflexiv auf sprachliche Codes zu beziehen: » Whenever the addresser and/or the addressee need to check up whether they use the same code, speech is focused on the code: it performs a METALINGUAL (i.e., glossing) function« (Jakobson, 1960, S. 356; Versalien i. O.).

Mit augenscheinlichem Rückgriff auf vorangehende Modelle wurde das Phänomen der Metasprache durch Silverstein (1993, S. 33) in der Linguistik etabliert. Ausgehend von der Indexikalitätsfunktion von Zeichen (vgl. die Peirce'sche Triade) verweist Silverstein darauf, dass (Text-)Bedeutung in sozialer Praxis oberhalb der Satz- und Textgrenze generiert wird. (Sprach-)Zeichen würden reflexiv kraft ihrer metapragmatischen Funktion auf pragmatische Phänomene (als ihre Äquivalente) verweisen. Durch die Annahme metapragmatischer Phänomene würde der Fokus auf den Zusammenhang von Sprache und sozio-kultureller Praxis gelegt werden, was Textbedeutung als Ko-Produkt von Produzenten und Rezipienten erscheinen lässt. Ferner würde im Bakhtin'schen Verständnis von *voicing* (Bakhtin, 1985

[1929]) Intertextualität und Verortung in Genres hervorgehoben werden, womit Texte in ihrer Dialogizität zwischen Signifikant und Signifikat verstanden werden müssen und sich Sprachgebrauch und Stil (in Stances, Perspektivität oder Rahmen/Footing) infolge ihrer Intertextualität begreifen lassen (Silverstein, 1993, S. 35). Indem nun Texte Dinge, Ereignisse, etc. darstellen, steigen sie in einen metapragmatischen Diskurs ein, Sprachzeichen werden zunächst zum Index ihres Erscheinungskontexts und als metapragmatische Zeichen verweisen sie auf über den sprachlichen Kontext hinausgehende pragmatische Phänomene. Metapragmatik kann so zusammenfassend als *Diskursraum* verstanden werden, in dem ein indexikalisches Zeichen in zweifacher Beziehung zum Kontext stehen kann: So kann es kontextuelle Eigenschaften präsupponieren (d. h. indizieren) oder sie kreieren (d. h. indizieren), sich an Kontexte anpassen oder Kontexte verändern oder erzeugen; jedenfalls ist es kontextsensibel in zweifacher Dimension, können doch »these co-present dimensions of indexicality being sometimes seen as essential properties of the signs themselves, ›appropriateness-to-context-of-occurrence‹ and ›effectiveness-in-context-of-occurrence‹« (Silverstein., 1993, S. 36).

So gesehen betrachtet ein metapragmatischer Zugang das – auf Kontexte sensibel reagierende und sie mitkonstituierende – *Sprachbewusstsein*, das auf einem Metalevel des Bewusstseins durchaus auch normen- und regelkonform agiert (Verschueren, 2004, S. 59: »rules-cum-conditions«). Um dieses (genuin unmessbare) Bewusstsein messbar zu machen und Arbitrarität weitgehend auszuschließen, gilt es, sich auf seine linguistischen Manifestationen zu stützen. Verschueren (2004, S. 59–60) schlägt diesbezüglich folgende sechs Erscheinungsformen von »metapragmatic awareness« (angezeigt durch »linguistic choices«) vor:

- (Selbst)-Referentialität von Sprache wie beispielsweise durch deiktische Ausdrücke,
- explizite intertextuelle Verknüpfungen wie durch konkrete Verweise hergestellt,
- explizite metapragmatische Beschreibungen,
- Modus und Modalität,
- Metapragmatische Markierungen,
- die gesamte textuelle Organisation wie durch Wortwahl, Stilwahl, Sprechakte...

Da metapragmatische Ausdrücke bewusst oder unbewusst, explizit oder implizit eingesetzt werden, kann metapragmatisches Bewusstsein demzufolge explizit markiert werden oder implizit im Diskurs enthalten sein, wobei die Übergänge von explizit und implizit eher fließend als dichotom einzuschätzen sind. Verschueren (2004, S. 54) verdeutlicht seine Kategorisierung in explizite und implizite Metasprache in Anlehnung an Jakobsons »Metasprache« (1960). Dort

werden zwei wesentliche Elemente von Kommunikation – die Botschaft (message – M) und der Code (code – C) – genannt, die beide entweder tatsächlich *benutzt* (»utilized«) oder nur *erwähnt* (im Sinn von darauf verwiesen »mentioned«) werden können. So können sprachliche Referenzen in vier möglichen Konstellationen stattfinden:

- M/M (Botschaft verweist auf Botschaft, wie in verschiedenen Formen der indirekten Rede oder Zitaten),
- C/C (Codes verweisen auf Codes, so wie bestimmte Zeichen/Namen nur für Informierte auf damit verbundene Zeichen/Namen verweisen),
- M/C (Botschaften verweisen auf Codes, wenn Namen eher *erwähnt* als *gebraucht* werden),
- C/M (Codes verweisen auf Botschaften; Jakobson spricht hier von »shifters«, es gibt keine fixen Bedeutungen, die Bedeutung verändert sich – die Ausdrücke »shiften« – je nach Kontext der Äußerung).

Die Kategorie der »expliziten Metasprache« wäre demnach durch die Konstellationen M/M und M/C und jene der »impliziten Metasprache« durch C/C und C/M bestimmbar.

In Anlehnung an Verschuerens »indicators of metapragmatic awareness« (2004, S. 61) erstellt Zienkowski (2014, S. 505) folgende Übersicht:

explizite Metasprache	implizite Metasprache
- metapragmatische Beschreibungen (performative bzw. Sprechaktverben) - selbstreferentielle Äußerungen - Diskursmarker/Partikel oder pragmatische Marker/Partikel - Satzadverbien - explizite intertextuelle Verbindungen - zitierte und indirekte Rede - Erwähnung (nicht Gebrauch): M/C - einige »shifters«: unmittelbare Evidenz-Markierungen - Kontextualisierungshinweise	- die meisten »shifters«: deiktische Ausdrücke wie Pronomen, Zeitformen usw., Aspekt, Modus und Modalität, kontextabhängige Evidenz-Marker - Kontextualisierungshinweise wie prosodische Muster, Code-Switching usw. - implizite »Stimmen« - Eigennamen in der Konstellation C/C und C/M

Abbildung 8: Indikatoren metapragmatischen Bewusstseins: Verschueren & Zienkowski

Aus dieser Aufstellung kann unter anderem entnommen werden, dass Elemente expliziter Metasprache eher an der Textoberfläche erscheinen, leichter identifizierbar sind und auch aufgrund linguistischer/kommunikativer Normen an dieser Stelle erscheinen müssen. Umgekehrt fungieren die Elemente impliziter Metasprache eher als Repräsentanten metapragmatischen (Unter-)Bewusstseins, das eher situations- und kontextgebunden und weniger aufgrund strategisch eingesetzter Sprachprinzipien vorhanden ist. Wie jedoch

Zienkowski (2014, S. 505) im Sinn Verschuerens anmerkt, ist es unmöglich, völlige Explizitheit oder Implizitheit zu erreichen; Subjektivität und Diskurspositionen werden immer mehr oder weniger explizit/implizit markiert sein. So obliegt es den Analysanten, sich zum einen der Vielzahl der Deutungsangebote bewusst zu werden, die Texte potentiell bereithalten, und zum anderen forschungsrelevante Diskursmarker und deren präferierten Interpretationsmodus festzulegen.

Was bedeuten diese Konzepte nun für die vorliegende Analyse? In Anlehnung an Janich – damit soll das Genre ›Lehrbuch‹ nochmals charakterisiert werden – können Lehrbuchtexte als »kommentierende, reflektierende oder kritisierende Bezüge eines Textes auf einen anderen« (Janich, 2008, S. 185) beschrieben werden (im Sinne einer *Metatextualität*). Zur Bestimmung metapragmatischer Indikatoren, die zusätzlich diskursrelevante Funktionen ausüben, empfiehlt Zienkowski (2014, S. 507), »Marker mit den Schlüsselaspekten des Kontextes zu verbinden, in denen sie wirksam sind«. Betrachtet man nun das primär verbal-schriftliche Korpus, so gilt, dass der Autorentext, der zur Eröffnung eines Themas, zur Explikation und Argumentation von Zusammenhängen im narrativen Sachtext-Register abgefasst ist, sich explizit (durch in der Repräsentation enthaltene Quellen, Zitate oder re-kontextualisierte Bilder) und implizit (durch Marker wie Gewichtungen, Auslassungen oder implizite ›Stimmen‹) positioniert (vgl. ›Textualisierung‹/›entextualisation‹ nach Blommaert, 2005).

Da die Identifikation der (vor allem impliziten) Metasprache Gefahr laufen kann, arbiträr zu erscheinen, sollen einige Kategorien und Beispiele von korpus-relevanten metapragmatischen Markern anhand der folgenden Übersicht (wieder in Anlehnung an Zienkowski, 2014, S. 517) dargestellt und erklärt werden. Zienkowski schlägt dafür zwei – wie bereits zuvor für die mündliche Kommunikation erwähnte, so auch für Lehrbuchrepräsentationen entscheidende – Kategorien vor: *Hedges* und *Boosters*. *Hedges*, wie Zienkowski (2014, S. 515) sie definiert, können die Wahrheitsbedingungen einer Aussage beeinflussen, können sie verschwommen, unscharf oder unbestimmt machen. Dadurch können sie die Sprecher*innen abschirmen und vor der Übernahme von Verantwortung für riskante Aussagen bewahren. Durch *Hedges* würde demnach ein semiotischer Raum eröffnet, in dem produktionsseitig die Entwicklung eigener alternativer (diskursiver) Deutungen ermöglicht wird. In den vorliegenden Lehrbuchtexten wird dies beispielsweise durch den Einsatz von Anführungszeichen indiziert oder durch metapragmatische Kommentare wie *sogenannte/kaum, geglaubte/angebliche* usw. *Boosters* hingegen heben hervor, was ein Sprecher für bedeutend, zutreffend oder als Norm einschätzt. In den Lehrbuchtexten erscheinen *Boosters* (abgesehen vom durchgehenden narrativen Modus

des Indikativs wie in Behauptungen in den Informationstexten) auch durch graphische Variation (vgl. Spitzmüller, 2013a, 2015a) wie Schriftarten, Schriftgröße, Fett- oder Kursivdruck oder auch durch emotionale Lexik, die – wie die eben genannten Boosters auch – deontische Bedeutung generieren kann.

Diese grobe Zweifach-Kategorisierung in *Hedges* und *Boosters* erscheint insofern sinnvoll, als damit wesentliche Subjektivierungs- und Positionierungsstrategien der Texte abgedeckt sind. So wird durch die Strategie der *Hedges* Problematisierung, Kritik oder Distanzierung von einer re-kontextualisierten historischen ›Wirklichkeit‹ indiziert und durch *Boosters* Hervorhebungen oder Salienzen, also Wirkmacht im weitesten Sinn erzeugt.

Die Tabelle soll einen Überblick über die in den Lehrbüchern erkennbaren linguistischen Formen der beiden metapragmatischen Kategorien geben und deren Funktionen erklären. Die Zusammenstellung orientiert sich an Zienkowski (2014, S. 517).

metapragmatische Kategorie	Beispiele linguistischer Form(en)	metapragmatische Funktion(en)
Hedges	- Anführungszeichen: ›unterentwickelte Völker; ›biologische Evolutionstheorie‹ - Modus und Modalität: dass sie überlegen seien, mehr Wissen hätten... - Adverbien/Quantifizierer: meist, beinahe, ziemlich, manche	- Entschärfung/Distanzierung von Behauptungen, - Infragestellen der Wahrheitsbedingungen von Aussagen, - Öffnung des semiotischen Raums für alternative Interpretationen und Kritik, - Indikation der Sprecherposition gegenüber dem Diskurs, der dadurch produziert wird, - Bereitstellung von Referenzpunkten für großangelegte interpretative Prozesse.
Boosters	- Modus: Indikativ in der Narration - Graphische Variation: Schrifttypus und Hervorhebungen aller Art - Einsatz von piktoralen Strategien: Karten und authentische Photographie - Emotionaler Stil: konkrete Substantiva und Verben; emotiv-appellative Bilder - metapragmatische Hinweise: »Bitte markiert mit plus und minus«;	- Betonung dessen, was jemand für korrekt und wahr hält, - Verweis auf das Bewusstsein der Normativität, - Bewertung dessen, was jemand gesagt oder getan hat, - Appell/Herstellen von Interaktion, - Verweis auf präferierte Lesarten, - Bereitstellung von Referenzpunkten mit Bezug auf andere Akteure und Stimmen.

Abbildung 9: *Hedges und Boosters im Korpus. Formen und Funktionen*

Inwiefern ›Emotionalität‹ als Interpretationsstrategie in Betracht gezogen werden kann und vor allem, auf welche Annahmen und Konzepte sich das Auffinden emotiver Elemente stützen kann, soll im folgenden Abschnitt kurz umrissen werden.

7.3. Emotionalität als Analysekriterium

Stil wird hier mit Sandig (2006, S. 11) als »die sozial bedeutsame Art der sprachlichen bzw. Sprache enthaltenden Handlungsdurchführung« verstanden, die als textlinguistisches

Phänomen Wirkung bei der Rezeption ausüben kann. So kann ein – von den Rezipienten – als spezieller *Sinntyp* (Sandig, 2006) zu rahmendes stilistisches Mittel eine bestimmte Sinnwirkung auf Einstellungen und Haltungen ausüben. Dies müsste umso mehr für emotionalen Stil gelten. Inwiefern es als sinnvoll erachtet wird, sich dem Aspekt der Emotion in sprachlichen (und auch bildlichen) Äußerungen zu widmen, wurde bereits andernorts angedeutet (Abschnitt 4.3.6.). Jedenfalls erscheint es im Zusammenhang mit geschichtlichen Darstellungen generell, insbesondere aber im Bereich der Sekundarstufe I – also adoleszenter Lernender – und im Hinblick auf bestimmte historische Repräsentationen, die auch für emotional geführte Debatten in Politik und Gesellschaft sorgen, von besonderer Relevanz. Diese Überlegungen treffen – so die Annahme – auf die vorliegende Analyse der Repräsentation des ›Kolonialismus‹ voll und ganz zu.

Sich dem Phänomen der Emotionalität anzunähern bedeutet, ein interdisziplinäres Feld zu betreten, das erst nach und nach auf sprachwissenschaftliches Terrain ausgeweitet wurde (vgl. Schwarz-Friesel, 2007, S. 1–3). Seit der sogenannten ›emotionalen Wende‹ werden Emotionen mittlerweile als wesentliche Elemente von Kognition und damit auch von Sprache betrachtet (Schwarz-Friesel, 2007, S. 1). Der Zusammenhang von Sprache und Emotion wurde demnach primär Gegenstand der Forschung in kognitionswissenschaftlichen Disziplinen und stellt immer mehr auch Analyseperspektiven in der Kommunikationsforschung, der Soziologie oder Ethnographie (vgl. Jahr, 2000, S. 1) dar. Doch – aus Gründen, die hier nicht näher erörtert werden und womit bloß Feststellungen Schwarz-Friesels (2007) und Lüdtkes (2012) wiederholt werden sollen – sind vor allem Studien aus dem Feld der Text- und Diskurslinguistik eher selten zu finden. Einer der (offensichtlichen und leicht erklärbaren) Gründe liegt in der Unterschiedlichkeit des Zugangs zur Bedeutungsgenerierung durch sprachliche Ausdrücke, die in der angewandten Sprachwissenschaft – und vor allem in der hier relevanten Denkart der Diskurslinguistik – auf das Erfassen der Komplexität des Äußerungskontexts ausgerichtet ist. Daher sind die hauptsächlich quantitativ ausgerichteten Zugänge der Kognitionswissenschaften für die Angewandte Sprachwissenschaft wenig kompatibel. Nichtsdestotrotz erscheinen so manche Hinweise der Kognitionslinguistik brauchbar, vor allem dann, wenn es um das Auffinden und Bestimmen von ›auf Emotionalität verweisenden‹ linguistischen Phänomenen geht. In aller hier gebotenen Kürze sollen einige interessante Ansätze angeführt werden.

Nach einem Vorschlag Lüdtkes (2012, S. 5) sollten die Phänomene sprachlicher Emotionsrepräsentation nach zwei linguistischen Modi differenziert werden: dem *emotionalen Modus*, der die Funktion der Denotation ausübt (›Sprache als direktes Mittel zur Benennung

bzw. Bezeichnung von Emotionen«) und dem *emotiven Modus*, der die Funktion der Konnotation ausübt (»Sprache als indirekter Ausdruck bzw. Evozierung von Emotionen«). Letzterer Ansatz, der der Annahme entspricht, dass »Emotionen als mentale Bewertungsprozesse« (Jahr, 2000, S.10) aufgefasst werden können, soll der Ausgangspunkt vorliegender Arbeit werden und implizit in die Analyse einfließen; dieser kann auch Schwarz-Friesels (2007, 210–233) Anregung zugrunde gelegt werden, das textuelle Emotionspotential hinsichtlich seiner (impliziten) kognitiven Emotionalisierung (diskurslinguistisch, im Hinblick auf Konnotationen) zu untersuchen. Für die hier relevante Terminologie bedeutet dies, fortan von *emotiver Bedeutungsebene* bzw. *emotiv-expressiver* oder *emotiv-appellativer Sprache* oder *Bildern* (vgl. Ortner, 2010; 2014) zu sprechen, wenn es um Eruierung der emotionalen Wirkmacht sprachlicher und bildlicher Ausdrücke geht.

Für die vorliegende Arbeit werden folgende Bestimmungskriterien für »Emotionalität im Text« – angeglichen an Schwarz-Friesels Orientierungsfragen (2007, S. 211–212) – für hilfreich erachtet:

- Mit welchen Mitteln und Strategien wird an Emotionen appelliert und damit ein bestimmtes »Textweltmodell« beim Rezipienten etabliert?
- In welcher Weise werden – nicht zuletzt aufgrund der Textinformationen – auch die Deutungsangebote der Textproduktion rekonstruierbar?
- Welche produktionsseitige Perspektivierung kann aus der textuellen (d. h. verbalen und bildlichen) Sachverhaltsrepräsentation erschlossen werden?

Empirische Modelle, die auf diesen Fragen aufbauen, sind beispielsweise bei Mees (1991, S. 60–85) oder auch bei Jahr (2000, S. 25–28) zu finden. Beide Ansätze konzentrieren sich auf jene Faktoren, die die Intensität, aber auch generell das Auftreten von Emotionen beeinflussen können, die sogenannten *Intensitätsvariablen*. Neben der Gruppe der *globalen Intensitätsvariablen* (sie kommt hauptsächlich für die gesprochene Kommunikation infrage und soll hier nicht näher behandelt werden) ist für Textanalysen die Gruppe der *lokalen Intensitätsvariablen* (Mees, 1991, S. 67–85) von Interesse. Sie können nicht die Intensität aller, sondern nur die von bestimmten Emotionen beeinflussen und sind den vier großen Emotionsgruppen zugeordnet: (a) die Erwünschtheit in Bezug auf Ziele und Wünsche, (b) die Löblichkeit in Bezug auf Normen, Rechte und Standards, (c) die Werthaltigkeit im Hinblick auf Werte und (d) die Anziehungskraft im Verhältnis zu Vorlieben. Für das vorliegende Korpus wird nun angenommen, dass besonders in Bezug auf *Werthaltung* und *Löblichkeit* argumentiert

wird, beides Variablen, die im Zusammenhang mit *sozialer Zustimmung* (Jahr, 2000, S. 27) stehen. Das könnte folgende Lesart elizitieren: »Je mehr soziale Zustimmung bzw. Ablehnung das Verhalten eines Urhebers (d. h. der Kolonisatoren, Anm. IP) erfährt, umso stärker wird die damit verbundene Emotion der bewertenden Person (d. h. der Adressat*innen, Anm. IP) sein« (Jahr, 2000, S. 27).

Als weiteres Analysekriterium gilt es festzulegen, wie sich Elemente mit Emotionspotential im Text auffinden lassen. Jahr (2000, S. 35–36) schlägt eine Textanalyse nach drei Aspekten vor: Im (a) *situativen Rahmen* lassen sich bereits thematische Gewichtungen erkennen, die ihrerseits den Rahmen für den Ausdruck emotiver Werthaltungen darstellen. Durch die in der *Inhaltsseite* (b) vorhandenen Propositionen kann explizit oder implizit Betroffenheit oder emotionale Involviertheit geäußert werden. Die *sprachliche Ausdrucksseite* (c) bietet zahlreiche linguistische Phänomene an, die hinsichtlich des Ausdrucks von Emotion und Expressivität untersucht werden können. Nach Jahr (2000, S. 116–120) können im Prinzip alle expressiven Lexeme, Wortgruppen und größeren syntaktischen Konstruktionen bewertende Bedeutung tragen, entscheidend ist es jedoch (um den Faktor der Beliebigkeit oder Subjektivität möglichst zu minimieren), festzulegen, nach welchen Maßstäben die Selektion der sprachlichen Mittel erfolgt. Zur groben Orientierung schlägt Jahr (2000, S. 116; kursiv i. O.) insbesondere folgende Kategorien vor:

pathetisch wirkende Fügungen,

bildhafte Wendungen,

intensivierende Ausdrücke mit Intensivierern des absoluten und extrem hohen Intensivierungsbereichs,

nachdrückliche Wiederholungen (mehr als zweimal),

Lexeme, die erst im Kontext der Wortgruppe oder der Texteinheit ihr konnotatives Potential entfalten wie z. B. *schwerwiegende Mängel* [...].

Diese Bestimmungskriterien erscheinen für den vorliegenden Gebrauch sinnvoll und sollen nun der Auswahl der linguistischen Analyseeinheiten zugrunde gelegt werden, ohne sie explizit einer quantitativen Bewertung zuzuführen. Sie werden in der Feinanalyse jedoch hinsichtlich der Häufigkeit ihres Vorkommens registriert und fließen in die Interpretation ein.

Zuletzt soll noch kurz auf ein Konzept eingegangen werden, das auf den Aspekt der Emotion speziell für den Bereich der mündlichen Äußerungen hinweist und als Erweiterung des hier relevanten Positionierungskonzepts (vgl. Abschnitt 7.1.2.) gelten soll: Du Bois und Kärkkäinen (2012) beleuchten die Interaktionsprozesse des nach dem Modell des *Stancedreiecks* (Du Bois,

2007) verlaufenden Positionierens aus der Perspektive von Emotion und Affekt und führen als Beispiel die Redepartikel *oh* an, die je nach Sprache unterschiedliche Bedeutung tragen kann (Du Bois & Kärkkäinen, 2012, S. 436). Rede- oder Modalpartikeln oder auch prosodisch markierte Äußerungen können demnach als (emotiv-expressiver) Ausdruck des Erstaunens oder des Verärgertseins gelten, wodurch explizite/implizite Zustimmung oder Ablehnung indiziert wird. Auf diese Weise – so Du Bois und Kärkkäinen (2012, S. 433) – würden Gesprächsteilnehmer*innen ihre sozio-affektiven und sozio-kognitiven Beziehungen zueinander ko-konstruieren, die hier auch als Indizes zu Einstellungen zu den Diskussionsthemen gedeutet werden sollen. Emotionale Äußerungen sind in den Klassengesprächen außerdem häufig an der Lautstärke oder der Änderung des Kodes (Switching vom rollenbezogenen zum alltagssprachlichen Register) erkennbar.

Zusammengenommen bedeuten all die Erkenntnisse der Disziplinen, die sich mit Emotionalität in der Sprache beschäftigen, für die vorliegende Untersuchung Folgendes: Durch die Analyse des Sprachgebrauchs in den schriftlichen Repräsentationen beziehungsweise in den Äußerungsensembles der mündlichen Gesprächssituationen können nun mögliche Rückgriffe auf (als besonders emotiv eingeschätzte) Ausdrücke der Repräsentation als Reproduktion in der Rezeption erkennbar werden. Das heißt, dass angenommen wird, dass über diesen Aspekt der ›Emotionalität‹ zunächst die (trans-)textuelle Ebene (die Ebene des Kolonialismus-Diskurses der Lehrbücher) erreichbar wird und dass die Analyse der Strategien der sich zu emotiven Repräsentationen positionierenden Akteur*innen dann schließlich zu den Lesarten führt. Was in der vorliegenden Arbeit mit dem Konzept ›Lesart‹ verbunden werden soll, wurde bereits in Abschnitt I erörtert. Weit konkreter und für die Empirie operationalisierbar soll dieses Konzept nun auch noch im folgenden Abschnitt aufbereitet werden.

7.4. Lesart und Diskurs

Die Komplexität des Konzepts ›Lesart‹ sowie seine vielfältige Auslegung wurden bereits besprochen. Als Resümee und als forschungsleitende Konsequenz wurde dabei ein Verständnis präferiert, das die Bedeutungsarbeit als gemeinsamen Prozess zwischen Produzenten und Rezipienten betrachtet und – viel mehr noch – explizit den Anteil der Rezipienten betont. Für diese Sichtweise lässt sich auf die Tradition der Cultural Studies zurückgreifen (es wurde darüber in Teil I berichtet), wo *Lesart* im Sinn von ›Decodierung‹ (Hall, 1973) als essentieller Bestandteil jeder *Repräsentation* betrachtet wird. Dieser – als soziale Praxis (Hall, 1997) verstandene – Prozess wird durch *Artikulation* (Hall, 2004) bewirkt; er wird als das Herstellen

der Beziehung zwischen Repräsentationen und ihren Deutungen (wie beispielweise in Bezug auf das Alltagsleben, persönliche Erfahrungen etc.) begriffen, wodurch Lesarten generiert würden. Auf diesem (im Grunde simplen, weil eben bidirektional als ›Kodieren‹ und ›Dekodieren‹ eingeschätzten) Prozess der Bedeutungsaushandlung bauen Konzepte der in den Medienwissenschaften beheimateten qualitativen Rezeptionsforschung auf, wird doch damit die Interaktion des Mediums mit dem Rezipienten betont (vgl. Greimer, 2011, S. 192). Texte würden demnach durch Präsupponieren, Assoziieren und/oder Substituieren rezipiert (im Sinn von ›Interpretieren‹ und eben ›Bilden von Lesarten‹). Diesem breit angelegten und prozesshaften Verständnis von Textrezeption ist es nicht nur geschuldet, dass sich die qualitative Rezeptionsforschung mehrerer Methodologien bedienen muss (siehe Ausführung in Teil III/Kapitel 9), sondern dass sich daraus auch ein synonymes Denken von *Lesart* und *Ideologie* (Einstellung, Haltung, Werte) ableiten lässt. Ein solches Verständnis von *Lesart* geht weit über inhaltliches Verstehen hinaus und legt vielmehr eine diskursanalytische, respektive diskurslinguistische Perspektive nahe, wonach *Lesen* bzw. *Lesart* als diskursiver Prozess auf dem Weg zur transtextuellen Ebene zu verstehen ist. So betrachtet, ist der Terminus *Lesart* nicht nur als transphrastisches, sondern als Phänomen der diskursimmanenten, in sozialer Praxis ausgehandelten Bedeutungsebene anzunehmen.

Noch eine weitere Definition von ›Lesart‹ findet in der vorliegenden Arbeit Anwendung: Es ist Wranas (2012, S. 230–231) Begriff von »Lernen als Bilden von Lesarten«, das sich gerade für den vorliegenden Kontext übernehmen lässt. Zunächst ist der Begriff insofern textualistisch, als er von »Texten als explizite[m] Wissensspeicher« (Wrana, 2012, S. 231) ausgeht, ohne *Text* ausschließlich skriptural zu denken. Ferner sind *Lesen* und *Lernen* (und damit auch alle bedeutungsgenerierenden Verstehensprozesse im schulischen Kontext) als semiotischer Akt gedacht, indem dieser Prozess als Verknüpfung bestehender semiotischer Strukturen verstanden wird, der zu neuen Strukturen und Mustern führt. Im Grunde ist dann das Produkt dieses Prozesses, der zur Entwicklung eines je spezifischen Verständnisses bezüglich eines Objekts, eines Gegenstands führt, eine Wissenskonstruktion, also ein Verständnis von *Lesart*, das »das Was und Wie im selben Maß ins Blickfeld« rückt (Wrana, 2012, S. 230). Wird dieser Prozess diskursanalytisch verstanden, so wird ein zusätzlicher Fokus auf die immer wieder neue Konstituierung und Transformierung von Wissensbeständen in gesellschaftlicher Praxis im Kontext von »Machtverhältnissen und Subjektivierungsweisen« (Wrana, 2012, S. 230) gelegt. Insofern lässt sich einer solchen zweistelligen Ausrichtung von ›Lesart‹ in idealer Weise folgen, als sie den Begriff genau an jener Schnittstelle zwischen dem Verständnis als textuell

orientiertem Lernprozess und als diskursivem Prozess verortbar macht, der weiters begreifbar machen kann, dass *Lesen* und *Lernen* von (vor allem) historischen Wissensbeständen eine Integration genau dieser beiden Elemente erfordert.

8. Fazit

Teil II stellt quasi das Kernstück der vorliegenden Arbeit dar, sollten doch die in Teil I in aller Breite vorgestellten Forschungszugänge zu Konzepten wie *Repräsentation* und *Rezeption* für den aktuellen Gebrauch präzisiert werden. So wurde versucht, durch die Eingrenzung des Diskursbegriffs das adäquate Untersuchungsdesign vorzustellen, das imstande ist, den beiden großen forschungsleitenden Konzepten Rechnung zu tragen. Da dabei korpusbezogen vorgegangen wird, erschien es notwendig, zu erklären, dass das Diskurskorpus einerseits durch das Angebot an adäquaten Geschichtslehrbüchern abgrenzbar und vorgegeben, andererseits teilweise zufällig (doch keineswegs beliebig) ist durch die Auswahl einer begrenzten Zahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern für das Klassenprojekt generiert ist.

Das bedeutet, dass von *zwei* konzeptuell unterschiedlichen Korpora (genuin schriftlich und mündlich) ausgegangen werden muss und dass daher das Analyseprozedere *zwei* große Phasen erfordert (also zweiteilig sein muss), um den Aspekten *Repräsentation* und *Rezeption*, die eben die beiden unterschiedlichen Arten von Korpora nach sich ziehen, gerecht zu werden. Da die Ergebnisse vergleichbar werden sollen, bedarf es auch vergleichbarer Prozeduren für die genuin schriftlichen und mündlichen Textkonzeptionen, also im Grunde *ein* Verfahren, das die methodologische Verknüpfung der Analysen der beiden unterschiedlichen Korpora erlaubt. Dies wird zum einen durch die Beachtung derselben linguistischen Einheiten der intratextuellen Ebene erreicht, zum anderen sollen die beiden Phänomene *Indexikalität* und *Metapragmatik* (vgl. Abschnitt 7.2.) auf der transtextuellen Ebene die sogenannte analytische Klammer zwischen schriftlichem und mündlichem Korpus bilden. Die Vergleichbarkeit der Befunde findet schließlich auf der transtextuellen resp. Diskursebene statt, wo Ideologien im Sinn von *Lesarten* evident werden.

Beide Analysephasen bedingen unterschiedliche methodische Verfahren, so wird im Bereich des schriftlichen Korpus auf Prozeduren der Diskurslinguistik (DIMEAN) zurückgegriffen, im Bereich des mündlichen Korpus auf solche der interpretativen Soziolinguistik, die insbesondere die Ebene der Akteure erforschbar machen. Grundlagen dafür liefern Konzepte aus dem Feld der *Positionierungspraktiken im Diskurs* (7.1.2.). Durch ein solches zweiteiliges Verfahren wird – und das soll in Teil III genauer expliziert werden – ein Interagieren beider linguistischer

Subdisziplinen nötig (und möglich), wo die Akteursebene (vgl. 7.1.) die Schnittstelle zwischen Diskurs- und Soziolinguistik bildet. Insgesamt kann durch ein solches zweigeteiltes Verfahren auch die erwünschte Zusammenführung von Text- und Gesprächslinguistik erreicht werden, ein Unternehmen, das laut Janich und Birkner (2015) immer noch zu selten stattfindet.

So soll zusammenfassend angemerkt werden, dass nach Adaptierung des Modells der Diskurslinguistischen-Mehr-Ebenen-Analyse (DIMEAN, vgl. 6.3.) und des Modells der metapragmatischen Positionierung (7.1.2.) ein Analyserahmen entworfen werden konnte, der den text- und gesprächslinguistischen Aspekten der beiden Analysephasen gerecht wird. Zur Analyse der Diskursebene werden sowohl die explizite Metasprache bzw. Metapragmatik (also das Herstellen von Ordnungen und das Hinweisen auf Leseweisen und Leserichtungen oder das Kommentieren von mündlichen Aussagen) als auch die implizite/abstrahierte Metasprache/Metapragmatik (abstrakte Annahmen über Kommunikation bzw. kommunikatives Handeln) (vgl. Spitzmüller (2015b, S. 326) herangezogen (wie in Abschnitt 7.2. genau ausgeführt).

Der folgende Teil III widmet sich der Erklärung des Analyseprozederes per se, wofür zunächst Gütekriterien und Elemente des hier relevanten qualitativen Zugangs beleuchtet werden, danach wird der Forschungskontext mit Korpus und Teilnehmer*innen sowie die Ausführung von Beispielfällen und der Interpretation der Ergebnisse dargelegt. Dabei werden exemplarisch jene Teile des Korpus herangezogen, an denen nicht nur die Forschungsfrage in aller Deutlichkeit beantwortbar wird, sondern auch das vorliegende diskurslinguistische und das soziolinguistische Verfahren exemplifiziert werden können.

III. Empirische Anwendung

9. Das qualitative Paradigma der Diskurslinguistik

Bevor nun die Ausführungen zur Analyse exemplarisch anhand von ausgewählten Beispielen erfolgen, sollen die wesentlichen Punkte der Paradigmen und Gütekriterien qualitativer Forschung zusammengefasst werden. Dies erscheint insbesondere notwendig, als an die qualitative Forschung generell – und an jene im Bereich der Linguistik im Speziellen – der Anspruch erhoben wird, sehr exakt und reflektiert mit der Datenaufbereitung, dem Analyseprozedere und der Interpretation zu verfahren, um Plausibilität und Nachvollziehbarkeit gegenüber der zahlenmäßigen Belegbarkeit und Messbarkeit quantitativer Forschung erreichen zu können. Die für die quantitative Forschung leicht nachvollziehbaren Gütekriterien lassen sich nicht immer und vor allem nicht im selben Verständnis für den qualitativen Bereich adaptieren. Die folgenden Ausführungen sollen klären, in welcher Hinsicht das vorliegende diskurslinguistische Verfahren sich dennoch anhand von generalisierbaren (und sich teilweise am quantitativen Paradigma orientierenden) Gütekriterien darstellen lässt.

9.1. Grundzüge qualitativer Forschung

Sehr allgemein formuliert verfolgt das qualitative Paradigma der empirischen Sozialforschung das Ziel, Aussagen über »die Struktur und Beschaffenheit der uns umgebenden sozialen Wirklichkeit zu machen« (Misoch, 2015, S.1) und »soziale Phänomene einer tieferen und differenzierten Analyse zu unterziehen« (Misoch, 2015, S. 2). Durch qualitative Zugänge sollen ganz allgemein (und gut auf die vorliegende diskurslinguistische Untersuchung anwendbar)

subjektive Wirklichkeiten und subjektive Sinnkonstruktionen und Alltagstheorien untersucht, Lebenswelten von innen heraus beschrieben, individuelle Sichtweisen und Meinungen oder Motive analysiert werden. Dies alles mit dem Ziel, diese nicht nur detailliert zu beschreiben, sondern verstehend nachvollziehen zu können. (Misoch, 2015, S. 2)

Dieses primäre Ziel qualitativer Forschung, nämlich die Beschäftigung mit individuellen Sichtweisen und Sinnkonstruktionen, die das Subjekt in seiner Ganzheit betrachten lässt, wird vorrangig durch Datenerhebung in sozialer Interaktion erhoben (vgl. Misoch, 2015, S. 2). Für qualitative Methoden, deren Vielfalt von Reichertz (2007, S. 197) als grenzenlos, ineinander übergreifend und einander kreuzend bezeichnet wird, kann kaum ein gemeinsamer Nenner gefunden werden. Damit sich qualitative Methoden gegenüber quantitativen Paradigmen behaupten können (deren Hauptunterschiede in der Stichprobengröße, der Art der Stichprobenziehung und vor allem in den mathematisch-statistischen Auswertungsmethoden

liegen – vgl. Lamnek, 2010, S. 3), sind sie gefordert, jeden Schritt von der Datengewinnung bis zur Datendarstellung präzise offenzulegen und theoretisch zu untermauern. Solche »elaborierten« qualitativen Methoden arbeiten selbstreflexiv, d. h. sie beziehen die eigene theoretische und methodische Arbeit in die Forschung mit ein. Reichertz (2007, S. 198) zählt zu dieser Gruppe von Methoden unter anderem jene der Diskursanalyse und der Ethnographie. Unumgänglich ist dabei eine Abstimmung auf das übergeordnete Forschungsziel (ohne sich zu sehr von Common-sense-Annahmen leiten zu lassen) aufgrund einer expliziten Grundlagentheorie, die sich auf das Wahrnehmen, Deuten und auf die Forschungsgegenstände bezieht. Reichertz verweist in diesem Zusammenhang auf vier große Fragerichtungen. Die *Diskursanalyse* (ebenso die *dokumentarische Methode*, die *wissenssoziologische Hermeneutik* sowie die *Grounded Theory*) sieht er dem Fragebereich nach in der »(Re-)Konstruktion historisch und sozial vortypisierter Deutungsarbeit« (Reichertz, 2007, S. 199) angesiedelt. Die Verbindung von Deskription und Rekonstruktion jener Sinnbezüge, aufgrund derer Menschen handeln, kann gemäß dem Ansatz erfolgen: »Gefragt wird, wie Subjekte, hineingeboren in eine historisch und sozial vorgedeutete Welt, diese permanent deuten und somit auch verändern« (Reichertz, 2007, S. 199). Auf diese Weise können nicht nur die Prozesse handelnder Subjekte erforscht werden, sondern es kann zusätzlich rekonstruiert werden, wie sie sich in einer »historisch vorgegebenen, sozialen Welt immer wieder neu »finden«« (Reichertz, 2007, S. 199). Diese Charakteristik der Fragestellungen und Zielsetzungen qualitativer Sozialforschung soll nun durch eine Zusammenfassung essentieller Kriterien abgeschlossen werden. Nimmt man mit Misoch (2015) an, dass qualitative Forschung für die Annäherung an »Phänomene von »innen heraus«« plädiert, die aus »der Sicht des Subjekts verstanden werden« sollen, können Merkmale einer qualitativen Forschung wie folgt dargestellt werden (nach Misoch, 2015, S. 2–3): Qualitative Forschung soll

- subjektbezogen sein,
- Inhalte und/oder Prozesse differenziert beschreiben,
- individuelle Sichtweisen, Einstellungen, Motive, Bedürfnisse usw. ermitteln,
- der Generierung von Hypothesen sowie
- der Erfassung der subjektiven Wirklichkeit und subjektiver Wirklichkeitstheorien (Situationsdeutungen, Handlungsmotive, Alltagstheorien) dienen,
- Sinnverstehen, Sinnrekonstruktion ermöglichen,

- die Untersuchung eines bisher unbekannten Feldes bzw. bisher unbekannter Sachverhalte ermöglichen,
- der Erfassung von Selbstinterpretationen sowie
- der Herausarbeitung von manifesten und ggf. latenten Sinnstrukturen dienen,
- nicht repräsentativ im statistischen, sondern im exemplarischen Sinne sein, da es um eine Generalisierung durch Typenbildung geht.

Da qualitative Verfahren generell leicht in ›Erklärungsnotstand‹ bezüglich all ihrer Verfahrensschritte (z. B. der Auswahl des Korpus, der Teilnehmerschaft, der Auswertung etc.) geraten und speziell die Diskurslinguistik zusätzlich ›Gefahr‹ laufen könnte, sich zwischen den Problempolen der Unterspezifiziertheit und Übergenerierung (Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 16) zu bewegen, ist es von äußerster Relevanz, Gütekriterien der wissenschaftlichen Praxis sehr genau darzulegen und zu verfolgen (vgl. Hinweise in Spitzmüller und Warnke, 2011, S. 32–40). So wird es als notwendig erachtet, das jeweilige Forschungsanliegen in unmittelbarer Relation zu den Daten (zum Korpus) darzulegen und die eigene Forschungspraxis entsprechend genau zu reflektieren. Eine exakte Beschreibung der Datenbeschaffung, der Daten, des Recherchekontexts sowie des Analyseprozederes wird somit in Abschnitt 9.4. und 9.5. erfolgen, zunächst sollen jene verallgemeinerbaren Gütekriterien angeführt werden, die für das vorliegende qualitative Verfahren Anwendung finden werden.

9.2. Gütekriterien einer qualitativen Diskursforschung

Um die Aufbereitung und Auswertung der Daten transparent zu machen, wird die von Busch (2007, S. 150–153) empfohlene eindeutige Klarstellung hinsichtlich der folgenden Kriterien verfolgt:

- Angemessenheit des Verhältnisses von Diskurs und Diskurskorpus,
- Generalisierbarkeit als Beitrag zur Repräsentativität,
- Beachtung von Validität (Angemessenheit der Methode),
- Reliabilität (Zuverlässigkeit durch Vermeiden von Zufälligkeiten).

Wenn nun in der vorliegenden Arbeit das Diskurskorpus durch Eingrenzung auf alle forschungsrelevanten schriftlichen Texte (das sind 80 Prozent der Geschichts-Lehrbücher der Sekundarstufe I, die im Schuljahr 2015/16 auf dem Markt waren) und eine als aussagekräftig erachtete Zahl entsprechender Teilnehmer*innen zustande gekommen ist, so wird angenommen, dass dadurch das erste Gütekriterium erfüllt werden kann. An das Kriterium der

Repräsentativität kann im Bereich qualitativer Verfahren nicht derselbe Anspruch erhoben werden wie an quantitative. Größe und Gestalt der Korpora sowie des Untersuchungsfeldes sollten sich jedoch zur Typenbildung und Generalisierung im Hinblick auf die Forschungsfrage eignen. Dass die vorliegende Analyse repräsentativ (im Sinn von generalisierbar) ist, wird – gemessen an den Empfehlungen von A. Busch (2007, S. 153) – aus folgenden Gründen angenommen:

- (a) Exemplarische Verallgemeinerung durch Typenbildung – Sowohl das primär schriftliche als auch das mündliche Korpus sind von einer Größe, dass eine entsprechende Typenbildung bezüglich sozialer Indizes und Lesarten möglich erscheint.
- (b) Auswahl statt Zufall – Das Korpus rekrutiert sich aus dem Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und ist somit für die Gesamtheit der österreichischen Pflichtschüler*innen relevant.
- (c) Allgemeines im Besonderen finden – Die durch sieben Klassenprojekte initiierte diskursive Bedeutungsaushandlung anhand einer Auswahl von Lehrbüchern soll die Grundlage der Generalisierung darstellen.
- (d) Repräsentation statt Repräsentativität – Die Befunde sollen als Grundlage der Diskussion und des Vergleichs ähnlicher Analysen zu eben diesem Diskurs gelten.
- (e) Abstraktion auf das Wesentliche sowie generalisierende Existenzaussagen im Sinn von ›es gibt‹ – Aussagen des schriftlichen und des mündlichen Korpus sollen als Verbindung von Mikro- und Makroebene der Diskursmanifestation und als Index zu Lesarten (im Sinn von Einstellungen) angenommen werden können.

Die Forderung nach Validität wird im Zusammenhang qualitativer Erhebungen zum einen durch die Beachtung externer Gültigkeit erreicht, das heißt, die Daten müssen in einem plausiblen Verhältnis von Erhebungsmethoden und Erhebungssituation stehen. Zum anderen wird Validität durch die Berücksichtigung interner Gültigkeit gesichert, das bedeutet, die Daten müssen einer intersubjektiven Überprüfung standhalten und die Erhebung somit zuverlässig machen (A. Busch, 2007, S. 153–155).

Schließlich wird das – ebenfalls aus der quantitativen Sozialforschung stammende – Kriterium der Reliabilität als »diskurslinguistische Interpretationsreliabilität« (A. Busch, 2007, S. 156) beschrieben. Busch verweist auf die Möglichkeit, durch dieses Konzept einen gewissen Grad an Intersubjektivität ohne Rückgriff auf numerisch statistische Reliabilität der quantitativen

Forschung zu erreichen. Allerdings müssten dabei einige Grundvoraussetzungen hermeneutischer Wahrheitsfindung beachtet werden, wie beispielsweise die Kriterien der Transparenz, des Vertrauens in die Güte der Daten, der Stimmigkeit von Zielen und Methoden, der Offenheit gegenüber der Komplexität der Forschungssituation. Schließlich wird auch eine Diskussion der Daten in der Forschungsgruppe empfohlen. Nichtsdestotrotz sollte sich jedes Verfahren seiner Möglichkeiten und Grenzen bewusst sein und sie reflektiert darstellen.

9.3. Triangulation

Ein bewährter Weg zur Erfüllung der Gütekriterien ist zweifelsohne das Prinzip der *Triangulation*, das nach Flick bedeutet,

dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet – oder konstruktivistisch formuliert: konstituiert – wird. In der Regel wird die Betrachtung von zwei und mehr Punkten aus durch die Verwendung verschiedener methodischer Zugänge realisiert. (Flick, 2011, S. 11)

Flicks Darstellung entspricht im Wesentlichen der frühen Definition Denzins (2009 [1970], S. 297–313), durch die *Triangulation* zunächst als »the use of multiple methods in the study of the same object« (Denzin, 2009, S. 301) beschrieben wird, und in weiterer Folge (etwas präziser) als die Anwendung »of varieties of data, investigators, and theories, as well as methodologies«. Der häufigste Ansatz ist die (letztgenannte) Triangulation verschiedener Methoden, wobei sich Denzin ursprünglich auf den Mix von ausschließlich qualitativen Methoden bezog. Heute wird häufig unter den Termini »multi method research« (Bryman, 2004) oder »mixed methods research« (MMR: Denzin, 2012) an die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden gedacht. Methoden-Triangulation wurde bisweilen als überflüssig bewertet: Wissenschaftliche Forschung würde auch mittels nur *einer* Art von Datensatz oder Methode imstande sein, diskutierbare Ergebnisse zu erzielen (Bryman, 2004, S. 1144). Auch wurde moniert, dass unterschiedliche Paradigmen inkompatibel und Ergebnisse insofern weniger valide sein könnten (vgl. Hinweise und Überblick in Denzin, 2012, S. 82). Insgesamt soll jedenfalls angenommen werden, dass in der Triangulation – bei aller Berücksichtigung der Chancen und Risiken (Lamnek, 2010, S. 245–265, fasst sie für die integrative Anwendung qualitativer und quantitativer Methoden zusammen) – tatsächlich großes Potential für Perspektivenerweiterung enthalten ist, auch dann, wenn eine Kombination aus ausschließlich qualitativen Methoden gewählt wird. Hierbei wird zusätzlich angenommen, dass die Paradigmen der qualitativen Methoden eher kompatibel sind, da das hermeneutisch-interpretative Paradigma in diesem Fall generell die Grundlage des Erkenntnisgewinns darstellt.

Als letztes Argument soll noch erwähnt werden, dass es sich empfiehlt, sich dem *komplexen* Phänomen ›Diskurs‹ auch durch ein möglichst *komplexes* (eben trianguliertes) Verfahren zu nähern (vgl. Spitzmüller & Warnke, 2011, S. 40).

Im vorliegenden Fall wird die Triangulation durch die Analyseverfahren von schriftlichen und mündlichen Textdokumenten erreicht, wofür jeweils gesonderte Techniken erforderlich sind.

9.4. Korpus

9.4.1. Textdokumente aus Lehrbüchern der Geschichte

Dieses Teilkorpus setzt sich aus Texten eines in sich (mehr oder weniger) abgeschlossenen Kapitels aus für eine bestimmte Schulstufe approbierten Lehrbüchern der Geschichte zusammen. Die zur Analyse herangezogenen Lehrbücher sind Lehrwerke, die für das Unterrichtsjahr 2015/16 approbiert und zur Verwendung genehmigt waren (mittlerweile obsolete Liste: Schulbuchaktion 2015/16³⁴). Aus dem Angebot paralleler Lehrwerke (insgesamt achtzehn) wurden vierzehn Geschichtslehrbücher ausgewählt, die bis zu diesem Termin (vgl. Abrufdatum) noch einmal neu aufgelegt wurden. Nicht in Betracht gezogen wurden Materialien für die Verwendung in besonderen Kontexten (wie Förder- und Stützunterricht). Das forschungsrelevante Kapitel betrifft die Repräsentation des ›Kolonialismus und Imperialismus im 19. Jahrhundert‹, das in unterschiedlicher Länge – von drei bis zweiundzwanzig Seiten – angeboten wird. Das Basis-Korpus ist somit eine Sammlung von Diskursdokumenten, bestehend aus der Menge aller Lehrbuchseiten des entsprechenden Lehrbuch-Kapitels und umfasst insgesamt 100 DIN-A4-formatige Seiten.

Zur allgemeinen Charakteristik dieser Dokumente soll angemerkt werden, dass sie *prima vista* als ›Konglomerat‹, ›Puzzletext‹ oder ›Textcollage‹ erscheinen, und zwar deshalb, weil ja die Komposition des Seiten-Layouts unter Verwendung skripturaler und piktoraler Versatzstücke aus Geschichtswissenschaft, Didaktik, Literatur, Medien und Alltagswelt erfolgt. Das Korpus enthält so betrachtet Einzeltexte unterschiedlicher Textmusterzugehörigkeit. Das Textmuster der Erzählung/Narration tritt vor allem bei Autorentexten in Erscheinung, wo es in erster Linie

³⁴ <https://www.schulbuchaktion.at/schulbuchlisten.html> (Abruf: 12. August 2015)

der Einführung in ein Thema dient. Das für relevant erachtete Geschichtswissen wird hier – so liegt die Vermutung nahe – gemäß narrativer Strukturen ›nach-erzählt‹, ›um-erzählt‹ oder ›selbst-erzählt‹ (in Anlehnung an die Empfehlung bezüglich zu erwerbender Kompetenzen der Lernenden in Pandel, 2010). Diese Varianten des ›historischen Erzählens‹ (nach Hayden White, 1973, erfolgt es als ›Metahistory‹ in unterschiedlichen Masternarrativen) bieten demzufolge Ansatzpunkte zur kritischen Hinterfragung. Nimmt man mit White an, dass das Repräsentieren geschichtlicher Sachverhalte als ›Erzählen von Geschichte‹ einem Masternarrativ – einer Meistererzählung – unterworfen ist, dann kann auch angenommen werden, dass geschichtliche Darstellungen durch je eigene Deutungsrichtungen geprägt sind. Das Konzept des ›Masternarrativs‹ kann auch auf die – in neuerer Zeit in der Soziolinguistik immer stärker beachtete – Annahme bezogen werden, dass sich die erzählenden Akteure zu dominanten Diskursen positionieren und dass damit translokale Strukturen in den Blick genommen werden können (vgl. Spitzmüller et al., 2017, S. 6).

Dieses Positionieren kann sich in den Lehrbüchern allein schon durch die Auswahl und Gewichtung spezieller Themen, Personen, Daten, Schauplätze etc. äußern. Durch besondere Layout-Techniken und Markierungen (z. B. durch diverse Salienzstrategien) werden Gewicht und Relevanz vergeben und Geltungsansprüche erhoben. Die Zielsetzung jeder Lehrbuchrepräsentation ist es, durch eine – verschiedenen Kriterien verpflichtete – Gestaltung die Vergangenheit abzubilden und dominante (weil für die Erfüllung des Lehrplans relevante) Deutungsangebote zu liefern. So wird die Bedeutungskodierung durch die Produktion in der Rezeption dekodiert, das bedeutet aber gleichzeitig, dass die Repräsentation den Bedeutungsrahmen für unterschiedliche Interpretationen herstellt. In der vorliegenden Analyse soll nun unter anderem auf bedeutungszuschreibende Strategien der Rezipient*innen geachtet werden, die von diesen danach in einem Prozess der Selbstreflexion kommentiert werden. So wird es von Interesse sein, ob sich – von der Analystin als salient eingeschätzte – Elemente in der Rezeption bestätigen lassen, wie dies beispielsweise für großformatige, bunte, emotiv-appellative Bilder angenommen wird. Bilder stellen generell eines der häufigsten Layout-Elemente dar, fungieren oft als Blickfang und Anker und könnten so vor allem jungen Lernenden als erste Orientierung dienen. Jedenfalls werden Bild-Text-Elemente in der vorliegenden Analyse eine zentrale Position einnehmen.

Für die nun angeführten Lehrbücher, aus deren entsprechenden Kapiteln sich das Teilkorpus der Kolonialismus-Repräsentation zusammensetzt, werden auch Labels entsprechend ihren Buchtiteln und ihrer alphabetischen Reihenfolge vergeben, um im gegebenen Fall darauf

rascher Bezug nehmen zu können. Zusätzlich zu den Seitenangaben ist die Anzahl der aufgewendeten Repräsentationsseiten angeführt. Die mit einem * gekennzeichneten Lehrwerke werden von den Teilnehmer*innen im Klassenprojekt verwendet.

1BST*	Bachlechner, M., Benedik, C., Graf, F., Niedertscheider, F., Senfter, M. (2012). <i>Bausteine Geschichte 3</i> , Schülerbuch. Wien: öbv, S. 104–111 (8 Seiten)
2DVG:	Lemberger, M. (2013). <i>Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3</i> . Linz: Veritas, S. 114–122 (9 Seiten)
3DZ:	Vogel, B.; Wallner, B. (2009). <i>Durch die Zeiten, 3. Klasse</i> . Wien: Ed. Hölzel, S. 87–89 (3 Seiten)
4EUH:	Huber, G. (2012): <i>einst und heute 3, chronologisch</i> . Wien: E. DORNER, S. 152–156 (5 Seiten)
5GEG:	Baumgartner-Lemberger, C. (2014). <i>Genial! Geschichte 3</i> . Wien: Bildungsverlag Lemberger, S. 150–159 (10 Seiten)
6GFA*	Monyk, E., Schreiner, E., Mann, E. (2009). <i>Geschichte für alle 3</i> . Wien: Olympe, S. 137–140 (4 Seiten)
7GL:	Hammerschmied, H., Pramper, W., Windischbauer, E. (2014). <i>Geschichte live mit Politischer Bildung 3</i> . Linz: Veritas, 115–136 (22 Seiten)
8GS:	Gidl, A. (2011). <i>Geschichte schreiben 3 – Arbeitsbuch</i> . Wien: E. DORNER, S. 114–119 (6 Seiten)
9GUS:	Donhauser, G., Bernlocher, L. (2008). <i>Geschichte und Geschehen</i> . Wien: öbv, S. 148–153 (6 Seiten)
10MFG*	Halbartschlager, F., Vogel-Waldhütter, M., Graf, M. (2014). <i>Mehrfach Geschichte 3</i> . Teil 1 - Wissen & Verstehen (S. 61–62); Teil 2 – Anwenden & Forschen (S. 148–152). (7 Seiten). Linz: Veritas.
11NWG*	Hofer, J., Paireder, B. (2013). <i>netzwerkgeschichte@Politik 3</i> . Linz: Veritas. (S. 126–127; 143–145). (5 Seiten)
12ZB:	Scheucher, A., Wald, A., Ebenhoch, U. (2013): <i>Zeitbilder 3</i> , Schülerbuch. Wien: öbv, 112–119 (8 Seiten)
13ZBL:	Vocelka, K., Scheichl, A., Matzka, C. (2010): <i>Zeitenblicke 3</i> . Wien: E. DORNER, S. 128–130 (3 Seiten)
14ZF:	Beier, R., Leonhardt, U. (2010): <i>Zeitfenster 3</i> . Wien: Ed. Hölzel, S. 112–115 (4 Seiten)

Abbildung 10: Schriftliches Korpus – Überblick über die Geschichtslehrbücher

Bei der Auflistung der Seitenzahl der Lehrwerke zeigen sich in den Extremen große Unterschiede: Die Kapitellänge variiert von mindestens 3 Seiten (zwei Bücher) bis maximal 22 Seiten (ein Buch); je zwei Lehrwerke wenden 4, 5, 6 und 8 Seiten auf. Vier der für die Beobachtung der Rezeption in den Schulklassen relevanten Bücher haben eine Kapitellänge von 4, 5, 7 und 8 Seiten, sie zählen damit zu den Werken, die eine eher geringe Menge an Seiten für die Repräsentation des entsprechenden Kapitels aufwenden.

9.4.2. ›Projektprotokoll‹ als Grundlage der Gruppendiskussionen

Das nun beschriebene ›Projektprotokoll‹ ist nur bedingt Teil des Korpus: In erster Linie diente es der Vorbereitung und Reflexion der Gruppendiskussionen, für die vorliegende Analyse wurden die schriftlichen Aussagen der Teilnehmer*innen zur Präferenz bestimmter Textteile als Grundlage der Interpretation herangezogen. Das Zustandekommen des Protokolls im Kontext der Untersuchung kann wie folgt erklärt werden: Nach einer etwa 30-minütigen Beschäftigung mit den Lehrbuchtexten sollten die Schüler*innen ihren Leseprozess reflektieren und dazu einige Impulsfragen beantworten. Das als ›Projektprotokoll‹ bezeichnete Dokument besteht aus drei DIN-A4-formatigen Seiten, es begleitete die Schüler*innen durch das vierstündige Projekt. Es blieb für die Dauer des Projekts in ihren Händen und stellte auch die Grundlage der Klassengespräche bzw. der Gruppendiskussionen dar.

Das Vier-Stunden-Projekt kann als zweigeteilt bezeichnet werden: In den beiden ersten Einheiten standen die Lehrbuchtexte zur Erforschung der Rezeption im Vordergrund, in den beiden weiteren Einheiten Klassengespräche und die beiden Gruppendiskussionen. Die Schüler*innen fertigten dabei Leseprotokolle an, in denen offene und geschlossene Fragen während und nach der Beschäftigung mit den Lehrbuchtexten sowie Impulsfragen zur Vor- und Nachbereitung der Diskussionen beantwortet werden sollten. Im Anschluss an den Leseprozess sollten die Schüler*innen herausfinden, welche Kolleginnen und Kollegen ihrer Klasse dieselben Elemente gewählt hatten. Mit diesen Partner*innen sollten kleine Gruppen gebildet und eine Präsentation vorbereitet werden. Das Ziel war es, genauer auf die Lehrbuchelemente einzugehen und die Motivation zu ihrer Wahl darzulegen. Das hier (nicht in Originalgröße) angegebene Dokument soll einen Einblick in den Aufbau des Projektprotokolls geben.

Stunde (1)
 Öffne dein Geschichtsbuch beim Thema „IMPERIALISMUS“.
 Blättere das Kapitel durch und entscheide dich:
Was interessiert dich sofort? (z. B. Bild, Überschrift, Grafik...).
 Schreibe auf: **Seite:** _____ **Was genau ist es?** _____
 Warum hat dieses Element deine **Aufmerksamkeit** erweckt? _____
 Worüber informiert dich dieses Element? Was kannst du daraus lernen? _____

Abbildung 11: Leseprotokoll – 1. Teil: Saliente Elemente der Repräsentation

Die nächste Stunde sollte intensiver in die Beschäftigung mit den Repräsentationen einführen. Dazu erhielten die Schüler*innen etwa 30 Minuten Zeit, die zwischen 4 und 8 Seiten langen Kapitel durchzulesen. Durch den zuvor mitgeteilten Lesefokus sollte die Aufmerksamkeit auf die Benennungen (Nomina propria, collectiva, appellativa) aller an der Kolonisierung beteiligten Akteure und der daran gebundenen Tätigkeiten (Verbalphrasen) gerichtet werden. Die Absicht dieser Aktivität war es, in den Rezipient*innen Vorstellungen bezüglich der Charakteristika der ›kolonialen Akteure‹ zu wecken, die vermutlich (auch) den Darstellungen in den Lehrbuchtexten geschuldet waren.

Abschließend konnten potentielle Fragen an die (fiktiven) Schulbuchautor*innen gerichtet werden, die der Reflexion des Gelesenen dienen sollten. Abgesehen von Teil (1) des Leseprotokolls (vgl. Abb. 11) wurden (wie zuvor erwähnt) alle anderen Lese- und Reflexionsaufgaben in der vorliegenden Analyse nicht explizit berücksichtigt, sie dienten lediglich der Vorbereitung der eigentlichen Kernarbeit des Projekts (in den Stunden 3 und 4). Dieses startete am Anfang von Stunde 3 mit der Aufforderung an die Schüler*innen, sich als Repräsentant*innen einer der beiden Hauptgruppen der kolonialen Ära (Kolonisatoren vs. Kolonisierte) zuzuordnen. Deren Mitglieder sollten innerhalb ihrer Gruppe (für etwa 10

Minuten) über Argumente beraten, die ihre (imaginierte) Lebenssituation darstellen würden. Diese Argumente sollten dann im Rahmen einer etwa 10-minütigen Gruppendiskussion vorgebracht werden. Zuletzt wurde die Gruppendiskussion im Plenum der Klasse reflektiert.

Stunde (2)

Öffne wieder dein Geschichtsbuch beim Thema „Imperialismus“.

Beschäftige dich nun mit dem Text. Versuche Folgendes herauszufinden:

Über welche Gruppen von Menschen berichtet der Text?

WIE werden diese Menschen erwähnt? >> Namenwörter/Nomen

Welche Tätigkeiten führen sie aus? >> Tunwörter/Verben

Manche Wörter stehen unter „___“. Schreibe sie auch so auf.

Setze deine gefundenen Wörter in der Tabelle ein. Ordne sie bestimmten Gruppen von Menschen zu (Spalten 2 und 3). In Zeile 4 schreibe auf, wie du dir diese Menschen aufgrund der Beschreibung im Buch vorstellst.

Wörter, mit denen sie benannt werden:	Zugehörigkeit zur Gruppe der	Zugehörigkeit zur Gruppe der.....
Nomen (Hauptwörter): Wer?		
Verben (Tunwörter): Was tun sie?		
Wie stelle ich mir diese Menschen vor?		

Wir haben nun die Arbeit in deinem Geschichtsbuch erledigt. Wenn du die Gelegenheit hättest, an die Autorinnen und Autoren einen Brief zu schreiben, was würdest du ihnen sagen wollen (Positives, Negatives, Fehlendes, Anregungen...)

Fragen an das Buch – an die AutorInnen:

Mir hat gefallen, wie ...

Mir hat nicht gefallen, wie...

Darüber hätte ich gern mehr gewusst:

Warum habt ihr....?

Abbildung 12: Leseprotokoll – 2. Teil: Prädikationen: ›Koloniale Akteure‹

Das Ende der Stunde 3 wurde zur Überleitung vom historischen Kolonialismus zu aktuellen gesellschaftlichen Situationen und Anliegen genutzt. Dazu sollte eine begriffliche Orientierung dienen, die in Form einer tabellarischen Begriffssammlung Benennungen für Mitglieder einer Migrationsgesellschaft angeboten hat. Die Benennungen sollten als ›bekannt‹ markiert werden (oder unmarkiert für ›nicht bekannt‹ bleiben), in einem zweiten Schritt sollte deren Gebrauch (mit ›okay‹ oder ›nicht okay‹) bewertet werden. Auch diese Ergebnisse dienten ausschließlich der Einstimmung auf das Thema der Diskussion und werden in der vorliegenden Analyse nicht berücksichtigt.

Stunde (3): Kennst du diese Bezeichnungen? Wie findest du sie?

Bezeichnung	Ist mir bekannt	Ist okay (O) Ist nicht okay (N)
Migrant - Migrantin		
Asylbewerber - Asylbewerberin		
Ausländer - Ausländerin		
Illegaler - Illegale		
Flüchtling		
Farbiger - Farbige		
Neuer Österreicher – Neue Österreicherin		
Schwarzer – Schwarze		
Asylant – Asylantin		
Zuwanderer - Zuwanderin		
Moslem – Moslemin		
Weißer – Weiße		
Afrikaner – Afrikanerin		
Ureinwohner - Ureinwohnerin		
Einheimischer – Einheimische		
Muslim – Muslimin		
Indigener – Indigene		
Europäer - Europäerin		
Asylsuchender – Asylsuchende		
Fremder - Fremde		

Abbildung 13: Menschen der Migrationsgesellschaft: Befragung über Benennungen

Dieser Fragebogen diente also als Vorbereitung der zweiten Gruppendiskussion. Die Assoziationen, die die Benennungen bei den Schüler*innen (vermutlich) auslösten, sollten dann zur Bewertung der Angemessenheit der Termini in Spalte 3 führen. Die anschließende Besprechung des Fragebogens ließ das Klassengespräch in Überlegungen münden, die die Relevanz des historischen ›Kolonialismus‹ für die gegenwärtige gesellschaftliche Situation (nicht nur) in Österreich betrafen. Vor dem Beginn der zweiten Diskussion sollten sich die Schüler*innen den beiden (im Klassengespräch eruierten) Gruppen von ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ und ›neuen Österreicher*innen‹ zuteilen und Argumente für deren jeweils zutreffende Lebenssituation ausarbeiten. Die zweite Gruppendiskussion wurde in Stunde (4) durchgeführt.

Nach einer mündlichen Reflexion in der Klasse, die den Ablauf, die Beiträge sowie auch die eigene Befindlichkeit während der Diskussionen zum Inhalt hatte, wurde auch die Möglichkeit eröffnet, etwaige Anliegen in schriftlicher Form zu deponieren (vgl. Teil des Protokolls – unten). Auch diese Daten fließen nur implizit in die Analyse ein.

Stunde (4)

Nun denkst du an die Gruppe der Bevölkerung, für die du gesprochen hast. Stell dir vor, du könntest einer Person/ einem Amt einen Brief über dein Anliegen schreiben.

In der Gruppendiskussion 2 war ich bei der Gruppe der _____

Den Brief/die E-Mail schreibe ich an _____

Ich würde Folgendes schreiben: _____

Abbildung 14: Reflexion – Gruppendiskussion (2)

9.4.3. Gruppendiskussion – ein Verfahren der ›Fokussierten Ethnographie‹

Die Verwobenheit von Ethnographie und interpretativer Soziolinguistik zeigt sich auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung. Das Instrumentarium aus dem Bereich der fokussierten Ethnographie – die Gruppendiskussion – erwies sich insofern für den vorliegenden Fall als geeignet, als (fiktive) Debatten aus der ›Perspektive zweier unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen‹ sich als zielführender Weg der Datenbeschaffung herausstellten. Die angesprochene Perspektivierung wurde durch Rollenübernahme erreicht: So sollten sich die Schüler*innen (für die erste Diskussion) der Gruppe der ›kolonialen Akteure‹ wie ›Kolonisierte‹ vs. ›Kolonisierende‹ und (für die zweite Diskussion) aktuellen Gesellschaftsgruppierungen wie ›ursprüngliche‹ vs. ›neue‹ Österreicher*innen zuteilen. Das erwünschte Ergebnis war, dass die Teilnehmer*innen (in ungesteuerten und weitgehend unkonventionellen Unterrichtssituationen) Einschätzungen und Einstellungen in Bezug auf Lebenssituationen, gesellschaftlichen Status, Hierarchien oder Machtverhältnisse zur Sprache bringen konnten.

Die Entscheidung, ein Instrumentarium aus der fokussierten Ethnographie zu benutzen, liegt in einigen seiner nutzbringenden Eigenschaften begründet. So grenzt Knoblauch die Untersuchungsinstrumentarien der fokussierten Ethnographie von jenen der konventionellen Ethnographien ab, indem er auf einen grundlegenden Unterschied mit positivem Effekt hinweist: Aufgrund der rascher abzuwickelnden Untersuchungen könne man sich in kurzer Zeit zielgerichtet Informationen über einen bestimmten Bereich verschaffen (Knoblauch, 2001, S. 128). Wenn nun konventionelle ethnographische Untersuchungen durch die Größe der Datenmenge, die dann auch aufwendigere, zeitintensivere Verfahren nach sich zieht, gekennzeichnet sind, so spart die fokussierte Ethnographie durch bereits vorausgesetztes (und nicht neu zu erhebendes) Hintergrundwissen Zeit und Daten (vgl. Abb. 1: »Kontrastiver Vergleich von konventioneller und fokussierter Ethnographie« in Knoblauch, 2001, S. 129). Für die Praxis bedeutet dies, dass sofort forschungsorientiert agiert werden kann, das heißt, dass eine gezielte, vorab definierte Fokussierung erfolgen kann, weil ja beispielsweise der forschenden Person das Feld aufgrund eigener Erfahrungswerte meist bekannt ist (Knoblauch, S. 2001, S. 134).

Generell ist das Gruppendiskussionsverfahren schon seit den 1950er-Jahren bekannt, es wurde ursprünglich »in größerem Umfang für die Untersuchung von Phänomenen politischen Bewusstseins in Deutschland angeordnet« (Mangold, 1960, S. 9). Der Vorteil der Gruppendiskussion liege laut Mangold darin, eher (als mit ›herkömmlichen‹ Methoden) zur

Tiefe der Meinungen vorzudringen, da sich diese dem Bewusstsein des Einzelnen oft entziehen und daher durch Kommunikation innerhalb von Gruppen leichter zutage zu fördern wären. Auch bilde die Aushandlung von Bedeutung in Gruppen eher die Realsituation nach: So entwickeln sich Einstellungen und Meinungen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit ja auch aufgrund natürlicher Wechselbeziehungen in Situationen gemeinsamen Sprachhandelns und weniger durch künstliche Frage-Antwort-Konstellationen (Mangold, 1960, 10–11). Das gemeinsame Sprachhandeln könne auf diese Weise performativ zur Sinnkonstruktion führen (vgl. Deppermann, 2013, S. 31).

Jedenfalls kann das Verfahren den Schüler*innen auch dabei helfen, ihre Äußerungen als Meinungen eines Kollektivs erscheinen zu lassen und sie daher auch eher vor Publikum auszusprechen. So dürfte die vorliegende Methode der ›Gruppendiskussion in Rollen‹ gleich zwei kritische Momente der Klassenarbeit entschärfen: Zum einen kann sie das Nichtäußern wegen mangelnden Muts verhindern, zum anderen kann sie aus eben diesen Gründen auch die Äußerungen in der Rolle von ›jemand anderem‹ (im Gegensatz zum klassischen Rollenspiel als Einzelperson) erleichtern. Ähnliche Beobachtungen werden im Bereich des handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichts, vor allem im Fach der ›Politischen Bildung‹ (Klippert, 1988, S. 75) geäußert, wo dieser Weg ebenfalls als probates Mittel erachtet wird, den Nachteil von ›Einzelauftritten‹ aufzuheben. Diese würden nicht nur beträchtliche sprachliche Äußerungs- und Simulationskompetenz, sondern zusätzlich noch den Mut erfordern, sich vor Publikum in einer bestimmten Rolle zu präsentieren. Rollenspiele sowie Gruppendiskussionen werden im Bereich ethnographischer Forschungsarbeit breit genützt und als bedeutsame Beobachtungstools für Positionierungspraktiken angesehen (vgl. Völter & Küster, 2010 oder Becker-Mrotzek & Vogt, 2001, S. 96), sie dürften sich damit auch in ihrer Kombination für die vorliegende Untersuchung empfehlen.

9.4.4. Transkripte und Transkriptionskonvention

Der konzeptuell mündliche Teil des Korpus wird aus den Transkripten zu den Tonmitschnitten der Klassengespräche, der Gruppendiskussionen und der Reflexionsphasen nach den Diskussionen gebildet, wobei für jede der sieben Klassen ein eigenes Transkript angefertigt wurde. Insgesamt ergibt dieses Korpus nach einer Mitschnittzeit von 03:47:18 neunzig Seiten Transkript. Dieses Transkript wurde aufgrund folgender Überlegungen und Konventionsempfehlungen primär nach dem ›Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 GAT 2‹ (Selting et al., 2009) erstellt. Maßgeblich für diese Entscheidung war das Prinzip dieses Systems, Lesbarkeit (auch für Nicht-Linguisten) zu erreichen, indem beispielsweise eine

phonetische Umschrift außer Acht gelassen wird (Selting et al., 2009, S. 357), jedoch genaue Anweisungen erteilt, wie auditive Phänomene (angepasst an die jeweilige Ausbaustufe des Systems) darzustellen sind. Die Transkriptionszeichen folgen ikonischen Prinzipien (vgl. Erklärungen im Vorspann auf Seite v), wodurch – so die Autor*innen – all jene Phänomene darstellbar und verstehbar gemacht werden sollen, die sich für »die Interpretation und Analyse verbaler Interaktion« als relevant erwiesen haben (Selting et al., 2009, S. 357). Damit kann auch der Grundanforderung von GAT entsprochen werden, im Transkript gesprächsbegleitende, sogenannte »interpretierende Kommentare« so wenig interpretierend wie möglich zu gestalten (vgl. Deppermann, 2008, S. 48; Selting et al., 2009, S. 357), um die Gesprächsequenzen möglichst nahe an ihrer Authentizität zu belassen. Die Transkription setzt die österreichische Standardvarietät (in ihren Lautsegmenten und ihrer Standardgrammatik) in literarischer Umschrift (Courier 10 pt.) um, Abweichungen davon (beispielsweise im Falle von Sprecher*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch) werden verschriftet, dies wird dann in einem einleitenden Kommentar bekannt gegeben. Die Zeilenlängen in den Transkripten richten sich nach den Intonationsphrasen (Selting et al., 2009, S. 370), nach deren Ende der Zeilenumbruch erfolgt. Jedes Transkript der sieben teilnehmenden Klassen beginnt mit der Zeilennummer 1. Im vorliegenden Fall wurden Konventionen aus dem Minimaltranskript, dem Basistranskript und dem Feintranskript entnommen (vgl. Auflistung der Konventionen zu Beginn der vorliegenden Arbeit auf Seite v; Selting et al., 2009, S. 369–377); genauere prosodische Informationen wurden nur in dem Ausmaß gegeben, als sie für notwendig für das Verständnis der Aussagen erachtet wurden. So soll die Beschreibung von Phänomenen wie Dehnungen, schnelle Anschlüsse, aber auch gewisse »interpretierende« Kommentare (etwa Tempo, Lautstärke, para- und non-verbale Äußerungen) das Verständnis sowohl der semantischen als auch der pragmatischen Funktion der Segmente erleichtern. Als Beispiele wären diesbezüglich folgende Intonationssignale anzuführen (Selting et al., 2009, S. 370): Tonhöhen sprünge, schnellere oder langsamere Sprechgeschwindigkeiten, Dehnung am Ende der Einheit, Tonhöhenbewegung auf (un)betonten Silben und Pausen. Besondere Akzente innerhalb der Intonationsphrase (»Fokusakzent«) werden dann angegeben, wenn sie für die Äußerung von semantischer oder pragmatischer Relevanz sind und ihr dadurch besondere Bedeutung zumessen. Der Fokusakzent wird durch Großbuchstaben markiert (für weitere Notationskonventionen – siehe Angaben zu den Transkripten im Vorspann, Seite v).

In Kapitel 9 (Analyse der Gespräche in den Gruppendiskussionen – Abschnitt 9.2.) werden jene Ausschnitte aus den Transkripten (als fortlaufend nummerierte) Sequenzen angeführt, die als

die relevantesten betrachtet werden, um die Forschungsfrage (nach den Lesarten der Adressat*innen) und deren Interpretation nachvollziehbar darzustellen. Obwohl dies mit all der zu beachtenden Objektivität im Sinne der Gütekriterien des qualitativen Paradigmas erfolgt, sollte dennoch auf einen möglichen Anteil der Analystin (IP) am interpretativen Effekt hingewiesen werden, d.h. also auf eine (nicht intendierte) Herangehensweise aufgrund impliziter (weil ausgeblendeter und als nicht relevant erachteter) beruflicher Vorannahmen (Lehrerin und Schulbuchautorin). So soll festgehalten werden, dass die Analystin (IP) ausschließlich die Rolle der neutralen Moderatorin der Klassenprojekte einnahm, die Auswahl der hier präsentierten Beispielfälle kann durch Aufzeichnungen in den (nicht beigelegten, aber archivierten) Beobachtungsprotokollen begründet werden, in welchen allgemeine Eindrücke wie über die Bereitschaft zur Beteiligung, die Rolle der Klassenlehrerinnen, besondere Schüler*innen-Reaktionen außerhalb der Aufnahmezeit etc. notiert wurden.

9.5. Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Durchgeführt wurde das Projekt in sieben Klassen der siebenten Schulstufe des Schultyps ›Neue Mittelschule‹ (offizielles Akronym ›NMS‹). Dieser Schultyp löste in den vergangenen Jahren nach und nach die traditionelle ›Hauptschule‹ ab und sollte nach ursprünglichem bildungspolitischem Plan als ›gemeinsame Schule der 10 – 14-Jährigen‹ auch die Unterstufe (Sekundarstufe I) der ›Allgemeinbildenden Höheren Schule‹ ersetzen. Drei der sieben Projekt-Klassen befinden sich auf Wiener Standorten, vier Klassen auf niederösterreichischen; insgesamt nahmen 125 Schüler*innen (davon 70 Knaben und 55 Mädchen) an dem Projekt teil. Die Auswahl der Klassen erfolgte ausschließlich aufgrund eines vorher bekundeten Interesses an dem Projekt, wobei Direktor*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern ihre Zustimmung erteilen mussten. Das gesamte Projekt musste einem offiziellen Bewilligungsverfahren durch die jeweiligen Behörden des Stadt- und Landesschulrats unterzogen werden.

Der Anteil von Schüler*innen mit Migrationsbiographien oder -erfahrungen bzw. mit anderen Erst- und Familiensprachen als Deutsch war in den Klassen auf den Wiener Standorten eher höher, in einer Klasse betrug er 100 Prozent. Zwei besondere Klassenkonstellationen sollten noch zusätzlich erwähnt werden: Eine Klasse wurde als leistungs- und alters-heterogene Mehrstufenklasse geführt, eine andere als ›Lernbüro – Geschichte‹, wo die parallelen Stammklassen für einen Zeitraum von vier Wochen zugunsten von Interessensschwerpunkten aufgelöst wurden. Die Schülerzahlen variierten in den sieben Klassen von 13 bis 23

Schüler*innen. Die Recherche wurde je nach terminlicher Möglichkeit und Vorschlag der Klassenlehrer*innen entweder in vier Stunden an einem oder an zwei unterschiedlichen Tagen im Erhebungszeitraum von Dezember 2015 bis Mai 2016 durchgeführt. Die Lehrbücher ›Bausteine‹, ›Geschichte für alle‹ und ›Mehrfach Geschichte‹ wurden von jeweils zwei Klassen verwendet, eine Klasse verwendete ›netzwerkgeschichte@politik‹ (vgl. Lehrbuchverzeichnis in Abschnitt 9.4.1. oder im Literaturverzeichnis). Lehrer*innen und Schüler*innen wurden auf Wunsch Transkripte und Tonaufnahmen zugeschickt.

10. Analyse

Die Analyse des Gesamtkorpus (schriftlich und mündlich) erfolgt (wie in Kapitel 8 zusammengefasst) in zwei großen Phasen:

- Phase (1) – Analyse der schriftlichen Sprachdaten.

Wie bereits festgestellt geht es in der Analyse nicht darum, einzelne Lehrbuchtexte umfassend miteinander zu vergleichen oder an ihnen Kritik per se zu üben, sondern vielmehr darum, Lesarten von ›Kolonialismus‹ aus einer klar definierbaren Menge von Lehrbuchtexten zu eruieren und dafür verschiedene Strategien der Diskursrepräsentation in Geschichtsbüchern der Sekundarstufe I zu untersuchen. Daher wird das Korpus in seiner Gesamtheit betrachtet, die Daten und Befunde werden hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung, die auf die ›Konstruktion kolonialer Akteure‹ abzielt, mittels ausgewählter Beispielfälle exemplifiziert. Der Fokus der Analyse liegt somit auf jenen Repräsentationsmodi, durch die vor allem ›soziale Personentypen‹ und ›soziale Verhaltenstypen‹ (vgl. Spitzmüller, 2013b) konstruiert und konstituiert werden. Das Korpus wurde dafür in einem ersten Arbeitsschritt einer Feinanalyse unterzogen, anhand welcher die aussagekräftigsten Beispielfälle für die Darstellung ausgewählt wurden.

- Phase (2) – Analyse der schriftlichen *und* mündlichen Sprachdaten im Vergleich.

In diesem Arbeitsschritt werden zunächst vier – für die Klassenarbeit benützte – Lehrbücher in einzelnen Analyseschritten detaillierter vorgestellt, um sie danach im Zusammenhang (und Vergleich) mit den Äußerungen der Rezipient*innen zu erörtern. Auch hier werden jene Repräsentationsmodi, von denen angenommen wird, dass sie der Konstruktion der ›kolonialen Akteure‹ dienen, in den Blick genommen.

Die mündlichen Sprachdaten ergeben sich aus den Transkripten jeweils zweier Gruppendiskussionen (Label GD) in sieben Schulklassen: Gruppendiskussion (1) fokussiert

dabei immer die Konstruktion historischer ›kolonialer Akteure‹, Gruppendiskussion (2) die der aktuellen, ›postkolonialen Akteure‹.

Die Tabelle fasst nochmals die infrage kommenden Phänomene der *intratextuellen* Ebene (im adaptierten DIMEAN-Schema grau unterlegt) zusammen, um den Bezug zur darauffolgenden Darstellung der Daten herstellen zu können.

Transtextuelle Ebene	Diskursorientierte Analyse	Lesarten Indexikalität	Befunde gemäß der Analystinnen- Perspektive
Akteure	Diskursfilter	Diskurspositionen	Institutioneller Rahmen Autor*innen
Intratextuelle Ebene	Textorientierte Analyse	Visuelle Textstruktur	Text-Bild-Beziehungen
	Propositionsorientierte Analyse	Propositionen	Deontische Bedeutung Stil
	Wortorientierte Analyse	Ein- und Mehrwort- Einheiten	Nomina collectiva Nomina propria Nomina appellativa Schlüsselwort ›Europäisierung‹

Abbildung 15: Analyserahmen – Linguistische Einheiten nach DIMEAN

Im Wesentlichen soll diese Abbildung zeigen, welche Phänomene im Zentrum beider Analysephasen (und beider Korpus-Typen) stehen, über welche zu der letzten, diskursentscheidenden Ebene gelangt werden soll, auf der unter dem Aspekt ›Lesart‹ Haltungen und Einstellungen – evident in der Konstruktion der relevanten kontextbezogenen Akteure – eruiert werden können.

Die nun folgenden Ausführungen illustrieren die empirischen Befunde anhand aussagekräftiger Beispielfälle; die Überschriften der einzelnen Abschnitte nehmen dabei quasi die zu demonstrierende Lesart vorweg, die anhand der Analyse der entsprechenden linguistischen Kategorien exemplifiziert werden soll.

10.1. Repräsentation: Lesarten von ›Kolonialismus‹ in Geschichtslehrbüchern

10.1.1. Von ›weißen Namen‹ und ›namenlosen Schwarzen‹: Koloniale Akteure

Eine der Haupttendenzen der Repräsentationen von Kolonialismus resp. Imperialismus ist es – so die Erkenntnisse aus prä-analytischen Orientierungslese-Prozessen –, sich von den hegemonialen Prozessen zu distanzieren und sie zu verurteilen. Daher muss auch eine Ausrichtung des Analysefokus auf jene Akteure des Kolonialismus verfolgt werden, die einerseits als die Verursacher und andererseits als die Leidtragenden der hegemonialen Maßnahmen und Vorgangsweisen angesehen werden. Konsequenterweise bedeutet dies für eine Lehrbuch-Repräsentation, im Grunde von zwei oppositionellen Gruppen auszugehen und

sich der Darstellung der Kolonisatoren versus jener der Kolonisierten zu widmen. Schon im Erstleseverfahren wird ersichtlich, dass den Kolonisatoren als den ›Tätern‹ die dominante Subjekt-Position eingeräumt wird, sie werden nicht nur namentlich genannt, sondern sie sind auch die ›Aktiven‹, sind die, die Handlungsfähigkeit besitzen. Die Kolonisierten als die oppositionelle (leidtragende) Gruppe erscheinen im Gegenzug als generalisierte Großgruppe, von denen Nomina propria hauptsächlich im generischen Maskulin als Ableitung eines Toponyms zu finden sind (vgl. *die Afrikaner*), die außerdem weitgehend als geschichtslos und handlungsunfähig repräsentiert werden.

Im Folgenden sollen diese Prima-Vista-Befunde anhand salienter Ausdrücke, wie in Nomina und/oder Nominalphrasen evident, aufgezeigt werden. Hierbei ist auch die (hier so bezeichnete) ›koloniale Lexik‹ bedeutsam, womit jene Termini gemeint sind, die quasi als Versatzstücke der Kolonialzeit hier in den modernen, postkolonialen Texten Verwendung finden. Dies kann entweder ohne oder auch durch Anführungszeichen geschehen, die allgemein aus Gründen des Hedgings eingesetzt werden können oder um sich vom Ausdruck aufgrund eines Applikationsvorbehalts³⁵ zu distanzieren. Wie vorhin ausgeführt, werden Anführungszeichen als metapragmatische Marker gewertet, durch die sich der Text zum Diskurs positioniert und/oder präferierte Lesarten indiziert.

Insgesamt folgt die Analyse in diesem Bereich den in Teil II ausgeführten diskursiven Strategien der Nomination und Prädikation, wodurch soziale Personentypen indiziert werden, die die Konstruktion kolonialer Akteure erschließbar machen sollen. Um zentrale diskursive Strategien bezüglich dieses Konstruktionsprozesses eruierbar zu machen, soll folgenden Kernfragen gefolgt werden:

- Wie werden koloniale Akteure benannt oder nicht benannt (Nomina)?
- In welcher Häufigkeit und in welchen semantischen Rollen werden die kolonialen Akteure dargestellt (Agens, Patiens, Benefaktiv)?
- Welche Merkmale werden den Akteuren zugeschrieben (Attribuierungen)?

³⁵ Vgl. Klockow, 1980. *Linguistik der Gänsefüßchen. Untersuchungen zum Gebrauch der Anführungszeichen im gegenwärtigen Deutschen*. Vgl. auch: Ausführungen in Teil II, Abschnitt 7.2.: metapragmatische Markierungen

- Ist narrativ-repräsentativer oder emotiv-appellativer Stil mit der Benennung verbunden (Deontik)?
- Aus welcher Perspektive (z. B. aus Sicht des Autorentexts oder einer historischen Quelle) werden die Nominationen/Prädikationen durchgeführt (Perspektivierung)?

Diese Kernfragen führen nun zu folgenden Darstellungen der beiden zentralen Personentypen:

– Kolonisatoren –

Kolonisatoren werden als Repräsentanten imperialer Macht mithilfe verschiedener Nominalphrasen konstruiert. Zum einen stellen *Nomina propria* generische Referenz her (vgl. Schmidt-Brücken, 2015, S. 29–30), das sind beispielsweise Nationenbezeichnungen im Plural (*die Engländer, die Franzosen*) oder auch im generischen Singular (*so kolonisiert der Engländer*). Zum anderen erzeugen *Nomina appellativa* als Gattungsnamen für Berufe und Beschäftigung Generalisierungen: *europäische Politiker, Missionare, Ärzte*.

Die Nomina befinden sich in der syntaktischen Position des Subjekts und indizieren allein schon dadurch Aktivität und Handlungsfähigkeit. In der Gruppe der *Nomina propria personae* können folgende Beispiele (geordnet nach Okkurrenz) genannt werden: Am häufigsten (nämlich in sechs Lehrwerken) erscheint das britische Staatsoberhaupt *Victoria*, sie wird als *Königin Victoria* und auch *Kaiserin von Indien* als Monarchin des damals größten Kolonialreiches der Welt erwähnt, ohne dass detailliert über konkrete Handlungen berichtet wird. In einer Karikatur erscheint die Monarchin in (als zynisch zu wertender) Pose, als sie ein kleines Bretzel einer großen Menge von hungernden Indern zuwirft. Durch diese Karikatur aus 1877 indiziert die Lehrbuchrepräsentation zum einen die soziale Kluft zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten und zum anderen auch die Ahnungslosigkeit einer ›Kaiserin von Indien‹ bezüglich der Nöte ›ihres‹ Volkes.

In fünf Lehrwerken werden die Briten *David Livingstone* und *Henry Morton Stanley* im Zusammenhang mit ihrer Forschertätigkeit in Afrika genannt und auch bildlich und kartographisch repräsentiert; die Darstellungen können als weitgehend heroisierend beurteilt werden, sie verweisen durchweg auf die Größe der Taten der ›Entdecker‹. Dennoch kann aus ähnlichen Bildunterschriften in vier der fünf Darstellungen der Verweis entnommen werden, dass die Erforschung unbekannter Gebiete *auch* kolonisatorischen Zielen gedient hatte; somit gestehen die Darstellungen der Forschungstätigkeit eine negative Facette zu, die aber aufgrund der dominanten bildlichen oder kartographischen Repräsentationen eine wenig saliente Position

einnimmt und daher vermutlich in ihrer Bedeutungsgenerierung einen geringeren Stellenwert einnehmen wird.

Der britische Staatsmann *Cecil Rhodes* ist Thema in ebenfalls fünf Büchern, vor allem in der bekannten Karikatur, in der er mit seinen gegrätschten Beinen den afrikanischen Kontinent vom ›Kap bis Kairo‹ überspannt, die Telegraphendrähte als verbindendes Element in Händen haltend. Gleichzeitig wird sein Diktum über die *Briten als die erste Rasse der Welt* angeführt, das als Index auf das Rassen- und Elitedenken zur Zeit des Hochimperialismus gelten soll. Nur selten – höchstens ein- bis zweimal – wird über folgende Personen berichtet: *Bismarck* als Betreiber deutscher Machtpolitik, *General von Trotha* als Verantwortlicher für den Völkermord an den Herero, *Charles Darwin* als Referenz für ›Rassenlehren‹, *Abraham Lincoln* als Gegner der Sklaverei in den USA (er wird von zwei Lehrbüchern erwähnt).

Nomina appellativa in der Ausprägung von Berufsbezeichnungen schaffen ein klares Bild von Über- und Unterlegenheit, sind es doch Berufsgruppen, mit denen auch noch gegenwärtig wertende Annahmen und Erwartungen verknüpft sind, die sich auf Bildung, Bezahlung, soziales Prestige und generell auf das Verhalten dieser Personen beziehen. Eine Auswahl von Nomina dieser Kategorie soll wieder (nach der Häufigkeit des Vorkommens im Korpus) angeführt werden: Am häufigsten (sechsmal) ist von *europäischen Politikern* die Rede, die entweder als Betreiber des Imperialismus und/oder als durchführende Organe genannt werden. Ebenfalls in sechs Lehrwerken werden *Missionare* und/oder *Klosterschwestern* angeführt, wobei in Propositionen auf *unfreiwilliges Bekehren zur christlichen Religion* verwiesen wird, der positive Nebeneffekt für die Kolonisierten jedoch durchaus zugelassen wird: *hatten aber auch Krankenstationen* oder *Einige Missionare und Schwestern halfen (als Ärztinnen und Ärzte) den Ureinwohnerinnen und Ureinwohnern*. In fünf Büchern wird (teilweise recht ausführlich) generalisierend über *Forscher* und/oder *Entdecker* berichtet (siehe oben), die Darstellungen sind jedoch immer von Bildern begleitet, die vor allem die Konnotation von ›Livingstone als Held‹ nahelegen. Vereinzelt werden Berufe wie *Soldaten*, *Offiziere*, *Fabrikanten*, *Unternehmer*, *Kaufleute/Händler*, *Kolonialbeamte*, *Ingenieure* genannt, die die gesellschaftliche Gruppe der Machthaber genauer definieren und dadurch implizit vermitteln, welche Personen an der Organisation und Leitung, aber vor allem auch an der Unterdrückung der Kolonien maßgeblich beteiligt waren bzw. Eigeninteressen im globalen System von Staatsinteressen verfolgt haben.

Akteure aus Gruppe der ›kolonisierten Bevölkerung‹ werden nur selten mit Eigennamen genannt, lediglich vier Personen in vier Lehrwerken werden dadurch individualisiert und gleichzeitig mit Handlungsfähigkeit ausgestattet. So wird der in Indien geborene Abgeordnete des britischen Parlaments *Dadabhai Naoroji* einmal namentlich und einmal indirekt (in seiner politischen Funktion durch ein wörtliches Zitat) dargestellt, als er die ungleiche und ungerechte Behandlung seines Volkes durch die Briten monierte. Weiters werden zwei Personen im Zusammenhang mit dem Widerstand der Herero angeführt: *Riruako*, der (im wörtlichen Zitat) die Hintergründe des Aufstandes seines Volkes erklärt. Eine Buchseite danach wird *Manasse von Omaruru und Familie (1900), Anführer im Hereroaufstand 1900* in einer Schwarz-Weiß-Photographie dargestellt. Die Familie trägt europäische Kleider und posiert im Stil einer europäisch-bürgerlichen, gut situierten Familie für ein traditionelles Familienfoto. Der Bildtext legt hier keine präferierte Lesart nahe, er regt ausschließlich zum Vergleich zwischen diesem Familienbild des Herero-Anführers (alle in westlicher Kleidung) und dem Bild einer (unbenannten) Hererogruppe (nur mit Lendenschurz bekleidet) an. Das vierte Beispiel der Darstellungen von Akteuren aus dem Kolonisierten-Kontext referiert auf den Konflikt der europäischen Siedler mit den nordamerikanischen Sioux; der *Sioux Standing Bear* beklagt das *Abschlachten der Büffel durch die Weißen*, wodurch den Sioux die Lebensgrundlage entzogen werde.

Die Verwendung von *Nomina propria* – und das sollte hier gezeigt werden – trägt wesentlich zur Konkretisierung und Individualisierung der Akteure (auch im Sinn von ›Verleihung von Stimme‹) bei. Durch verbale oder piktorale Narrative werden einer genuin unterlegenen Gruppe von Personen Identität und Gewicht verliehen, womit veranschaulicht werden kann, dass die sprachliche und bildliche Thematisierung von Ereignissen mit ihren Akteuren und deren Handlungen »einen wesentlichen Beitrag zur Herstellung gesellschaftlich präsenter Richtpunkte der Identifikation leistet« (Warnke, 2009, S. 29). Das bedeutet auch, dass durch häufige Okkurrenzen und Repräsentationen, durch die Handlungsfähigkeit generiert und Identifikation gefördert wird, die kognitive Wahrnehmung und semantische Gedächtnisverarbeitung beeinflusst werden können. Die Tatsache, dass im vorliegenden Korpus die kolonisierte Bevölkerung lediglich in vier Fällen konkret als ›Handelnde‹ abgebildet wird, zeigt, wie sehr ›Kolonialismus‹ aus der Perspektive des Macht ausübenden, überlegenen ›Westens‹ (vgl. Hall, 1992: ›The west and the rest‹) repräsentiert wird.

Die Gruppe der kolonisierten, indigenen Bevölkerung findet nur dann häufige Erwähnung, wenn über Auswirkungen und restriktive Maßnahmen der Kolonisatoren gesprochen wird. Die Kolonisierten werden dadurch hauptsächlich in der semantischen Rolle des Patiens (resp. syntaktischen Passivums) dargestellt, in einigen wenigen Fällen auch im Benefaktiv, d. h. in der Rolle derer, die *positive* Effekte der Kolonisierung zu spüren bekommen. So wird die indigene Bevölkerung hauptsächlich in generalisierender Weise (und durch Termini aus der Kategorie ›koloniale Lexik‹, vgl. Abschnitt 2.4.) als *die Einheimischen*, die *ursprüngliche/ansässige/indigene Bevölkerung*, aber auch als die *Ureinwohnerinnen und Ureinwohner*, die *Urbevölkerung*, *Eingeborene* adressiert, selten (je dreimal) in individualisierender Weise durch Eigennamen spezifischer Völker: *die Nama*, *die Herero*. Sehr häufig wird auf die Kolonisierten durch generalisierende, im Maskulin verwendete Kollektivbezeichnungen – abgeleitet von Toponymen – referiert (*die Afrikaner*, *die Inder*, *die Chinesen*), wobei die in Afrika lebenden zahlreichen unterschiedlichen Völker dadurch am stärksten generalisiert werden.

Um das Überlegenheitsdenken der Kolonisatoren zu demonstrieren, wird der Sprachgebrauch ideologischer Thesen der Eugenik und Rassenlehren in Anführungszeichen wiedergegeben. So werden in drei Lehrwerken die ›*unterentwickelten Afrikaner*‹ oder – noch stärker verallgemeinert – die ›*unterentwickelten Länder*‹ angeführt, die von den Europäern ›europäisiert‹ werden sollten. In je zwei Lehrwerken werden koloniasatorische Maßnahmen durch die Notwendigkeit begründet, die ›*Heiden*‹ missionieren und den ›*minderwertigen Rassen*‹ (beide Begriffe in Anführungszeichen) Kultur bringen zu müssen, woraus das Recht abgeleitet wird, sie zu unterdrücken. Als Versatzstücke kolonialer Lexik können Appellativnomina wie *Stammesfürsten* oder *Häuptling* (jeweils einmal genannt) kognitive Frames von *rückständig*, *unterentwickelt* aufrufen. Diese generalisierenden, in jeder Phase der Darstellung pauschalisierenden Repräsentationstendenzen sind möglicherweise auch dem meist knappen und kondensierten, auf geringer Seitenzahl erfolgten Lehrstoffangebot geschuldet.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Angehörigen der beiden oppositionellen Gruppen der ›kolonialen Akteure‹ in einem numerischen Ungleichgewicht repräsentiert werden: Die wesentlich häufiger besprochenen Kolonisatoren erscheinen in aktiven Rollensituationen als Handelnde, als Besitzer von Macht und Wissen, die Kolonisierten hingegen als Leidtragende, aber auch als geschichts- und namenlose generalisierte Masse. Durch re-kontextualisierte Nominationen der Kolonisierten (z. B. ›*minderwertige Rassen*‹)

werden Hinweise auf überkommene und zu verurteilende Ideologien und Lesarten von ›Kolonialismus‹ gegeben, allerdings werden sie kaum durch positive Gegendarstellungen aufgelöst.

10.1.2. Vom ›West and the Rest‹: Koloniale Handlungen

In diesem Abschnitt werden die Prädikationsstrategien der Lehrbuchtexte analysiert, indem auf Zuschreibungen durch Eigenschaften (Attribute) und Handlungen (Prädikate) eingegangen wird. Insbesondere sollen jene Adjektiv- oder Verbalphrasen hervorgehoben werden, denen Wertungen und Normierungen unterstellt werden können. In diesem Zusammenhang scheint auch das Emotionalitätspotential der Ausdrücke von Bedeutung zu sein, auch darauf wird Bezug genommen werden. Weiters soll eruiert werden, ob die Personen selbst handeln (als syntaktische Subjekte) oder ob es Personen sind, an denen andere handeln (syntaktische Objekte). Die Personen sollen dadurch als soziale Akteure begreifbar werden, deren sozio-politische Stellungen im System des Kolonialismus durch die Art und das Ausmaß der ihnen zugeschriebenen Handlungsfähigkeit indiziert werden können.

Jene syntaktischen Phrasen, die Attribuierungen sowie Prädikationen enthalten, wurden hinsichtlich ihrer Semantik kategorisiert. Eine tabellarische Übersicht gibt darüber Auskunft, welche Prädikationskategorien in welchen Lehrbüchern (Nummerierung 1–14) nach der alphabetischen Reihenfolge in Abschnitt 9.4.1.) im Korpus zu finden sind. Dadurch soll auch erkennbar werden, welche Themen zur Darstellung des Kolonialismus in den Lehrbüchern präferiert werden. Markante Beispiele werden danach beschrieben und interpretiert.

Prädikationskategorien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Wirtschaftliche Interessen														
Politische Machtausübung														
Zivilisatorische Maßnahmen														
Physische Gewalt ausüben														
Physische Gewalt erfahren														
Versklavung														
Kulturelle Überlegenheit														
kulturelle Besonderheiten der außereuropäischen Welt														
Überheblichkeit des Westens														
Kriegerische Maßnahmen des Westens														
Widerstand der Kolonisierten														
Forschung als Beitrag zur Kolonisierung														

Abbildung 16: Prädikationskategorien

Als Einstieg in das Thema werden in (beinahe) allen Lehrwerken wirtschaftliche und politische Interessen als Ursachen des Kolonialismus angeführt. Häufig werden die damaligen Intentionen

bzw. Handlungen der Kolonisierenden als interpretierte Argumentation der Kolonisierung dargestellt: *brauchten Rohstoffe, hofften auf neue Absatzmärkte, betrieben Handel, gründeten Handelsgesellschaften*. Die daraus resultierenden sozio-politischen Maßnahmen lauten: *erwarben/errichteten Kolonien, stationierten Truppen, übten Herrschaft aus, teilten das Land unter sich auf, zwangen europäische Gesetze auf, siedelten sich an*. Diese den Kolonisierenden zugeschriebenen Handlungen verweisen auf Dominanz und heben Art und Weise der Ausübung hegemonialer Macht hervor, dabei geht es um die Wortfelder ›politisch dominieren‹ und ›wirtschaftlich dominieren‹. Folgende Verbalphrasen können als Beispiele politischer Dominanz angeführt werden: *erweiterten ihren Besitz, dehnten das Siedlungsgebiet aus, ließen das Land planmäßig vermessen/Afrika wurde aufgeteilt/wurde zum herrenlosen Besitz erklärt/die Grenzen mit dem Lineal gezogen/zwangen ihnen militärisch Schutz auf/unterdrückten die Eingeborenen/zerrissen Lebensräume*. Das Wortfeld ›wirtschaftlich dominieren‹ kann durch folgende Verbalphrasen exemplifiziert werden: *errichteten Handelsstützpunkte/suchten nach Bodenschätzen/erzielten hohe Gewinne/hoben hohe Zölle ein/wurden vom Welthandel abhängig/Produktionsweisen wurden europäisiert/beuteten rücksichtslos aus/Zwangsarbeit/Zerstörung des einheimischen Handwerks*.

Beinahe alle Lehrbücher sprechen die Kategorie ›zivilisatorische Maßnahmen‹ an. In 13 Büchern wird über die Folgen im Hinblick auf Kulturveränderung (v. a. in religiöser, bildungs- und lebensweltlicher Hinsicht) in den Kolonien gesprochen, wobei häufige Verbalphrasen die folgenden sind: *missionierten die Einheimischen, brachten ihnen schreiben und lesen bei, zerstörten Stammeskulturen, verbreiteten den Glauben, brachten medizinische Versorgung*. Hier ist die Ambivalenz zu erkennen, mit der über das Phänomen ›Zivilisation‹ berichtet wird. Während in manchen Lehrwerken der negative Aspekt (*Zerstörung der Stammeskulturen*) im Vordergrund steht, gestehen einige der Bücher durchaus auch Vorteile zu (Bildung, medizinische Versorgung etc.). Auch innerhalb dieser Prädikationskategorie wird aus Sicht der Kolonisierenden argumentiert, die als ›Zivilisationsbringer‹ dargestellt werden.

Durch zivilisatorische Maßnahmen – meist durch das Schlüsselwort ›Europäisierung‹ indiziert – wird (vermeintliche) kulturelle Dominanz auf die indigenen Kulturen ausgeübt und eben in 13 Lehrbüchern angesprochen. Das diesem Prozess entsprechende Wortfeld enthält folgende sprachliche Ausdrücke: *christianisierten und missionierten/nahmen keine Rücksicht auf Sitten und Gebräuche/bauten Schulen, Spitäler, Missionsstationen/Kultur wurde als minderwertig angesehen/ es war Pflicht, die ›Wilden‹ zu christianisieren/sie verloren den Kontakt zu ihrer ursprünglichen Kultur/Zerstörung von Stammeskulturen/zerschlugen alte Systeme/sie wollten*

ihnen die europäische Kultur aufzwingen. Das zuvor erwähnte zentrale Schlüsselwort *Europäisierung* wird in fünf Lehrbüchern explizit verwendet und ist unterschiedlich deutbar: In zwei Büchern wird es auch positiv assoziierbar, so werden in den Lehrwerken *einst und heute* 3 sowie *Zeitbilder* 3 die positiven Nebenaspekte *verbesserte medizinische Betreuung, Verbesserung der Lebensqualität* angeführt, im Lehrbuch *Bausteine* 3 wird auf die Hilfeleistungen durch *Ärztinnen und Ärzte* eingegangen.

In den beiden Kategorien ›physische Gewalt ausüben‹ bzw. ›physische Gewalt erfahren‹ werden die Akteure aus den Perspektiven ›Täter‹ vs. ›Opfer‹ beleuchtet. Verbalphrasen (in elf der vierzehn Bücher) wie *ausrotten, brutal niederschlagen, umbringen, Hände abhacken, quälen, niedermetzeln* können einer deutlich vorhandenen emotiv-appellativen Lexik zugeschrieben werden. Hierbei können kognitive Frames wie ›Grausamkeit, Unmenschlichkeit‹ bedient werden, die Handlungen der Kolonisatoren erscheinen als widerrechtlich und gegen die Menschenrechte verstoßend. Dazu tragen auch passivierte Handlungen gegen die Kolonisierten (wie in fünf Lehrwerken) bei: *wurden umgebracht, niedergeschlagen, eingesperrt, ausgerottet, verschleppt, getötet*. Weiters indizieren die Nomination der Kolonisierten als *Sklaven/Sklavinnen* sowie die Beschreibung des Prozesses der *Versklavung* (in acht Büchern) einen gegen Menschenrechte verstoßenden Vorgang.

Das Wortfeld dieser beiden Kategorien soll als ›physisch/psychisch dominieren‹ bezeichnet und durch folgende Beispiele illustriert werden (Aktivkonstruktionen mit den ›Kolonisierenden‹ als Agens-Subjekt, Passivkonstruktionen mit den ›Kolonisierten‹ als Patiens-Subjekt): *durch Verträge und Versprechungen zur Abgabe des Landes gebracht/fühlten sich überlegen/hielten Afrikaner und Asiaten für minderwertige Rasse/glaubten an wirre Rassenlehren/wurden getötet, ausgepeitscht, die Hände abgehackt, verdursten gelassen, brutal niedergeschlagen.*

Betrachtet man die Ausdrücke gebündelt in ihren Wortfeldern, so kann abermals in besonderer Weise auf deren emotives Wirkungspotential hingewiesen werden. Die Darstellungen durch konkrete, anschauliche Verbalphrasen können zu Assoziationen anregen und bestimmte Vorstellungen über eine dichotome Gesellschaft generieren. Es ist anzunehmen, dass gerade durch diese stilistische Facette die Gegensätze von soziopolitischer Macht und Ohnmacht geschärft werden.

In acht Lehrwerken wird darauf hingewiesen, dass eine der Legitimationsstrategien für den Kolonialismus der Glaube an die kulturelle Überlegenheit des Westens war. Die Texte

elaborieren dieses – in der Rassenideologie und Eugenik fundierte – Überlegenheitsdenken durch Verbalphrasen und Propositionen wie *sie wollten sie* [die Indigenen, Anm. IP] *mit Errungenschaften wie dem Straßenbau bekannt machen/sie fühlten sich überlegen/sie fühlten sich durch wirre Rassenlehren bestätigt/sie mussten das französische* [sprachliche, kulturelle, Anm. IP] *Vorbild übernehmen/sie wollten sie zu Ehrfurcht erziehen/sie sahen es als ihre Pflicht an, die ›Wilden‹ zu christianisieren/sie zwangen ihnen die europäische Kultur auf zum Wohle der Einheimischen.* Durch solche Darstellungen erfahren die Rezipienten zwar, wie ambivalent (bis negativ) Europäisierungs-Maßnahmen heutzutage einzuschätzen sind, sie erfahren aber ausschließlich über die Wertvorstellungen der ›westlichen‹ Kulturen, jene der außereuropäischen Welt bleiben (weitgehend, außer in fünf Lehrbüchern) unerwähnt.

Nur in fünf Texten wird also auch auf die Kategorie ›kulturelle Besonderheiten der außereuropäischen Kulturen‹ eingegangen: *Im Kongo gab es ursprünglich mehrere Königreiche, [...] die Bevölkerung lebte in einem funktionierenden gesellschaftlichen System./Die Herero waren Viehzüchter./Entlang der Karawanenrouten entstanden in der Sahara städtische Zentren./China war weltweit die führende Seefahrer-Nation./China – das fortschrittlichste Reich der Erde/Indien, das alte hochentwickelte Kulturland.* In einem einzigen Text gibt es Referenz auf gut funktionierende städtische Systeme in Afrika, ansonsten wird an dieser Stelle ausschließlich das Volk der Herero im Hinblick auf ihre Lebensweise als Viehzüchter erwähnt. In den anderen vier Texten gelten China und Indien als Beispiele florierender präkolonialer ›Hoch‹-Kulturen.

Die Exemplifikation ›westlichen Überheblichkeitsdenkens‹ kann als implizite Negativ-Bewertung der Kolonisation durch den Autorentext gelten. Anführungszeichen sind hier als metapragmatische Marker zu deuten, sie indizieren die Diskurspositionen des Textes. So finden sich in zehn Lehrbuchtexten Beispiele dafür, wie die Kolonisatoren ihre ökonomisch-politischen Handlungen (implizit) auf die Darwin'sche Rassenbiologie rückbinden und sie damit legitimieren. Adjektiv- bzw. Verbalphrasen wie die folgenden sollen den Lernenden die ›Denkweise der Europäer‹ veranschaulichen: *die Europäer hielten die Afrikaner für unterentwickelt, dumm, faul, primitiv, erfolglos, armselig, für ›weniger entwickelte‹ Völker, für minderwertig* [die Indigenen, Anm. IP] *wurden bei Ausstellungen in Zoos gezeigt.* An diesen Beispielen sieht man, wie unterschiedlich die Strategie der Anführungszeichen eingesetzt wird. Wenn in einem Lehrwerk ›unterentwickelt‹ mit Anführungszeichen und in einem anderen Text *weniger entwickelt* ohne sie erscheint, so kann die Variante im ersten Fall als eine vehementere Sicherstellung der Lesart ›Ablehnung und Distanzierung‹ (im Sinn von ›soll-so-nicht-

verwendet/gedacht-werden«) oder Distanzierung von diesem Ausdruck gedeutet werden, in zweiten Fall als simple Wiedergabe von Denkweisen, die aufgrund der Nicht-Markierung durch Anführungszeichen durch die Adressat*innen erst im Satzkontext entschlüsselt werden müssen.

›Kriegerische Handlungen« werden in beinahe allen (elf von vierzehn) Lehrwerken dargestellt. Hierbei wird auf die militärische Überlegenheit hingewiesen, gegen die die indigene Bevölkerung chancenlos war. Dies wird mit folgenden sprachlichen Ausdrücken erreicht: *die Kolonialmächte eroberten sie gewaltsam/trugen zahlreiche Kriege aus/führten Eroberungskriege/stationierten Truppen/besetzten Gebiete/dehnten gewaltsam aus/drangen vor/entsandten Kriegsschiffe*. In acht Lehrwerken wird in diesem Zusammenhang auf den Widerstand der indigenen Bevölkerung und deren Bereitschaft, sich zur Wehr zu setzen, eingegangen. In acht Darstellungen wird über Angriff und Gegenangriff geschrieben, bei dem die Kolonisierten immer aufgrund der Übermacht der Kolonialmächte unterlegen waren: *die Herero entschlossen sich zu einem Aufstand/Widerstand wurde mit Gewalt bestraft*. In drei Darstellungen wird die ›westliche‹ Militärmacht hervorgehoben: *aufständische Afrikaner wurden aufgrund der militärischen Unterlegenheit sofort geschlagen*. Auch dieser Themenabschnitt elaboriert die Dichotomie von Überlegenheit vs. Unterlegenheit.

Ein durch die postkoloniale Kritik als primär imperialistisches Unterfangen beurteiltes und daher negativ bewertetes Thema ist die ›Erforschung von Neuland‹, also von zu dieser Zeit in Europa unbekannten Gebieten (in einigen Büchern auch als ›Entdeckung‹ bezeichnet). In der Hälfte der Bücher (in sieben) wird ›Erforschung‹ im Zusammenhang mit Kolonialisierung thematisiert, wobei nicht alle Repräsentationen auf die Ambivalenz ihrer Ursachen und Effekte eingehen. Einige Propositionen sollen dies illustrieren: *David Livingstone und Henry Morton Stanley gelten als die bedeutendsten Afrikaforscher/David Livingstone durchquerte den Süden Afrikas. Dabei entdeckte er die heute weltberühmten Wasserfälle*. Trotz Würdigung der Verdienste der Forschung wird in fünf weiteren Lehrwerken an die Zweckorientiertheit der Forschung für die Kolonisierung erinnert. Eine entsprechende Kette von Propositionen, die die Ambivalenz der Diskursposition des Lehrbuchs *Bausteine 3* demonstrieren kann, lautet: (p1) *Stanley befuhr als erster Europäer den Fluss Kongo [...]*. (p2) *David Livingstone entdeckte die großen Seen [...]*. (p3) *Die Reisen der Forscher dienten nicht nur geographischen Interessen*. Die durch die Propositionen p1 und p2 etablierte Anerkennung wird durch Proposition p3 relativiert, indem die imperialistischen Interessen indirekt anklingen, die in den folgenden (hier nicht mehr weiter angeführten) Propositionen elaboriert werden. Darstellungen wie diese schließen zumindest eine hauptsächlich positive Bewertung der Forschung aus. Zu bedenken

wäre jedoch, dass thematische Gebiete wie *(Er-)Forschung*, *Expeditionen* oder *Erkundung unerforschter Gebiete* bei den Adressat*innen meist per se positiv konnotiert sind und kognitive Frames von ›Abenteuer‹, ›Mut‹ oder ›Errungenschaften für die Allgemeinheit‹ (vor allem bei Jugendlichen) bedienen; so könnten durch solche, tendenziell heroisierende Darstellungen negative Aspekte ausgeblendet und positive in den Vordergrund gerückt werden. Insofern könnten oben angeführte Darstellungen eher zur idealisierenden Betrachtung ›westlicher‹ Fähigkeiten und Leistungen als zum Sichtbarmachen des imperialistischen Zwecks beitragen, vor allem dann, wenn nicht explizit auf diesen imperialistischen Zweck hingewiesen wird.

Insgesamt kann angemerkt werden, dass die durch Adjektiv- und Verbalphrasen bzw. Propositionen erzeugten Rollenbilder kolonialer Akteure zur Konstitution von Dichotomien beitragen. Durch die Darstellung der Kolonisatoren in aktiven syntaktischen Subjektpositionen, deren abzulehnendes Verhalten auch durch emotiv-appellative Lexik metapragmatisch markiert ist, wird ein Gegensatz zu den (oft passivierten) Objektpositionen der darunter leidenden kolonisierten Bevölkerung erzeugt. Verweise auf ›sozial/kulturell starke‹ versus ›sozial/kulturell schwache‹ Personentypen werden evident, wodurch auch eine ›Täter – Opfer‹-Lesart nahegelegt wird. Diese könnte auch dazu verleiten, sich als junge*r Lesende*r (vielleicht unbewusst) mit den ›Starken‹ zu identifizieren, obwohl – und dies kann als paradoxer Bedeutungseffekt bezeichnet werden – die Maßnahmen der Kolonisatoren durch die Texte vehement verurteilt werden (sollen).

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich nun mit den vermutlich eindrucksvollsten Einheiten von Lehrbuchrepräsentationen – den Bild-Text-Einheiten. Explizite oder implizite Hinweise in den Bildunterschriften oder angrenzenden Textelementen betten die bildlichen Elemente in die Narrative der Haupttexte ein und üben eine (für die Bildinformation) elaborierende oder extensivierende Funktion aus. Um der Frage nach der diskursiven Konstituierung kolonialer Akteure nachzugehen, wurde das Korpus hinsichtlich der aussagekräftigsten und wirkmächtigsten Kandidaten untersucht, um daraufhin die visuellen Elemente im Hinblick auf unterschiedliche Strategien der Akteurs-Konstitution zu kategorisieren. Im folgenden Abschnitt soll es dazu nähere Erklärungen und die entsprechenden Beispielfälle geben.

10.1.3. Von ›Superiorität‹ und ›Inferiorität‹: Koloniale Bilder

Es ist vermutlich leicht nachvollziehbar, dass die Repräsentation einiger spezieller historischer Phänomene (vor allem solcher, in denen Leid und Not als Folgen menschlicher Grausamkeit unvermeidlich schienen) besonderes Einfühlungsvermögen und vorsichtige

Herangehensweisen erfordert: So liegen im Bereich der Holocaust-Repräsentationen zahlreiche Studien vor, die aufzeigen, dass vor allem junge Lernende durch schockierende Darstellungen (emotional) oder durch allzu ›moralisierende Gebrauchsanweisungen‹ (Giesecke & Welzer, 2012, S. 22) überfordert, entmutigt oder abgeschreckt würden. Dabei wird behauptet, dass historische Darstellungen, die Verbrechen und Gräueltaten zu sehr in den Mittelpunkt rücken, versuchen, historische Prozesse vom Ergebnis her verstehen und erklären zu wollen; allerdings übersehen solche Darstellungen, dass sie verabsolutierend und überflüssig moralisierend wirken können und auf diese Weise den Blick auf historische Entwicklungen und deren Möglichkeitsbedingungen verstellen (vgl. Giesecke & Welzer, 2012, S. 9). Da ähnliche Untersuchungen im Zusammenhang mit der Repräsentation des Kolonialismus fehlen, sollen diese Überlegungen in generalisierender Weise für die vorliegende Analyse angenommen werden; in diesem Sinn mögen folgende Überlegungen des Religionspädagogen Schwendemann auf Bilddokumente des Kolonialismus übertragbar werden:

Des Weiteren beschränken sich etliche Bilddokumente darauf, Juden als das darzustellen, was ihnen alles widerfuhr, wodurch sie vornehmlich von den Schülern als Opfer wahrgenommen werden, was zu einer ganz eigenen psychosozialen Dynamik (Abwehrverhalten, Vorurteilsproduktionen) und zu einer Übernahme von Täterperspektiven führen kann, denn Opfer bieten grundsätzlich keine Identifikationsbasis für 19jährige Jugendliche. Damit hatten die Texte und Bilder des Schulbuches jedoch einen reinszenierenden Charakter. (Schwendemann, 2009, S. 59)

Was Schwendemann in diesem Zitat im Hinblick auf die Repräsentation des Holocaust moniert, könnte also ebenso für die Darstellung der Kolonisierten in Schulbüchern gelten: Bilder, die die indigene Bevölkerung als ›Leidende‹, in (bei den Adressat*innen) Mitleid und Wut auslösenden Positionen und Kontexten präsentieren, sind im vorliegenden Korpus tatsächlich auch zu finden. Diese durchaus nachvollziehbare Strategie, den Rezipient*innen die ungeheuerliche und unmenschliche Tragweite der Kolonisation vor Augen zu führen und diese vehement zu verurteilen, kann zu dem vorhin besprochenen paradoxen Deutungseffekt führen, durch den der Seite der Leidtragenden implizit eine verstärkte (und ausschließliche) Opferfacette zugeteilt wird.

In diesem Abschnitt werden nun jene bildlichen Elemente vorgestellt, denen in besonderer Weise emotiv-affektive Wirkmacht und die Erzeugung bedeutungsstimulierender Effekte unterstellt werden. Jedenfalls finden sich die in den Narrativen der Informationstexte angebotenen (und wie in den zuvor dargestellten Prädikationen erkennbaren) Deutungen der kolonisatorischen Handlungen wie *beherrschen* – *ausbeuten* – *unterdrücken* auch in den

Narrativen der visuellen Elemente wieder. Dies geht aus der Feinanalyse sämtlicher Bildangebote des Korpus hervor, die hinsichtlich ihrer dominanten Aussagen überprüft und kategorisiert wurden. Die interessantesten Vertreter jeder Kategorie werden nun besprochen und fallweise durch verkleinerte Samples von entsprechenden Buchseiten veranschaulicht. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Menge der visuellen Elemente insgesamt, geordnet nach Lehrbuch (in der Reihenfolge der Auflistung in Abschnitt 9.4.1.) und thematischer Kategorie.

LB	Bilder/ insges.	Hegemonie	Indigene Kulturen	›Weiße‹ Superiorität	Gewalt	Euro- päisierung	Er- forschung	Kriege
1	14	2	4	4	1	1	1	1
2	23	11	5	3	1	1	1	1
3	3	3	0	0	0	0	0	0
4	11	3	4	1	1	1	1	0
5	9	6	0	0	1	2	0	0
6	9	3	0	4	0	0	2	0
7	20	6	4	6	4	0	0	0
8	7	5	0	1	1	0	0	0
9	6	2	1	0	2	0	1	0
10	9	6	0	1	0	1	1	0
11	10	3	3	0	1	3	0	0
12	8	2	0	2	1	1	1	1
13	3	2	0	0	1	0	0	0
14	5	4	1	0	0	0	0	0
Σ	137	58	22	22	14	10	8	3

Abbildung 17: Übersicht - Kategorien visueller Elemente

Dass die visuelle Vermittlung von Inhalten bedeutsam zu sein scheint, könnte auch ganz simpel aus der Anzahl der verwendeten Bilder in den Lehrbüchern ersichtlich werden; bei einer Gesamtzahl des Korpus von 100 Seiten werden 137 bildliche/visuelle Elemente gezählt. In Summe bedeutet das pro Buchseite das Vorhandensein von mindestens einem Element, aber abhängig von der Bildgröße auch bis zu drei bildlichen Elementen. Die meist konsequent kontextualisierten visuellen Elemente üben in erster Linie eine (die Wissensangebote) elaborierende Funktion aus, in einigen Fällen auch eine extensivierende; in diesen Fällen dienen die Bildtexte dazu, Zusatzinformationen über die verbalen und bildlichen Narrationen der Repräsentation hinaus zu vermitteln. Für die vorliegende Analyse wird dem Aspekt der Bildauswahl im Sinn eines produktionsseitigen Diskursfilters Bedeutung beigemessen; so soll der Frage nachgegangen werden, mithilfe welcher visueller Elemente ›Kolonialismus‹ und insbesondere ›koloniale Akteure‹ konstituiert werden sollen, ganz im Sinn der Frage Foucaults, wie es kommen kann, dass an dieser Stelle genau dieses Bild und kein anderes zu finden ist.

Von den 137 Abbildungen sind 58 Elemente der Kategorie ›Hegemonie‹ zuzuordnen, die auch Elemente mit den Inhalten *Darstellung imperialer Macht und wirtschaftlicher Ausbeutung*

einschließt. Elemente zu diesem Thema sind in allen Lehrbüchern enthalten und behandeln zum einen Motivationen und Beweggründe für den Imperialismus und zum anderen Formen der Durchführung der Hegemonie. Hierzu zählen vor allem politische Landkarten, die die Ausdehnung und die Größe der Kolonialreiche zeigen, aber auch Bilder, die die Handlungsweisen und Auswirkungen von politischer Dominanz und wirtschaftlicher Ausbeutung exemplifizieren. Einzelne Kolonialmächte – vor allem Großbritannien – werden dabei im Besonderen (mit dem Hinweis, dass dies die größte Kolonialmacht war) behandelt.

Weit weniger Elemente (je 22) sind den Kategorien *Darstellung indigener Kulturen* bzw. ›weißer‹ *Superiorität* zuzuordnen, die in der Hälfte aller Lehrbücher gar nicht angesprochen werden. Indigene Kulturen werden hier auf unterschiedliche Weise ›bildlich‹ beleuchtet: So werden in einigen wenigen Texten kulturelle Leistungen präkolonialer Kulturen angeführt, in anderen wiederum werden Bilder über die indigene Bevölkerung dazu benützt, die (aufgrund von ›Rassenlehren‹ des 19. Jahrhunderts) angenommene Unterlegenheit zu re-kontextualisieren (beispielsweise als ›Naturvölker‹ oder ›exotische Schauobjekte‹). Für die Darstellung ›Weißer‹ *Superiorität* werden Bilder von bürgerlichen Kolonialbeamten und deren Familien verwendet, in denen die Kolonisierten als Dienstpersonal tätig sind oder als Schülerinnen und Schüler von europäischen Lehrpersonen in europäischen Kulturtechniken unterrichtet werden. Einige Bilder zeigen auch, wie ›weiße‹, d. h. europäische Personen, von Angehörigen der kolonisierten Bevölkerung in Sänften oder Hängematten getragen werden, die Standes- und Kulturunterschiede sind dabei zusätzlich durch die Kleidung der unterschiedlichen Akteure erkennbar.

In zehn Lehrwerken befindet sich zumindest ein bildliches Element, das die Ausübung bzw. die Folgen von *physischer Gewalt* durch die Kolonisatoren demonstriert (in Lehrwerk 7, das insgesamt die größte Seitenanzahl für die Repräsentation des Kolonialismus aufwendet, sind es sogar vier Bilder). Am häufigsten sind Bilder vertreten, auf denen bis zum Skelett abgemagerte Herero nach der Rückkehr aus der Verbannung in die Wüste zu sehen sind oder solche, die Kautschuk-Arbeiter in Belgisch-Kongo zeigen, die durch Abschlagen ihrer Hände bestraft wurden und mit ihren verstümmelten Armen abgebildet wurden. Diese Bilder appellieren im besonderen Maß an die Emotionen ihrer Betrachter*innen und können einerseits Empörung und Mitleid, aber auch Verstörung und Distanzierung (wie zuvor durch Schwendemanns Worte über verstörende Holocaust-Darstellungen ausgedrückt) auslösen.

In der Kategorie *Europäisierung* sind (insgesamt) acht Bilder über Maßnahmen zum Ausbau der Infrastruktur und des Verkehrsnetzes zu finden, die die Veränderung des Hausbaus nach europäischem Vorbild oder des Bekleidungsstils, der von den Kolonisierten übernommen wurde, aufzeigen. Ein Übergang zu der oben beschriebenen Kategorie ›*Weißer* Superiorität‹ ist hier fließend bzw. nicht ganz trennscharf durchzuführen.

Lediglich drei Lehrwerke stellen die kriegerische Eroberung der Kolonialgebiete bildlich dar und zeigen damit die Überlegenheit der europäischen Truppen und Kriegsführung.

Im Folgenden werden nun typische Vertreter – vor allem aus den numerisch größten Kategorien – einer exemplarischen Feinanalyse und Interpretation zugeführt; gegebenenfalls werden Bilder als verkleinerte Samples der Interpretation beigelegt.

– Kategorie (1): *politische und ökonomische Hegemonie* –

Dazu zählt der zweifelsohne häufigste Bildtyp, die ›politische Landkarte‹, sie wird hier nicht als Bildbeispiel eingefügt, da sie gut vorstellbar ist und in allen Büchern gleich gestaltet ist. Die Wirkmacht und das bedeutungsgenerierende Potential des Genres der ›Geschichtskarte‹ wurden bereits in Grundzügen in Abschnitt 6.4.3. beschrieben, hier soll es nochmals hinsichtlich seiner Funktion (die für nahezu alle Lehrwerke von Bedeutung zu sein scheint) in aller Kürze erwähnt werden. Karten spielen als traditionelles³⁶ Visualisierungselement bei der Verdeutlichung geopolitischer Gegebenheiten im Geschichtsunterricht offensichtlich immer noch eine wesentliche Rolle. Durch die kartographischen Darstellungen wird auf die Überschriften ›Aufteilung der Welt‹ bzw. ›Wettlauf um Kolonien‹ bzw. auf Aussagen wie ›Grenzziehungen mit dem Lineal‹ Bezug genommen. Die Landkarte kommt im vorliegenden Korpus in zweierlei Gestalt vor: Zum einen demonstriert sie als Weltkarte die Größe und die Aufteilung des Kolonialbesitzes, zum anderen verdeutlicht sie als (wie Gindl, 2009, anmerkt, bereits seit der Zwischenkriegszeit tradierte) ›Afrikakarte‹ die (reißbrettartige) Aufteilung des Kontinents. Beide Kartentypen verdeutlichen Dominanz und Expansionsdrang der Kolonisatoren.

³⁶ Karten waren in älteren Ausgaben von Geschichtslehrbüchern (etwa vor den 1970er-Jahren) oft die einzige bildlich-visuelle Genre-Kategorie (vgl. Porstner, 2014a); dies hat sich im modernen Geschichtsbuch zwar geändert, Karten werden aber immer noch für ein wirksames bedeutungsgenerierendes Medium gehalten.

Weiters erscheint in der Kategorie der Ausübung von *politischer und ökonomischer Hegemonie* in vier Lehrwerken eine (konzeptuell) ähnliche Graphik, die die Maßnahmen der Kolonisatoren demonstriert. Diese Darstellung legt auf den ersten Blick die präferierte Lesart ›Negative Aspekte des Kolonialismus‹ nahe, die aber in zwei Lehrbüchern durch eine darauffolgende Arbeitsaufgabe konterkariert wird: »Male alle Kästchen, die du für gut erachtest, grün an, alle anderen rot!« Das Beispiel aus ›Genial Geschichte 3‹ (S. 158) soll nun vorgestellt werden.

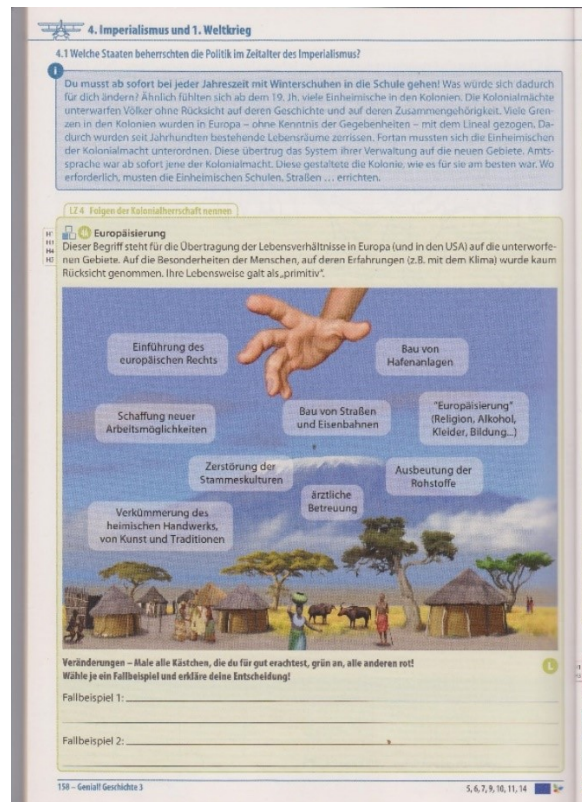


Abbildung 18: Bildbeispiel (1) – ›Maßnahmen zur Kolonialisierung‹

Im Rahmen des Kapitelabschnitts »Welche Staaten beherrschten die Politik im Zeitalter des Imperialismus?« werden die Maßnahmen der Kolonisatoren mittels Graphiken wie in Bildbeispiel (1) zusammengefasst. Der Blick wird zunächst auf eine saliente, in Bewegung befindliche ›weiße‹ Hand gelenkt, die vom oberen Bildrand aus dem Betrachter (gierig) entgegengestreckt wird. Doch bei genauerer Betrachtung kann man die in Miniaturgröße ausgefertigten Elemente eines afrikanischen Dorfes und seiner Bewohner*innen erkennen; auf sie ist die Hand eigentlich gerichtet. Einer Lesart Kress' und van Leeuwens (1996) zufolge – die hier anwendbar scheint – würde diese Positionierung bedeuten, dass am oberen Bildrand ›idealisierte‹ resp. generalisierbare Situationen (›ideale‹) sichtbar werden und am unteren Bildrand die spezielle, die zu fokussierende Information (›real‹) indiziert wird; dies ließe auch eine Interpretation der Geste als ›heilsbringende, göttliche Zuwendung‹ für einen ›bedürftigen,

davon profitierenden« Lebensraum zu. Den Zwischenraum – und sozusagen das Zentrum der Graphik – füllen Textfelder aus, die schlagwortartig die Maßnahmen der Kolonisatoren wiedergeben. Diese Felder führen die Beeinträchtigungen für die Kolonisierten in leicht erfassbaren Texteinheiten den Lesenden vor Augen. Sieht man von der »bildgrammatischen« Deutung ab, so wird durch die Anordnung der Bildelemente der Lese- und Sehpfad vorgegeben, der vom Text am oberen Rand über das Bild zu den Arbeitsaufträgen führt und die Schüler*innen anleitet, die Auswirkungen auf die Kolonisierten zu bewerten. Dass dies eine (vielleicht nicht-präferierte) Lesart von »positiven Aspekten« des Kolonialismus hervorrufen und die Handlungen der Kolonisatoren auch legitimieren oder exkulpieren könnte, wurde bereits weiter oben angedeutet.

Das nächste Beispiel soll den Bildtyp der Karikatur verdeutlichen, der ebenfalls als essentielles visuelles Element in Geschichtsbüchern anzusehen sind. Die folgende Karikatur demonstriert die skrupellos durchgeführte Ausbeutung durch die Kolonialmacht Großbritannien. Sie erscheint im Lehrbuch »Geschichte schreiben« auf Seite 117.



Abbildung 19: Bildbeispiel (2) – »So kolonisiert der Engländer«

Die Karikatur auf der vierten Kapitelseite (von insgesamt sechs Seiten) zum Thema »Imperialismus und Erster Weltkrieg« ist eine der zwei visuellen Einheiten dieser Seite. Beide

elaborieren sie auf unterschiedliche Art die Durchführung der europäischen Herrschaft in den Kolonialgebieten. Die in Abbildung 19 gezeigte Karikatur ›So kolonisiert der Engländer‹ (sie befindet sich auf der entsprechenden Buchseite rechts oben) stellt in metaphorischer Weise die gnadenlose Ausbeutung durch die Kolonialmächte bildlich dar und bedient dabei den kognitiven Wissensrahmen von Folter und Quälen. Die Darstellung soll wie folgt beschrieben und interpretiert werden:

Im Zentrum des Bildes befindet sich eine große Ölpresse, die von einem (›westlich‹ gekleideten) Mann mittels einer riesigen Schraubwinde bewegt wird. In der Presse selbst liegt ein Afrikaner, dem ein zweiter (›westlich‹ aussehender) Mann aus einer riesigen Flasche Whisky in den Mund gießt. Am anderen Ende werden die ›ausgepressten‹ Goldmünzen in einer Kiste aufgefangen. Der ›Auspress-Prozess‹ wird durch einen ›westlichen‹ Geistlichen – aus einem Gebetsbuch lesend – in heuchlerischer Manier begleitet. Fragen in der Bildunterschrift regen die Betrachter*innen zur Analyse der Karikatur an: *Was will die Karikatur zeigen? Was bezweckt eine Karikatur im Allgemeinen?* Diese Darstellung von ›ökonomischer Ausbeutung‹ kann Wirkmacht aus folgenden Gründen zugeschrieben werden: Zum einen werden in dieser leicht lesbaren und prima vista leicht deutbaren Darstellung komische mit grausamen Elementen vereint, die die Aufmerksamkeit der Adressat*innen erwecken; zum anderen enthält die Darstellung auch emotives Potential aufgrund der (zwar ins Komische verzerrten) Brutalität der Folterung, die vermutlich dennoch Mitleid und/oder Sympathie mit dem Gequälten hervorrufen wird. In einer – dem Genre der Karikatur eigenen – überspritzten humoristischen Weise werden hier historische Gegebenheiten problematisiert, in diesem Fall die ›Opfer‹- vs. ›Täter‹-Position verdeutlicht.

– Kategorie (2): *Indigene Kulturen* –

Zu dieser Kategorie werden 22 Elemente gezählt, dazu zählen: Darstellungen (präkolonialer) indigener ›Hochkulturen‹, einige Abbildungen Indigener aus Sicht der Kolonisatoren sowie Landkarten, die ursprüngliche Siedlungsgebiete von Völkern vor der Kolonisation angeben. Im Folgenden sollen nun zwei Bildbeispiele vorgestellt werden, denen beiden deontische Bedeutung aus postkolonialer Sicht unterstellt werden kann: Das ist zum einen die *Wertschätzung* präkolonialer Kulturen und zum anderen *Kritik* an Einstellungen und Haltungen gegenüber Menschen aus außer-europäischen Kontinenten.



Abbildung 20: Bildbeispiel (3) – Hochkultur Indien

Im Lehrbuch ›einst und heute‹ (S. 153) demonstrieren zwei Kunstwerke aus der indischen Hochkultur die Feinheit der Kunst und den Reichtum dieses Landes. Die Bilder erscheinen auf der zweiten Seite (von fünf) des entsprechenden Kapitels, hier wird auf die Auswirkungen der Kolonialherrschaft Großbritanniens auf Indien ausführlicher eingegangen als in anderen Büchern. So wird mithilfe zweier Bilder ein Blick auf das ökonomisch reiche und politisch und kulturell hochentwickelte Indien des 18. Jahrhunderts geworfen, wodurch Indien als eine eigenständig funktionierende und an Schätzen reiche Kultur repräsentiert wird.

Das erste der beiden Bilder (Bildunterschrift: *Der Mogul-Herrscher in seinem Palast in der Hauptstadt Delhi*) zeigt eine Miniatur des 18. Jahrhunderts, in der der Mogul-Herrscher und sechs ihn umgebende Männer des Hofstaats in einer ernstesten Gesprächssituation zu sehen sind. Die unterschiedliche, aber durchweg edel ausgearbeitete Kleidung der Männer verweist auf unterschiedliche Positionen und Ämter, die andeutungsweise zu sehende Ausstattung des Palastes lässt auf Reichtum und Kunstfertigkeit schließen. Das Bild darunter kann dann als Beweis für die Kunstfertigkeit indischer Produkte angesehen werden; die Bildunterschrift erklärt, dass es sich um einen *indischen Stoff mit Gold- und Silberfäden* handelt und dass *das*

indische Produkt wesentlich besser und feiner als das europäische war. Solche Beweisführungen über kulturelle Leistungen außereuropäischer staatlicher Organisationsformen können zur Generierung von Sichtweisen des Respekts und der Bewunderung beitragen, ein Effekt, der von dem folgenden Bildbeispiel aus ›Geschichte live‹ (S. 131) prima vista nicht erwartbar ist.



Abbildung 21: Bildbeispiel (4) – ›Völkerschau‹ im 19. Jh.

Bildbeispiel (4) bringt das Plakat einer Ankündigung einer ›Völkerschau‹ (Deutschland um 1900); durch solche Veranstaltungen sollte die Neugierde auf Abenteuer, Exotik und die unbekannte Ferne außereuropäischer Erdteile befriedigt werden, sie bedienten damit Stereotype und Klischees und förderten deren Reproduktion auf breiter gesellschaftlicher Ebene (vgl. Dreesbach, 2012; vgl. Abschnitt 2.2.). Der didaktische Wert dieses Lehrbuch-Elements kann in der Anregung zur Kritikfähigkeit und zur Dekonstruktion von Stereotypisierungsstrategien gelegen sein. Die als »Ausstellung anthropologisch-zoologischer Prachtgruppen in Hamburg« angekündigte Veranstaltung wird als ›noch nie dagewesene Sensation‹ beworben. Das Plakat bildet eine Gruppe von Menschen aus der ehemaligen Kolonie Ceylon ab, die sich in ihren traditionellen bunten Kleidern und mit Instrumenten beim Tanz präsentieren. Die Palmen im Hintergrund verleihen der Szene zusätzlich lokale Authentizität. Ein eher langer Bild-Text

elaboriert den ursprünglichen Zweck solcher Plakate von Völkerschauen, die die europäische Bevölkerung für die Kolonialpolitik gewinnen, sie über die beherrschten Länder informieren, aber auch unterhalten wollten. Die dem Bild angeschlossene Arbeitsaufgabe motiviert die Rezipient*innen zur Beurteilung einer (ungeheuerlichen) Vorgangsweise, die es zulässt, Menschen aus den Kolonien in Zoos vorzuführen. Das auf diese Weise gut dekonstruierbare Bild-Text-Element kann dazu beitragen, Denkweisen des Kolonialismus als überheblich und menschenverachtend nachzuvollziehbar zu machen.

Ob es bei allen Rezipient*innen (vor allem bei jenen, die vielleicht mit dem Buch und der Repräsentation allein gelassen werden) diese sinnvolle, erwünschte Lesart generiert oder ob es die Perspektive der Rückständigkeit indigener Kulturen fortschreibt, müsste genauer erforscht werden. Die beiden Beispiele illustrieren jedenfalls den unterschiedlichen Zugang zur Repräsentation indigener Kulturen. So enthält das erste Beispiel zwei (wertschätzende) Bilder aus der indischen Hochkultur des 18. Jahrhunderts; das zweite (Kritik ausübende) Schulbuch zeigt durch den ›kolonialen Blick‹ auf, wie kolonisierte Menschen (hier aus dem ehemaligen Ceylon) als Attraktion für Jahrmärkte und Kuriositätenschauen gedient haben.

– Kategorie (3): *Gewaltausübung* –

Als nächstes Beispiel sollen Bild-Text-Elemente besprochen werden, die äußerst unterschiedlich im Hinblick auf ihre Repräsentationsmodi sind; sie reichen von authentisch wirkenden Schwarz-Weiß-Photographien bis zu didaktisierten Rekonstruktionszeichnungen. Die beiden nun beschriebenen Beispiele sind ›koloniale Photographien‹ und sind als Illustration der zuvor geäußerten Problematik der Darstellung des ›Grauens‹ gedacht. Die Photographie, die die Strafmaßnahme des Armeeverstümmelns an Arbeitern des Kautschukabbaus in Belgisch-Kongo demonstriert, gibt es in drei der vierzehn Lehrbücher. Sie erscheint also in nicht signifikanter Häufigkeit, soll aber dennoch als eines der Beispiele für den Umgang mit dem ›Grauen‹ in der Geschichte und dessen Repräsentation dienen. Die Photographie zeigt drei Afrikaner, die mit emotionslosem Gesichtsausdruck ihre verstümmelten Arme einem unsichtbaren Photographen entgegenhalten. Der gerade Blick der Männer in die Kamera, die durch den Fokus auf die nackten Oberkörper eine besondere Nähe zu den Betrachtenden erzeugt, ermöglicht eine fiktive Interaktion mit den Abgebildeten. Besagte Schwarz-Weiß-Photographie in Beispiel (5) stammt aus dem Lehrbuch ›Zeitbilder‹ (S. 136) und befindet sich auf der dritten Kapitelseite links oben.



Abbildung 22: Bildbeispiel (5) – Verstümmelte Arme

Die Bildunterschrift kontextualisiert das Bild: *Misshandlung von Einheimischen. Dieses Foto, das 1907 in Belgisch-Kongo aufgenommen wurde, zeigt Einheimische, denen die Hände abgehackt worden waren, weil sie zu geringe Mengen Kautschuk geliefert hatten.* Die Verbildlichung dieser besonders verabscheuungswürdigen Bestrafung kann nun einerseits dazu anregen, die Handlungsweisen der Kolonisatoren vehement zu verurteilen und sich in emotionaler Weise auf die Seite der Opfer zu stellen, andererseits können Abbildungen von Gewalt (gerade jugendliche Betrachter*innen) zu (oben erwähnten) unterschiedlichen Gefühlsreaktionen bringen. Als eher konterkarierendes (vielleicht als die Grausamkeit entschärfendes) Element erscheint das Bild daneben: Es zeigt europäische Ärzte bei einer Untersuchung von Afrikaner*innen, um gegebenenfalls ein Serum gegen Schlafkrankheit zu verabreichen. Die Bildunterschrift verweist auf einen durchaus positiven Effekt des Kolonialismus: *Verbesserte medizinische Betreuung.* Im weiteren Verlauf des Autorentextes dieser Buchseite wird dem Leitthema des Abschnitts Rechnung getragen, indem *die Folgen der Kolonialpolitik am Beispiel Afrikas* anhand konkreter Beispiele und reicher emotiver Lexik erläutert werden. Insgesamt ist es denkbar, dass die negativen Auswirkungen des Kolonialismus – dargestellt anhand eindringlicher narrativer Elemente gemeinsam mit der Visualisierung

durch die bestraften Arbeiter aus dem Kongo – zu einer Manifestierung des Opferstatus der kolonisierten Bevölkerung beitragen. Etwas irritierend (zumindest aus Adressat*innen-Perspektive) ist die Tatsache, dass in keinem der Fälle eine Bildunterschrift erklärt, auf welche Weise die Photographien zustande gekommen sind bzw. wer Auftraggeber, Photograph und Adressatengruppe waren. So erscheinen die Abbildungen gequälter Menschen einerseits als isolierte Beispiele für die Grausamkeiten der Kolonisatoren und andererseits auch im Lichte eines gewissen Voyeurismus. Werfen sie doch die Frage auf: ›Wer und zu welchem Zweck wollte wohl solche Bilder einst sehen?‹ Im Kontext von Schule und Unterricht sei im Sinn des bereits erwähnten Zitats Schwendemanns vor einer einseitigen Opferwahrnehmung und vor einer ganz eigenen psychosozialen Dynamik des Abwehrverhaltens und der Vorurteilsproduktionen gewarnt.

Ein weiteres Bildbeispiel zum Themenkreis *physische Gewaltausübung an Indigenen* erfolgt ebenfalls durch eine Schwarz-Weiß-Photographie, die auch noch in drei anderen Büchern verwendet wird (Bild 6 aus ›Durch die Vergangenheit zur Gegenwart‹, S. 121).

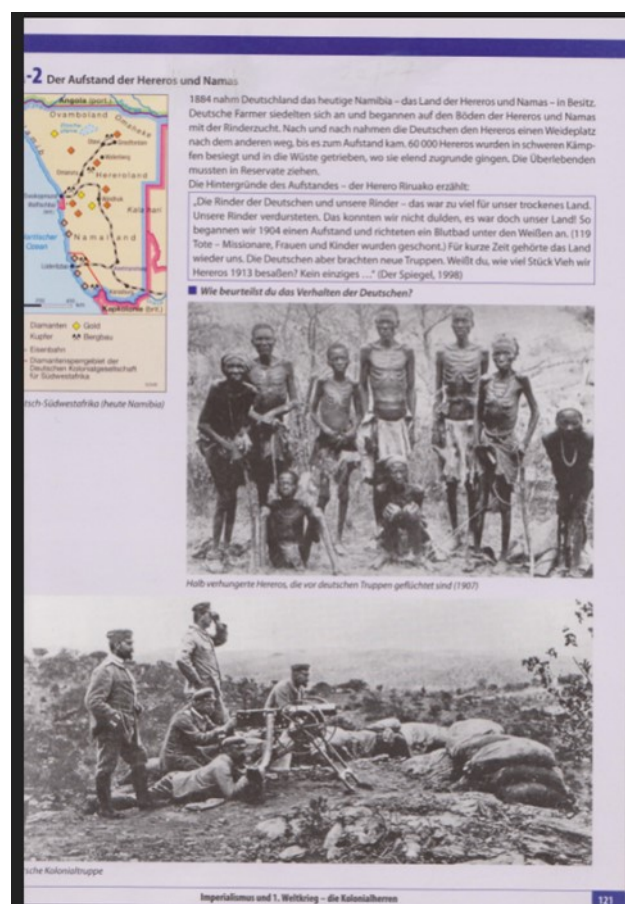


Abbildung 23: Bildbeispiel (6) – Halb verhungerte Herero

Die (in diesem Lehrwerk auf der achten Kapitelseite befindliche) Photographie dient der bildlichen Elaboration des Berichts über den *Aufstand der Hereros und Namas* (Pluralformen sic), in dem sich die beiden Völker der Übermacht der deutschen Truppen geschlagen geben mussten. Die Herero flüchteten in eine Wüste, eine Rückkehr aus dem trockenen, unfruchtbaren Gebiet wurde lange Zeit durch die Deutschen verhindert. Diejenigen, denen eine Rückkehr dennoch gelang, wurden als *halb verhungerte Herero* (Bildunterschrift) aus nicht näher erläuterten Gründen photographiert. Das Bild zeigt diese bis aufs Skelett abgemagerten Menschen, die offensichtlich bereitwillig ihrem Photographen entgegenblicken. Auch dieses Bild vermittelt Nähe und ermöglicht Blickkontakt und Interaktion. Die aus Frauen und Männern bestehende Gruppe von Herero zeigt erstaunliche Offenheit und geringe Scham, in ihrer Notlage fotografiert zu werden. Die Photographie ist das mittlere Bildelement von dreien, das linke obere Element – eine kleine Karte der Siedlungsgebiete der Herero und Nama – verortet die verbalen und bildlichen Narrative geographisch, das Bild am unteren Rand der Seite – eine Schwarz-Weiß-Photographie einer deutschen Kolonialtruppe, die die militärische Übermacht der deutschen Truppen andeutet – schließt das Narrativ über den Aufstand der beiden afrikanischen Völker ab, der sowohl verbal als auch bildlich in seiner genozidalen Tragweite deutbar gemacht wird.

– Kategorie (4): *Erforschung und Entdeckung der Welt* –

Zum Abschluss sollen noch zwei Bild-Text-Einheiten aus der Kategorie ›Erforschung – Entdeckung‹ dazu dienen, die differenten Kontextualisierungsstrategien, Deutungsangebote und Lesarten dieses Aspekts zu demonstrieren. Bildbeispiele in dieser Kategorie spielen in den Büchern, die in der Klassenarbeit zum Einsatz kamen, eine nicht unbedeutende Rolle und sollen deshalb hier erläutert werden. Das erste Beispiel zeigt auf, welche unterschiedlichen Deutungsangebote die Darstellung der Erkundungsreisen zulässt. Die Abschnitts-Überschrift *Forscher und Missionare bereiten den Imperialismus vor* legt einen imperialistischen Nutzen durch diese Reisen nahe, das Bild und einige Teile des Informationstexts, in den das Bild eingebettet ist, veranlassen auch zur lobenden Anerkennung der Leistungen des Forschungsreisenden Livingstone. Der Informationstext auf der Seite links daneben erklärt die rege Forschungs- und Missionierungstätigkeit; Stanley und Livingstone werden dabei als die *berühmten Briten* bezeichnet, die im 19. Jahrhundert mit ihren *Entdeckungen großes Interesse an den noch unbekannten Gebieten der Erde erweckten* (aus Zeitbilder 3, S. 115).



Abbildung 24: Bildbeispiel (7) – Gefeierte ›Entdeckung‹

Auch der Schlusssatz des Abschnitts: *Viele Missionare kämpften auch gegen den brutalen Sklavenhandel in Afrika* ermöglicht eine positive Deutung der missionarischen Unternehmungen. So erscheint es nur konsequent, dass das darauffolgende Bildbeispiel die beiden Afrikareisenden Livingstone und Stanley in einer sie heroisierenden Szene abbildet. Der aus dem Jahre 1871 stammende kolorierte Holzschnitt stellt den Empfang Livingstones dar, der für ihn nach einer längeren Suchaktion durch Henry Morton Stanley veranstaltet wurde. Begleitet von einer Gruppe von Afrikanern als Lasten- und Flaggenträger bereitet er ihm (die US-Flagge schwingend) einen offensichtlich freudigen und würdevollen Empfang. Insgesamt legen die verbalen und bildlichen Darstellungen dieser beiden Buchseiten wertneutrale bis sogar positive Argumente zum Thema ›Forschung und Missionierung‹ nahe, die in dieser Form unerwartet sind, da doch die Überschrift darauf verweist, dass dadurch der ›Imperialismus‹ vorbereitet werden sollte.

Bildbeispiel (8) hingegen erscheint im Kontext der Reflexion verschiedener Sichtweisen des Kolonialismus und lädt zur kritischen Betrachtung von verherrlichenden Darstellungen wie dieser ein. Das Lehrbuch ›Geschichte und Geschehen‹ schließt das Kapitel ›Imperialismus und Erster Weltkrieg‹ mit Beispielen ab, die die Selbstsicht der imperialistischen Ideologie kritisch

hinterfragen möchten. Dazu dient unter anderem das Porträt David Livingstones, das Titelbild einer zeitgenössischen Zeitschrift. Den Mittelpunkt bildet das Brustbild Livingstones, das durch einen gold-umrandeten Kreis eingefasst ist. Durch ein darüber geschwungenes rotes Tuch erhält die Darstellung das Aussehen eines Medaillons. Über, neben und unter dem Porträt sind afrikanische Menschen zu sehen, die durch Gesten und das Bringen von Gaben Livingstone anscheinend huldigen. (»Geschichte und Geschehen«, S. 152)



Abbildung 25: Bildbeispiel (8) – Portrait David Livingstones

Durch die unterschiedlichen stereotypisierenden menschlichen Darstellungen – in der Mitte und als Zentrum der Information der gut bürgerlich gekleidete *britische Afrikaforscher und Missionar* und die ihm offensichtlich zu Diensten stehenden Afrikaner im Hintergrund in der ihnen zugeschriebenen Kleidung und Ausrüstung – werden die Gegensätze zwischen Europa und dem exotisierten Afrika deutlich gemacht. Die Bildunterschrift des Bild-Textelements liefert Informationen, koloniale (idealisierende, heroisierende) Sichtweisen kritisch zu beleuchten; weitere Explikationen zu etwaigen Effekten der Forschungsreisen werden nicht gegeben.

Die Ausführungen des Abschnitts ›Koloniale Bilder‹ versuchten, einen möglichst repräsentativen Einblick in die Auswahlstrategien der Lehrbücher zu geben und zu zeigen, wie die Lesart ›Weiße Superiorität‹ und ›Schwarze Inferiorität‹ generiert werden kann. Die Beispielfälle wurden den – für besonders wirkmächtig eingeschätzten – thematischen Bildkategorien entnommen. Sie wurden auch deshalb ausgewählt, da es zu diesen besprochenen Kategorien Beispiele in den in der Klassenarbeit verwendeten Lehrbüchern gibt und diese dadurch (in Relation mit der Rezeption) im Hinblick auf neue/andere Lesarten re-interpretierbar werden.

Im nun folgenden Abschnitt sollen die Befunde der intratextuellen Ebene zu deren Interpretation führen, womit eine Verbindung zur Diskursebene hergestellt werden soll. Dazu werden saliente Aussagen des Korpus herangezogen und hinsichtlich ihrer metapragmatischen Funktionen dargestellt. Diese werden als Indizes auf Einstellungen und in weiterer Folge auf mögliche Lesarten des ›Kolonialismus‹ interpretiert.

10.1.4. Von der metapragmatischen Analyse zur Lesart

Der folgende Abschnitt widmet sich nun der Verbindung der intratextuellen Ebene mit der Diskursebene, der Aspekt der ›Metapragmatischen Positionierung‹ soll diesem Vorgang zugrunde gelegt werden. Dabei sollen relevante Kategorien linguistischer Einheiten der intratextuellen Ebene unter besonderer Berücksichtigung der metapragmatischen Diskursmarker festgemacht werden. Dies betrifft vor allem die Phänomene der *Hedges* und *Boosters* (sie wurden bereits in Abschnitt 7.2. tabellarisch nach Zienkowski, 2014, S. 517, zusammengefasst); ihnen kann eine prädominante Funktion bei der Bedeutungsgenerierung zugeschrieben werden. Die folgende Zusammenschau bringt einen Überblick über korpustypische linguistische Phänomene, die zusätzlich das Potential besitzen, metapragmatische Funktionen auszuüben.

- Indikativ: Die Darstellungen in den Informationstexten legen insgesamt eine Distanzierung und Verurteilung des Imperialismus/Kolonialismus nahe. Dazu erfolgen die Narrationen hauptsächlich im Modus des Indikativs und betonen dadurch den Wahrheitsgehalt bzw. drücken Normierungen aus.
- Konjunktiv: re-kontextualisierte und re-interpretierte Aussagen der Ära des Kolonialismus werden im Konjunktiv wiedergegeben, damit wird Distanzierung und Verurteilung impliziert und vor allem werden deren Wahrheitsbedingungen in Frage gestellt.

- Graphische Variation: Kapitel- bzw. Absatzüberschriften im Fett- und/oder Groß- und/oder Farbdruck fokussieren einen bestimmten Aussagegehalt und implizieren besondere Bedeutung. Anführungszeichen indizieren Distanzierung von überlieferten (vor allem von als rassistisch einzustufenden) Aussagen und Ausdrücken des Kolonialismus. In den Lehrbüchern sind (wie bereits früher angemerkt) bei der Anwendung von Anführungszeichen unterschiedliche Strategien zu bemerken.
- Okkurrenzen: Eine numerisch wesentlich höhere Menge an Nennungen der Kolonisatoren lässt ein Ungleichgewicht entstehen, durch welches die Repräsentation aus Sicht der (westlichen) Machtausübenden evident wird.
- Nomina propria/appellativa: Mit der Häufigkeit der Nennungen der Kolonisatoren geht auch deren Nomination als Vertreter einer höheren sozialen Bildungs- und Einkommenskategorie bzw. als Inhaber politischer Ämter einher. Angehörige der Gruppe der Kolonisierten werden entweder kaum mit Eigennamen genannt oder nur als generalisierte, beruflich unbedeutende soziale Schicht erwähnt. Die Konstituierung von zwei binär-oppositionellen Gruppen und von ›Dominanz vs. Subalternität‹ wird dadurch gefördert. Eigennamen (in der maskulinen Form des generischen Plurals: *die Engländer* oder als Synekdoche: *England*) der an der Kolonisation beteiligten Nationalstaaten Europas stehen synonym für machtpolitische Intentionen und Maßnahmen der speziellen Regierungen oder Politiker*innen. Dadurch wird der Gegensatz *Europa ist Macht* vs. *Afrika ist Ohnmacht* konstituiert, der in Folge die darin handelnden Personen entsprechend positioniert.
- Pikturale Strategien: Geschichtskarten (in allen Lehrbüchern enthalten) demonstrieren die Ausdehnung und Machtverteilung der Kolonialreiche des 19. und 20. Jahrhunderts. Eine seit Jahrzehnten tradierte Afrikakarte verdeutlicht die Methode der rein machtpolitisch determinierten Aufteilung des Kontinents auf die Großmächte. Besondere bedeutungsgenerierende Kraft kann dem Genre der kolonialen Schwarz-Weiß-Photographie zugeschrieben werden; sie indiziert Authentizität und Wahrheit der Darstellung. Hierbei sollen jene Bilder erwähnt werden, die in besonderem Maße das Elend und Leid der unterdrückten und gequälten kolonisierten Menschen zum Thema machen. Meist wird durch die Nähe der Kameraeinstellung und die En-Face-Perspektive der Abgebildeten Verbindung mit den Betrachtenden herstellbar, wodurch der Effekt der Emotionalität erhöht werden kann. In Summe kann auch in dieser

metapragmatischen Kategorie eine Tendenz festgestellt werden, Macht versus Ohnmacht abzubilden und dadurch abermals binäre Opposition zu generieren.

- Emotiver Stil: Bei der Darstellung der Konsequenzen für die Kolonisierten plädiert eine verstärkt eingesetzte emotiv-expressive Lexik für eine deontische Bedeutung, durch die die Handlungen der Kolonisierenden als menschenverachtend verurteilt werden.
- Metadiskursive Hinweise: Vor allem in Arbeitsaufgaben werden präferierte Lesarten sichergestellt, bisweilen auch konterkariert; so werden beispielsweise durch eine konsekutive Argumentationskette von Propositionen Maßnahmen der Kolonisierenden als negativ dargestellt, doch durch angeschlossene Arbeitsaufträge wie ›*vergebt plus und minus für die Aktionen*‹ können auch (eventuell) nicht zu präferierende Lesarten elizitiert werden. Bildunterschriften versuchen jedoch tendenziell, dem interpretativen Prozess wenig Spielraum für Ambivalenz einzuräumen.

Die solcherart intelligibel gewordene soziale Praktik des verbal-schriftlichen Sich-Positionierens resultiert nun in der vorliegenden Interpretation in der Formulierung folgender – im Korpus von 14 Lehrbüchern evident gewordener – sozialer Personen- und Verhaltenstypen:

	Kolonisierende	Kolonisierte
Personentypen	Angehörige der gehobenen sozialen Schicht: gebildet, einflussreich, ökonomisch reich; skrupellos, menschenfeindlich, gewaltbereit;	Angehörige einer unteren sozialen Schicht oder Sklaven: ungebildet, rückständig, unterdrückt, inkompetent; selten wehrhaft, bedürftig;
Verhaltenstypen	Erobern, unterwerfen, regieren, erkunden, entdecken, ausbeuten, bestrafen, quälen, zivilisieren, missionieren;	arbeiten, unterordnen, dienen, akzeptieren, lernen, nachahmen, Widerstand leisten, verlieren;

Abbildung 26: Gesamtkorpus – Akteure des Kolonialismus

Die Analyse des Korpus – als Gesamtprodukt der Kolonialismus-Repräsentation betrachtet – resultiert in diesen Schlussfolgerungen: Die Auswirkungen auf die kolonisierte Bevölkerung werden insgesamt als negativ, d. h. als machtpolitisch, ökonomisch und auch rassistisch motiviert und in ihren Effekten als menschenrechtsverletzend repräsentiert. Dies könnte auch zu dem Schluss führen, dass per se eine ontogenetisch und phylogenetisch implizierte Ungleichheit und Bedürftigkeit angenommen wird. Verbale und pikturale Versatzstücke der Kolonialzeit, von denen sich die Texte durch implizite und explizite metapragmatische Strategien zwar distanzieren, schreiben möglicherweise trotzdem Stereotypen und Klischees fort, vor allem dann, wenn mehrfach zu deutende (auch kritisch gemeinte) Darstellungen in der Unterrichtssituation unhinterfragt bleiben. Ein eventueller dadurch entstehender paradoxer

Deutungseffekt kann so erklärt werden: Die omnipräsente Distanzierung und Verurteilung der imperialistisch-kolonisatorischen Prozesse und die Repräsentation der Kolonisatoren als zynisch und zerstörerisch lässt die Gegenseite als bemitleidenswerte (in vielen Belangen als unterlegen beurteilte) Verlierer erscheinen. Die daraus ableitbare Lesart kann so formuliert werden: *Herrschaftsansprüche der europäischen Nationalstaaten – legitimiert durch biologische Rassenthesen – führten zur Unterdrückung, Ausbeutung und Missachtung außer-europäischer Kulturen.*

Der nun folgende Abschnitt stellt die Befunde der Rezeptionsanalyse dar: Das bedeutet, dass die Ergebnisse der Recherchen im Kontext von sieben Schulklassen der Sekundarstufe I im Zusammenhang mit vier Lehrbüchern des Korpus dargestellt werden. Das Ziel des Abschnitts ist es, die nach der Beschäftigung mit dem jeweiligen Lehrbuch evident werdende Lesart plausibel und nachvollziehbar zu beschreiben und diese mit Lesarten, die die Teilnehmer*innen über rezente Migrationsgesellschaften generieren, zu vergleichen. Jeder Teilabschnitt beginnt mit der Feinanalyse des betreffenden Lehrbuchs, danach folgt eine Auswahl markanter Beiträge aus den beiden Gruppendiskussion (GD 1 und GD 2).

10.2. Rezeption: Lesarten von ›Kolonialismus‹ re-interpretiert in Klassenprojekten

Texts are [...] encodings not just of choices of one language user located in one place in the social system, but are always (traces of) encodings made from a complex of social positionings of *all* the participants in the formation of the text. (Kress, 1995, S. 119)

Was Kress hier über das Zustandekommen von Textbedeutung äußert, trifft in besonderem Maße auf Lehrbuch-Texte zu. Verantwortlich für diese Vielfalt an ›Stimmen‹, die die Texte ›kodieren‹ und die Vielfalt an ›Stimmen‹, die diese dekodieren (resp. lesen und Bedeutung zuweisen) sind all jene Dispositive der diskursiven Lehrbuchproduktion und -rezeption (wie die der institutionellen und sozio-politischen Rahmenbedingungen und der Nutzung durch Akteure), über die bereits zu Beginn dieser Arbeit geschrieben wurde. Der nun kommende Abschnitt beabsichtigt die Zusammenführung der dispositiven Dimensionen im Praxisfeld der schulischen Arbeit. Das bedeutet, dass die zuvor besprochene korpusbezogene Analyse der Kolonialismus-Repräsentation, die im Grunde einen Einblick in Diskurspositionen rezenter österreichischer Geschichts-Lehrbücher geben sollte, nun auch der Bezugspunkt für die folgende Darstellung der Rezeptions-Analyse sein soll. Wie das Prozedere der Rezeptionsanalyse theoretisch verortet sein soll, wurde bereits in Teil II ausführlich dargelegt,

es soll daher hier nur in aller Kürze hinsichtlich seiner praktischen Anwendung expliziert werden.

Wie vorhin angemerkt, ist also geplant, jede der vier Klassenrecherchen gemeinsam mit dem dazugehörigen Lehrbuch individuell zu behandeln; die Feinanalyse des Lehrbuchs wird an den Beginn jedes Abschnitts gestellt, darauf folgen die Befunde der Gruppendiskussionen, die in Relation zur Lehrbuch-Analyse interpretiert werden. Der Analysefokus kann in jedem Fall als die Eruierung der diskursiven Konstruktion von *sozialen Personen-* und *Verhaltenstypen* beschrieben werden. Dieser Fokus soll den Weg zur Formulierung von ›Lesarten‹ von ›Kolonialismus‹ aus historischer und gegenwärtiger Sicht erschließbar machen.

Die Feinanalyse der Lehrbücher ist nach folgendem Darstellungsmuster ausgerichtet: Das jeweils relevante Kapitel wird nach den Aspekten ›*situativer Rahmen*‹, ›*Inhaltsseite*‹, ›*Ausdrucksseite*‹ (vgl. den bereits in Teil II/Abschnitt 7.3. erwähnten Vorschlag Jahrs, 2000, S. 35–36) betrachtet. Im *situativen Rahmen* wird in deskriptiver Weise auf äußere Erscheinungsformen der Repräsentation eingegangen wie die Anzahl der Seiten, das Layout und die Seitenstruktur sowie die Ausrichtung des Lesepfads (z. B. linearer Fließtext, Collagestil, vertikal durch Spaltenstruktur, Marginalien etc.), graphische Strategien (Druckgröße, -stärke, Farbe etc.), Leserfreundlichkeit. Um diese Angaben zu verdeutlichen, werden die entsprechenden Lehrbuchseiten in stark verkleinerter Form dazugefügt. Durch den Aspekt *Inhaltsseite* wird der Fokus auf die thematische Entfaltung durch Überschriften und Bild-Text-Elemente gelegt. Dadurch soll bereits eine grobe Orientierung über Kernaussagen und Argumentationslinien möglich werden. Der Abschnitt *Ausdrucksseite* gibt einen detaillierten Überblick über den Bild- und Sprachgebrauch der Lehrbücher, dabei werden die als bedeutungsgenerierend und wirkmächtig eingeschätzten linguistischen (verbalen und piktoralen) Phänomene angeführt und hinsichtlich ihrer Deutungsmöglichkeiten analysiert. Indexikalität und metapragmatische Positionierung (auch mögliches emotives Potential) werden vor allem auch bei piktoralen Elementen Parameter der Analyse sein. Die Feinanalyse soll zur Formulierung der für das Lehrbuch zutreffenden Lesart führen.

Die Darstellung der mündlichen Daten erfolgt individuell nach den 7 teilnehmenden Klassen, getrennt nach Re-Produktion des textlichen Inputs durch die Lehrbücher und dem darauffolgenden Gegenwartstransfer ›Kolonialismus und moderne Gesellschaften‹. Relevante und interessante Gesprächssequenzen werden den Transkripten entnommen und hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs und metapragmatischer Positionierungsstrategien analysiert. Auch

dieser Abschnitt soll zur Darstellung der diskursiven Konstruktion ›(post-)kolonialer Akteure‹ und schließlich zur ›Lesart‹ von ›Kolonialismus‹ insgesamt führen.

10.2.1. Vom Überlegenheitsdenken zur Unterdrückung

- Lehrbuchanalyse: ›Bausteine 3‹ –

Situativer Rahmen

Das Sachgebiet des ›Kolonialismus‹ wird im Lehrbuch ›Bausteine 3‹ auf acht Seiten behandelt, es ist dem Großkapitel ›Imperialismus und Erster Weltkrieg‹ untergeordnet. Ein – jeweils in sich kohärentes – Teilthema wird auf einer Doppelseite repräsentiert, somit gibt es vier Teilthemen auf vier Doppelseiten. Auf den zweispaltig strukturierten Seiten befindet sich der Informationstext (außer zu Beginn des Kapitels auf Seite 104) auf der jeweils ersten linken Doppelseite (linke Spalte). Dies führt zu einer Repräsentations-Systematik im ›Thema – Rhema‹-Verständnis, die grundlegende Informationen zu Abschnittsbeginn (links) vorsieht, sämtliches, das Wissen erweiternde Angebot befindet sich rechts davon. Jedes Teilthema wird durch eine Überschrift im Groß- und Fettdruck angekündigt, abgeschlossen wird es mit einem farblich akzentuierten und gerahmten Kasten für Arbeitsaufgaben. Alle Seiten weisen ein bis drei visuell-bildliche Elemente auf, sodass der verbal-textuelle Input trotz der insgesamt acht Seiten als eher gering bezeichnet werden kann. Das Bildmaterial ist – bis auf zwei Fälle – in Farbe gehalten, d. h. auch authentische, aus der Zeit stammende Bilder wurden nachträglich koloriert. Insgesamt wirkt die Repräsentation gut strukturiert, sie kann als leserfreundlich bezeichnet werden.

Die nun folgende Abbildung 27 zeigt jene acht Seiten, auf denen das Kapitel ›Imperialismus‹ repräsentiert ist. Sie soll einen Überblick über die Gestaltung des Layouts geben und auch die spätere Beschreibung der Bildbeispiele nachvollziehbarer machen.

Großmacht USA

Die amerikanische Urbewölkerung wurde vertrieben und ermordet.

T1 Ein Kontinent wird besiedelt

Im 19. Jahrhundert wanderten 30 Millionen Menschen aus Europa in die USA ein. Viele von ihnen siedelten an der Ostküste. Sie zwangen die amerikanischen Ureinwohnerinnen und Ureinwohner, nach Westen zu wandern. Dort sollten sie ungestört leben können. Dieses Versprechen der Regierung wurde aber bald gebrochen. 1863 begann der Eisenbahnbau. Mehrere Bahnlinien wurden von der Ostküste zur Westküste gebaut. Zehntausende Weiße gründeten Siedlungen entlang dieser Eisenbahnen. Die Urbewölkerung verlor ihr Land. Wenn sich diese Völker wehrten, wurden sie von den Soldaten der europäischen Siedler bekämpft. Die Soldaten ermordeten auch Kinder, Frauen und Alte. Fachleute schätzen, dass vor der Ankunft der Europäerinnen und Europäer ein bis drei Millionen Ureinwohnerinnen und Ureinwohner in Nordamerika lebten. Um 1900 waren es nur noch knapp 300 000 im Gebiet der heutigen USA.

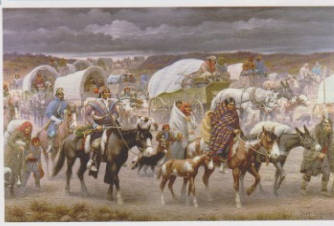
T2 Bürgerkrieg 1861–1865

An der Ostküste der USA gab es große wirtschaftliche Unterschiede zwischen den Staaten im Norden und im Süden. Im Süden arbeiteten Sklavinnen und Sklaven aus Afrika als billige Arbeitskräfte auf großen Plantagen. Die Grundbesitzer verkauften Tabak, Baumwolle und Reis vor allem nach Europa. Mit diesen Exporten machten sie große Gewinne. Die Südstaaten waren gegen die Aufhebung der Sklaverei. Der Norden war industrialisiert. Die Fabriken brauchten gut ausgebildete, freie Arbeitskräfte. Die Nordstaaten traten für die Aufhebung der Sklaverei ein. Nach vier Jahren Bürgerkrieg und etwa 650 000 Toten mussten die Südstaaten aufgeben. Die Sklavinnen und Sklaven erhielten in der Folge gesetzlich die Freiheit. Trotzdem blieben ihre Nachkommen vor allem in den Südstaaten bis heute diskriminiert*. Farbige Menschen haben oft weniger Ansehen, eine schlechtere Bildung und verdienen wesentlich weniger Geld.

Lexikon

diskriminieren
jemanden benachteiligen und herabsetzen

Zwangsumsiedlung der Cherokee
(Gemälde: „The Trail of Tears“ von Robert Lindneux, 1942)
1830 unterzeichnete der US-amerikanische Präsident ein „Indian Removal Act“. Auf dem Marsch nach Westen starben 1838 fast 4000 Cherokee. Bis heute gibt es Gebiete in Amerika, die der amerikanischen Urbewölkerung zugewiesen wurden und ihr vorbehalten sind. In den USA heißen sie „Indian Reservations“, in Kanada „Indian Reserves“.



104

IMPERIALISMUS UND ERSTER WELTKRIEG

M2



Die heutigen USA im 19. Jahrhundert

M3

„Es ist mir wirklich eine Freude, Ihnen von der vollständigen Umsiedlung des Volkes der Cherokee in ihr neues Zuhause westlich des Mississippi zu berichten. Die Maßnahmen des Kongresses [...] zeigten die glücklichsten Auswirkungen. [...] [Die Cherokee] wanderten ohne erkennbaren Widerstand aus.“

Quelle: Rede von US-Präsident von Buren 1838 vor dem Kongress

AUFGABEN

- Nenne die Folgen, die die Einwanderung der Europäer und der Eisenbahnbau für die amerikanische Urbewölkerung hatten! (T1)
- Erstelle ein Balkendiagramm zu M4!
- Unterstreiche in T2 die Hauptursachen für den Amerikanischen Bürgerkrieg und sein Ergebnis!
- Verteilung und Mord:
 - Erkläre Gründe und Folgen des Umsiedlungsgesetzes! (T1, M1)
 - Vergleiche die Aussage von Präsident von Buren (M3) mit dem Gemälde von Robert Lindneux (M1)! Schreibe deine Überlegungen auf!
- In welche Gebiete wurde die Urbewölkerung Amerikas umgesiedelt? Wie heißen diese Bundesstaaten heute? (M3, Atlas)
- Bearbeite M2 nach der Methode „Geschichtskarten lesen“ auf Seite 133!
- Schreibe ein Gespräch zwischen Einwanderern und Einwanderern auf! Lass die Menschen erzählen, woher sie kommen und welche Gründe sie haben, in Amerika einzuwandern! (M4)

M4

Auswanderinnen und Auswanderer kamen aus:

Skandinavien	2,8 Mio.
Großbritannien	2,5 Mio.
Ostern- und Ungarn	4,0 Mio.
Russland	3,4 Mio.
Irland	4,5 Mio.
Deutschland	5,0 Mio.
Italien	4,5 Mio.
außer-europäischen Ländern	5,0 Mio.

Gründe, in die USA auszuwandern: wirtschaftliche Not (schlechter Verdienst, Arbeitslosigkeit), Hungersnot und politische Verfolgung nach der Revolution 1948

105

Die Welt wird aufgeteilt

Was erwarteten sich die Europäer vom Besitz vieler Kolonien?

T1 Macht ausbauen

Seit der Entdeckung Amerikas machten Europäer Gebiete außerhalb Europas von sich abhängig. Diese Gebiete wurden Kolonien der europäischen Mutterländer. Europäische – also für die einheimische Bevölkerung fremde – Mächte übten die Kolonialherrschaft aus. Nach 1870 glaubten europäische Politiker und Wissenschaftler, dass Kolonien die Macht und das Ansehen ihrer Staaten erhöhen würden. Wichtig war dabei auch, überall auf der Welt Truppen stationieren zu können. Vor allem um Gebiete in Afrika und Asien begann ein Wettlauf. 1914 beherrschten die Europäer 85 Prozent der Erdoberfläche. Die Eroberung von Kolonien half, im Mutterland von Armut, Streiks, hohen Steuern und Preiserhöhungen abzulenken. Die „kleinen Leute“ sollten damit beruhigt werden. Die Regierungen versuchten, ihrer Bevölkerung das Gefühl zu geben, dass durch den Erwerb von Kolonien auch ihr Ansehen und ihre Macht stiegen.

T2 Wirtschaft fördern

Durch die Industrialisierung wurden immer mehr Waren in Europa und in den USA produziert. Fabrikanten und Unternehmer führten billige Rohstoffe aus den Kolonien ein. Teure Güter, wie zum Beispiel Stahl, Lokomotiven und Textilien, führten sie in die Kolonien aus. Plantagenbesitzer und Kaufleute verdienten durch den Anbau und Verkauf von Süßfrüchten, Kaffee, Kakao, Baumwolle und Tee viel Geld. Große Gewinne erzielten auch die Reeder. Auf ihren großen Schiffen transportierten sie diese Waren von den Kolonien in die Mutterländer und von dort die Fertigprodukte in die Kolonien.

M1



M2



Afrikanischer Henry Morton Stanley
(Teil einer Kalendervorstellung, 1882)
Stanley behauptet, der erste Europäer den Fluss Kongo von der Quelle bis zur Mündung, David Livingstone durchquerte Südafrika und entdeckte die großen Seen in Ostafrika. Die Reisen der Afrikaner dienten nicht nur geographischen Interessen. Ihre Expeditionen wurden meist vom Staat oder von Handelsfirmen bezahlt. Die Forscher sollten die neuen Gebiete für den Staat in Besitz nehmen oder neue Möglichkeiten für Geschäfte aususchöpfen.

106

IMPERIALISMUS UND ERSTER WELTKRIEG

M1



Die Welt wird aufgeteilt – Kolonialreiche um 1914
1884/85 teilten die europäischen Mächte in der Berliner Kongresskonferenz Afrika in Kolonien auf. Es kam bald zu Konflikten zwischen den Kolonialmächten und der ansässigen Bevölkerung. Die europäischen Siedlerinnen und Siedler beanspruchten immer mehr Land. Den Einheimischen wurde dadurch die Lebensgrundlage genommen.

M3



Kolonialbeamte ließen sich von Einheimischen bedienen (Foto, Deutsch-Ostafrika, 19. Jahrhundert)
Kolonialbeamte verwalteten eine Kolonie als Angestellte des Mutterlands.

Lexikon

„kleine Leute“ sind Menschen, die im politischen und wirtschaftlichen Leben eines Landes keine große Rolle spielen. Sie gehören zu den unteren Schichten der Bevölkerung.

AUFGABEN

- Was ist eine Kolonie? Warum strebten viele europäische Staaten nach Kolonien? Unterstreiche die politischen Gründe! (T1)
- Wer profitierte wirtschaftlich von den Kolonien? Beschreibe auch, warum! (T2)
- a) Bearbeite M1 nach der Methode „Geschichtskarten lesen“ auf Seite 133!
b) Betrachte den Erdteil Afrika genauer und erstelle folgende Tabelle schriftlich!

Kolonialmacht	mindestens 2 Kolonien

- Welche Motive hatten die meisten europäischen Afrikaner? (M2)
- Bearbeite das Foto M3 nach der Methode „Bilder lesen“ auf Seite 132!
- Erstelle Kurzporträts von David Livingstone und Henry Morton Stanley nach der Methode „Internet-Recherche“ auf Seite 81!

107

Die Weißen brachten ...

... uns nichts als Krieg und Elend.

T1 Ausbeutung und Hilfe

Als die Europäer im 19. Jahrhundert Afrika unter sich aufteilten, nahmen sie auf das Leben der Einheimischen wenig Rücksicht. Ihnen ging es meist nur darum, schnell reich zu werden. Viele Einheimische mussten auf Plantagen, in Bergwerken oder beim Bau von Straßen und Eisenbahnen unter unträglichen Bedingungen arbeiten.

Missionare verbreiteten den christlichen Glauben. Sie sahen es vor allem als ihre Pflicht, die „Heiden“ zum Christentum zu bekehren. Deshalb bauten sie Kirchen. Die Missionszentren hatten aber auch Krankenstationen. Einige Missionare und Schwestern halfen als Ärztinnen und Ärzte den Ureinwohnerinnen und Ureinwohnern.

T2 Schwarz, weiß, rot und gelb – Rassismus

Im 19. Jahrhundert gab es Wissenschaftler, die die Menschen entsprechend ihrer Hautfarbe in Weiße, Rote, Schwarze und Gelbe einteilten. Jeder Gruppe wurden bestimmte Eigenschaften zugeordnet. Der „weißen Rasse“ wurden die besten Fähigkeiten zugeschrieben und damit das Recht und die Pflicht, die anderen zu beherrschen. Wer nicht weiß war, wurde von ihnen als dumm, faul und primitiv dargestellt. Bis heute glauben viele Menschen, dass das richtig ist. Diese Leute bezeichnet man als rassistisch. Ihre Weltanschauung nennt man Rassismus.

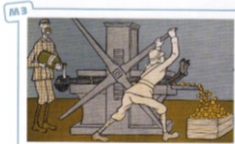
Rassistische Meinungen können durch wissenschaftliche Untersuchungen nicht bewiesen werden. Sich anderen gegenüber wegen der Hautfarbe oder des Aussehens überlegen zu fühlen, ist unsinnig.



Fransösische Truppen erobern ein Gebiet im heutigen Benin (aus der Zeitschrift „Le Petit Journal“, 1892). Die einheimische Bevölkerung konnte oft nur durch den Einsatz von Militär gezwungen werden, die Herrschaft der Europäer zu akzeptieren.

„Die Deutschen begannen, die Leute zu quälen, indem sie sie zwangen, sehr hart zu arbeiten. Sie mussten sehr schwere Baumstämme von den Matimura Wäldern bis zur Boma tragen, um dort Bauholz daraus zu machen. Das ist eine Strecke von 32 Kilometern. Das Ergebnis war, dass viele von ihnen umkamen, bevor sie mit ihren Traglasten das Ziel erreicht hatten. Jeder Versuch, von der harten Arbeit zu entkommen, wurde sehr schwer bestraft: oft mit dem Tod.“

Quelle: Ein Afrikaner beschreibt seine Arbeit beim Bau von Verkehrsweegen in Tansania



Karikatur: „So kolonisiert der Engländer“ (aus der deutschen Zeitschrift „Simplicissimus“, 1904)

108

Große Kolonialreiche

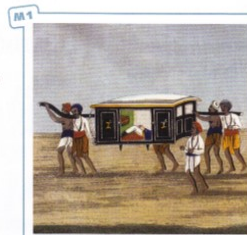
Welche Vorteile hatten Großbritannien und Frankreich durch ihren Imperialismus?

T1 Das britische Kolonialreich

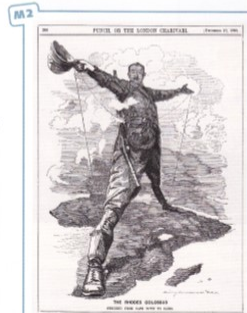
Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte Großbritannien immer noch großen Einfluss in seinen Kolonien und ehemaligen Besitzungen. Mehr als ein Viertel der damaligen Weltbevölkerung lebte im britischen Weltreich. Indien lieferte dem britischen Mutterland Rohstoffe: Tee wurde zum englischen Nationalgetränk und die Textilindustrie profitierte von der billigen indischen Baumwolle. Für die indische Bevölkerung hatte der Kolonialismus verheerende Folgen. Die Kolonialherren vergrößerten die Anbauflächen für Tee und Baumwolle, der Anbau von Lebensmitteln wurde weniger. Indische Arbeitskräfte erhielten nur Hungerlöhne. 32 Millionen Hungertote zwischen 1800 und 1900 waren die Folge. Einheimische Textilprodukte durften nur begrenzt verkauft werden, britische hingegen unbegrenzt. Das führte zur Verarmung der indischen Handwerksbetriebe, während britische Händler und Fabrikbesitzer große Gewinne erzielten.

T2 „Viele neue Frankreichs schaffen ...“

Nach der Niederlage gegen Preußen fürchtete die französische Regierung, dass sie Einfluss in Europa verlieren könnte. Das Ansehen Frankreichs sollte deshalb durch ein großes Kolonialreich wiederhergestellt werden. Besitzungen in Afrika und in Südostasien machten das französische Kolonialreich zum zweitgrößten nach dem britischen. Französische Politiker begründeten die Eroberung afrikanischer Gebiete mit dem Vorwand, den „unterentwickelten“ Afrikanern die „Zivilisation“ zu bringen. Frankreich strebte ein Kolonialreich vom Atlantik bis zum Roten Meer an.



Ein britischer Kolonialbeamter lässt sich von seiner indischen Dienerschaft tragen (indische Zeichnung, 19. Jahrhundert)



„The Race for Africa“ – Das Rennen um Afrika (Karikatur von Lillie Samboorne, Wochenzeitschrift „Punch“). Großbritannien wollte durchgehende Besitzungen von Ägypten bis Südafrika. Die Karikatur zeigt den britischen Geschäftsmann und Politiker Cecil Rhodes (1853–1902). In seinen Händen hält er Telegrafendrähte als Zeichen für die Verbindung des britischen Kolonialbesitzes von „Kairo bis Kapstadt“.

110



Werbeplakat des Frankfurter Zoos 1885 warb der Zoo mit diesem Plakat für eine Ausstellung, in der australische Ureinwohnerinnen und Ureinwohner zu sehen waren. Auf dem Spruchband steht: „Männliche und weibliche australische Kannibalen“. Seit 1717 war Australien eine britische Kolonie. Zuerst wurden britische Strafgefangene zwangsweise dort angesiedelt. Später folgten weitere Einwanderinnen und Einwanderer aus Europa.



Mitglieder der „Gestohlenen Generation“ (Foto aus dem Australischen Parlament, Canberra, 2008). Der australische Regierungschef Kevin Rudd entschuldigte sich 2008 öffentlich bei den australischen Ureinwohnerinnen und Ureinwohnern, den Aborigines. Ab 1869 hatte die australische Regierung bestimmt, dass die Kinder der Ureinwohner ihren Eltern weggenommen werden. In Heimen wurden die Kinder der Aborigines dann nach britischen Vorstellungen erzogen. Dadurch verloren die Aborigines den Kontakt zu ihrer ursprünglichen Kultur, zu ihrer Sprache und ihrer Religion. Dies geschah auch noch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Diese Menschen nennt man „The Stolen Generation“.

Lexikon

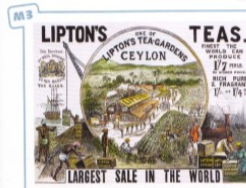
Heiden
So wurden in der christlichen Lehre Menschen, die keine oder eine andere Religion haben, bezeichnet.

Missionar
Das ist in der christlichen Religion ein Priester, der in einem fremden Land seine Religion verbreiten will.

AUFGABEN

1. Beschreibe den Umgang der Kolonialherren mit der einheimischen Bevölkerung! (T1, M1, M2, M5)
2. Nenne Beispiele für rassistisches Denken! Überlege, warum Menschen des 19. Jahrhunderts diese Weltanschauung vertraten und schreibe deine Gedanken auf! (T2, M4, M5)
3. Überlege, welche Motive Menschen heute haben, wenn sie rassistische Gedanken vertreten!
4. Schreibe auf, welche Aussage die Karikatur M3 deiner Meinung nach hat!
5. Bearbeite M4 nach der Methode „Bilder lesen“ auf Seite 132!
6. Wer könnte gesagt haben: „Die Weißen brachten uns nichts als Krieg und Elend“? Schreibe Gründe auf, warum das Autorenteam genau diese Überschrift für das Kapitel gewählt haben könnte!

109



Tee-Produktion in der britischen Kolonie (Werbung 1896)



„Kulturbringer“ (nachträglich gefärbtes Foto: Algier/Algerien um 1900). In der Schule für Hauswirtschaft geben französische Lehrerinnen arabischen Mädchen Unterricht im Sticken.

Lexikon

Imperialismus
rücksichtsloses Streben einer Großmacht nach Ausdehnung ihres Herrschaftsbereichs

Imperium
Reich, Herrschaftsgebiet

Unterdrückungspolitik
bedeutet, dass Regierungen oder Diktatoren durch Androhung von Gewalt den Einwohnern und Einwohnern etwas verbieten: den Gebrauch einer Sprache, das Recht zu demonstrieren ...

Zivilisation
hier: für die Europäer ihre eigene Lebensweise; Sie glaubten, dass nur sie die richtige Lebensweise hätten. Die „unzivilisierten“ Menschen sollten so schnell wie möglich die „richtige“ Lebensweise lernen.



Tee am Nachmittag im Mutterland (Kate Greenaway, 1886)

„Der französische Kolonialismus hat die Sprachen der Völker, die er beherrscht, immer verachtet. Diese Sprachen öffnen keine Türen [...] Sie sind in der Schule verboten. [...] Um seine sprachliche Unterdrückungspolitik“ zu rechtfertigen, hat der französische Kolonialismus stets versucht, den beherrschten Völkern einzureden, dass ihre jeweilige Sprache an sich minderwertig sei.“

Quelle: „Kulturempfänger“: Nguyen Van Huyen erzählt Er war Schüler einer französischen Schule in Südostasien.

AUFGABEN

1. Warum war Indien die wichtigste Kolonie Großbritanniens? (T1)
2. Formuliere Vorwürfe, die Menschen aus Indien den Briten machen hätten können! (T1, M1, M4)
3. Vergleiche M3 mit den Informationen von T1!
4. Unterstreiche in T2 die französischen Motive für die Eroberung von Kolonien!
5. Bearbeite M6 nach der Methode „Schriftliche Quellen auswerten“ auf Seite 132 oder M2 nach der Methode „Karikaturen verstehen“ auf Seite 95!
6. Warum mussten die Menschen in den Kolonien die Kultur der Kolonialmächte annehmen? (M5, M6, Lexikon)

111

Inhaltsseite

Überschriften im Groß- und Fettdruck führen in die Kerninformationen der vier Abschnitte ein: (1) Ausgehend von der ›Großmacht USA‹ werden die Konflikte der europäischen Siedler*innen mit indigenen Völkern angesprochen. Hierbei werden die Folgen der Zwangsumsiedlung der Cherokee durch das Bild ›Trail of Tears‹ sowie durch eine Landkarte dargestellt, in der das Siedlungsgebiet einiger nordamerikanischer Völker mit dem der heutigen USA verglichen wird. Abschnitt (2) mit dem Titel ›Die Welt wird aufgeteilt‹ erläutert die Gründe für das Machtstreben der europäischen Nationalstaaten. So wird der Kolonialbesitz beispielsweise durch eine doppelseitige Weltkarte dargestellt. Abschnitt (3) beginnt mit der Feststellung in der Überschrift ›Die Weißen brachten ... nichts als Krieg und Elend‹. Hierbei wird der Aspekt der Wurzeln des Rassismus und dessen Auswirkung auf die Einstellungen gegenüber Menschen aus nicht-europäischen Kontinenten behandelt, die anhand eines Plakats (Ankündigung einer Völkerschau im Hamburger Zoo) erörtert werden können. Eine Karikatur über den ›mit einer Ölpressen kolonisierenden Engländer‹ gibt Gelegenheit zur Bewertung der Vorgangsweisen der Kolonisatoren. In Abschnitt (4) mit dem Titel ›Große Kolonialreiche – welchen Vorteil hatten Großbritannien und Frankreich durch ihren Imperialismus?‹ werden die gegensätzlichen Auswirkungen ›ökonomischer Nutzen und Verarmung‹ einander gegenübergestellt. Dimensionen des Kolonialismus wie Machtansprüche und Überheblichkeitsdenken können hier anhand bildlicher Repräsentationen (wie des in einer Sänfte getragenen Kolonialherren und Cecil Rhodes in seiner Vision eines ausgedehnten britischen Kolonialbesitzes vom Kap bis Kairo) erörterbar werden. Aus den Abschnittsüberschriften geht hervor, dass die Gewichtung des Hauptthemas ›Imperialismus‹ nach Handlungen und Zielen der Großmächte sowie den Konsequenzen für die Kolonisierten ausgerichtet ist, woraus sich zunächst ein Argumentationsmuster aus machtpolitischer Sicht (›wer – warum – zu welchem Ende?‹) ableiten lässt.

Ausdrucksseite

Zieht man die argumentative Themenentfaltung in Betracht, wie sie durch die einzelnen Teil-Überschriften des Kapitels sichtbar wird, so wird daraus eine Darstellung des Imperialismus aus Sicht der Kolonisatoren und damit eine Verurteilung und Distanzierung aus postkolonialer (Lehrbuch-)Sicht erkennbar: Imperiale Vorgangsweisen werden unmittelbar mit dem Kolonialismus verknüpft und damit argumentiert, in welcher (vorrangig negativen) Weise sich eine Aufteilung der Welt nach Kriterien der europäischen Großmächte auf die kolonisierten

Gebiete ausgewirkt hat. Der – die Überschriften explizierende – Informationstext ist in kurzen einfachen Sätzen abgefasst. Diese lesefreundliche Komponente wird zusätzlich durch geringe Druckdichte und klare Absatzstruktur unterstrichen.

In der folgenden Übersicht sollen saliente (als bedeutungstragend eingeschätzte) Elemente der Repräsentation (sprachliche Ausdrücke, bildliche Kategorien, metapragmatische Markierungen) zusammengefasst werden, um die relevanten Analysekategorien zu erläutern.

Linguistische Kategorien	Sprachlich- bildliche Realisierung							
Nomina	Krieg und Elend, Ausbeutung und Hilfe, Hungertote, Verarmung, Hungerlöhne							
Adjektiva	verheerende							
Verben	vertrieben, ermordet (2x), zwangen (2x), bekämpft, quälen,							
Mehrwort-Einheiten	Versprechen gebrochen, verloren ihr Land, billige Arbeitskräfte, bis heute diskriminiert, machten von sich abhängig, beherrschen sie (die Europäer) 85 Prozent der Erdoberfläche; erzielten große Gewinne (3x); verdienten viel Geld; Lebensgrundlage genommen; unter unerträglichen Bedingungen arbeiten; oft mit dem Tod bestraft; zwangsweise angesiedelt; Gebiete zugewiesen: Indian Reservations; profitierten von der billigen indischen Baumwolle;							
Propositionen (a) Verurteilung des Kolonialismus	Um seine Unterdrückungspolitik zu rechtfertigen, hat der französische Kolonialismus stets versucht, den beherrschten Völkern einzureden, dass ihre Sprache minderwertig sei.							
(b) positive Aspekte	Die Missionszentren hatten aber auch Krankenstationen. Einige Missionare und Schwestern halfen als Ärztinnen und Ärzte den Ureinwohnerinnen und Ureinwohnern.							
(c) Agency der Kolonisierten	-----							
Modalwörter	wenig Rücksicht, nur schnell reich werden, sehr hart arbeiten, sehr schwer bestraft, sehr schwere Baumstämme tragen,							
Bilder – semantische Kategorien	Bilder insgesamt	Hege- monie	Indigene Kulturen	›Weiße‹ Superior- ität	Gewalt	Europäi- sierung	Er- forschung	Kriege
	14	3	4	3	1	1	1	1
Koloniale Lexik – mit Anführungszeichen; (indirekte) Zitate	»Es ist mir wirklich eine Freude, Ihnen von der vollständigen Umsiedlung der Cherokee in ihr neues Zuhause zu berichten«. »Männliche und weibliche australische Kannibalen«, »unterentwickelten Afrikanern die Zivilisation bringen«; Wer nicht weiß war, wurde von ihnen als dumm, faul und primitiv dargestellt.							
Koloniale Lexik – keine Anführungs- zeichen	Urbevölkerung, Ureinwohnerinnen und Ureinwohner (4x), farbige Menschen,							

Abbildung 28: ›Bausteine 3‹ – Analysekategorien

Das verbale Narrativ des explizierend-informierenden Autorentextes ist durch eine einfache, konkrete Lexik gekennzeichnet, die durchaus als emotiv-expressiv bezeichnet werden kann. So wird – wie aus den Kategorien oben ersichtlich – durch Nominal- bzw. Verbalphrasen (und deren jeweiligen Kopf) der gewaltsamen Vorgangsweise der Kolonisatoren Ausdruck verliehen, wodurch an das Gerechtigkeitsgefühl der Rezipient*innen appelliert wird und Mitleidseffekte erzeugt werden können. Über vergangene Denkweisen und Haltungen wird im Modus des Konjunktivs bzw. durch in Anführungszeichen gesetzte Termini (›koloniale Lexik‹) berichtet, es können jedoch auch Termini ohne Anführungszeichen gefunden werden, die damit

offensichtlich als legitim generiert werden. In all der vehementen Distanzierung und Verurteilung des Kolonialismus findet sich dennoch jenes Propositionsensemble (vgl. oben ›positive Aspekte‹), das die in der Überschrift angekündigte ausschließlich negative Konsequenz für die Kolonisierten konterkariert und somit auch positive Aspekte des Kolonialismus zulässt. Aussagen, die auf eine Handlungsfähigkeit der Kolonisierten hinweisen, sind nicht enthalten. Metapragmatisch markiert sind vor allem die Handlungen der Kolonisatoren: So verweisen häufiger vorkommende konkreter Lexik (Nomina, Adjektiva und Verben, Mehrworteinheiten) auf deren Brutalität. Die Verwendung ›kolonialer Lexik‹ ohne Distanz ausdrückende Anführungszeichen indiziert ein gewisses Maß an Akzeptanz solcher Termini.

Die zahlreichen bildlichen Elemente (2 Landkarten, 2 Karikaturen, 10 Bilder verschiedener Typen Genres) stimmen in die tendenzielle Argumentationslinie der Demonstration der Ungeheurlichkeiten des Kolonialismus mit ein; sie ergänzen das verbale Narrativ des Informationstexts, Bildunterschriften (elaborativ und extensiv) geben nicht nur detaillierte Angaben zu Bildtitel, Entstehungszeit und Ort, sondern bieten auch Interpretationen und Lesarten an. Die vom Lehrbuch zur Verfügung gestellten visuell-bildlichen Elemente sollten anhand der oben eingefügten Seitenbeispiele nachvollzogen werden können. Wie sie im Detail beschrieben und in ihrem Kontext diskutiert werden können, soll in der Folge dargestellt werden. Die Elemente werden in der Reihenfolge ihres Erscheinens im Lehrbuch mit ihren dort angebotenen Titeln sowie dem Bildtyp und Entstehungsjahr vorgestellt. Am Ende eines jeden Absatzes wird die im Zuge der vorliegenden Analyse vorgeschlagene semantische Kategorie angegeben.

Seite 104: *Zwangsumsiedlung der Cherokee* (Gemälde ›Trail of Tears‹, 1942, in Farbe). Vordergrund: In Decken gehüllte gebeugte Cherokee-Frauen und -Kinder, zu Fuß oder auf Pferden, begleitet von US-Aufsichtsbeamten mit Gewehren; im Hintergrund: zahlreiche Planwagen, Pferde, Menschen mit ihren Habseligkeiten, dunkle Wolken am Himmel, düstere Stimmung, Trauer; naturalistische Farben. (Kategorie: Indigene Kulturen)

Seite 105: *Die heutige USA im 19. Jahrhundert* (Geschichtskarte von Nordamerika, in Grün-, Gelb-, Brauntönen). Dargestellt werden Siedlungsgebiete der Urbevölkerung (sic.) und ihnen zugewiesene Gebiete um 1830, namentlich angeführte indigene Völker und ihre ursprünglichen Wohngebiete in Relation zu den Ansprüchen der Siedler*innen aus Europa; verdeutlicht wird das Zurückdrängen der ursprünglichen Bevölkerung nach dem Westen. (Kategorie: Indigene Kulturen)

S. 106 und 107: *Die Welt wird aufgeteilt – Kolonialreiche um 1914* (politische Weltkarte in Farbe). Die Karte gibt einen Überblick über die kolonisierten Gebiete der Welt und deren Kolonialmächte. Der extensivierende Bildtext erklärt den Prozess der Aufteilung Afrikas in der

Kongokonferenz. Als Konsequenz der Aufteilung werden die Besitzansprüche und die daraus entstehenden Konflikte mit den Einheimischen genannt, denen dadurch die Lebensgrundlage genommen wurde. (Kategorie: politische und ökonomische Hegemonie)

S. 106: *Afrikaforscher Henry Morton Stanley* (Titel einer Kalenderillustration, 1882, in Farbe). Die Abbildung besteht aus kleineren Segmenten, sodass der im Zentrum des Bildes stehende Forscher (Tropenhelm und helle Sportjacke) so erscheint, als stünde er – selbstbewusst – mitten im Dschungel. Am linken Rand des Bildes ist eine kleine Darstellung von afrikanischen Menschen im Gespräch mit dem Forscher sichtbar, die kleine Abbildung am rechten Rand zeigt den Forscher in einem Boot in gefährlicher Situation auf einem Fluss. Der Bildtext stellt eine Extension dar, durch welche der Zusammenhang zwischen Erforschung unbekannter Gebiete und den Intentionen des Imperialismus/Kolonialismus hergestellt wird. (Kategorie: Erforschung unbekannter Gebiete)

S. 106: *Kolonialbeamte ließen sich von Einheimischen bedienen* (Photographie, schwarz-weiß, 19. Jh.). Die Gesellschaft auf dem Bild ist um einen geschmückten Tisch versammelt; die Personen tragen Tropenkleidung (weiß, mit Helmen). Im Hintergrund ist ein afrikanischer Bediensteter zu sehen, bekleidet mit einer europäisch anmutenden Butler-Kleidung. Die Gesellschaft der Deutsch-Ostafrika-Kolonie sitzt, sich unterhaltend, um den Tisch und wendet dem Fotografen die Gesichter zu. Der Bildtext erklärt, dass Kolonialbeamte eine Kolonie als Angestellte des Mutterlandes verwalteten und – wie das Bild darstellt – Einheimische als Dienstboten für sie arbeiten ließen. (Kategorie: ›Weiße‹ Superiorität)

Seite 108: *Französische Truppen erobern ein Gebiet im heutigen Benin* (Bild aus einem französischen Journal, 1892, Farbe). Das Bild zeigt im Vordergrund eine Menge sehr klein dargestellter afrikanischer Kämpfer, die in der Schlacht fallen, da sie anscheinend gegenüber den anrückenden europäischen Truppen (in voller Kriegsausrüstung) machtlos sind. Der Kommentar der Bildunterschrift erläutert die Situation für die Lernenden, sie soll als Beweis des (chancenlosen) Widerstands der Einheimischen gegen die Kolonisierung dienen: »Die einheimische Bevölkerung konnte oft nur durch den Einsatz von Militär gezwungen werden, die Herrschaft der Europäer zu akzeptieren.« (Kategorie: Kriege)

Seite 108: *So kolonisiert der Engländer* (Karikatur aus einer deutschen Zeitschrift, 1904, in Farbe). Die deutsche Zeitschrift *Simplicissimus* kritisiert die Geldgier und die Brutalität der Kolonisierung durch die Engländer, die als Konkurrenten betrachtet wurden. Das Bild an dieser Stelle im Lehrbuch ist als bildliche Elaboration zum Unterkapitel ›Die Weißen brachten nichts als Krieg und Elend‹ zu interpretieren und besitzt Salienz durch die ungewöhnliche Art der Darstellung: Die riesengroße Ölpresse, unter welcher ein Afrikaner liegt, und die Methode der Whiskyzufuhr, die die Produktion von Goldklumpen fördern soll, verweist auf den Sarkasmus und die metaphorische Anspielung auf die Brutalität des Prozesses der Kolonisierung. (Kategorie: Gewalt)

Seite 109: *Werbeplakat des Frankfurter Zoos* (1885, Farbe). Männliche und weibliche australische Kannibalen werden als Schauobjekte im Frankfurter Zoo angekündigt. Im Zentrum des Bildes kann man um ein offenes Feuer herumsitzende schwarze Menschen sehen, sie sind sichtlich mit kannibalischen Handlungen beschäftigt. Eine weibliche Person führt einen Knochen zum Mund, ebenso eine männliche; andere Personen heizen das Feuer an, ein weißer Mann liegt bereits tot mit einem Pfeil in der Brust neben der Feuerstelle. Andere Mitglieder der Gruppe (im Hintergrund) nehmen gerade drei weiße Männer gefangen. Ein Freudentanz dreier Australier im Hintergrund lässt auf die Begeisterung über eine gelungene Aktion schließen. Da der Bildtext ausschließlich eine Extension zur Verfügung stellt: »Seit 1717 war Australien eine britische Kolonie. Zuerst wurden britische Strafgefangene zwangsweise dort

angesiedelt. [...]«, wird die Intention bzw. die Problematik des Plakats (auch durch eine dazugehörige Arbeitsaufgabe) nicht weiter angesprochen. (Kategorie: Indigene Kulturen)

Seite 109: *Mitglieder der „Gestohlenen Generation“* (Photographie, 2008, Canberra, Farbe). Auf dem Bild sind vier Personen zu sehen, drei davon offensichtliche Angehörige der – wie im Bildtext erwähnt – australischen Ureinwohnerinnen und Ureinwohner (sic), der Aborigines – sowie ein ›westlich‹ aussehender Mann, der eine weibliche Person umarmt. Der Bildtext erklärt die Situation: »Der australische Regierungschef Kevin Rudds entschuldigte sich 2008 öffentlich bei den australischen Ureinwohnerinnen und Ureinwohnern, den Aborigines.« In weiterer Folge wird etwas genauer auf die Schicksale der Aborigines eingegangen, für die der Vertreter der australischen Regierung die Verantwortung des Staates übernimmt. (Kategorie: Indigene Kulturen)

Seite 110: *Ein britischer Kolonialbeamter lässt sich von seiner indischen Dienerschaft tragen* (Zeichnung, 19. Jh.; Indien, Farbe). In einer schwarzen, elegant ausgestatteten Sänfte, wird ein Kolonialbeamter, dessen Beine entspannt ausgestreckt sind, von vier Indern getragen. Zwei Inder begleiten die Gruppe. (Kategorie: ›Weiße‹ Superiorität)

Seite 110: *The Race for Africa – das Rennen um Afrika* (Karikatur, Wochenzeitschrift ›The Punch‹, England; schwarz-weiß). Cecil Rhodes steht in Besitzerpose – Beine gegrätscht und Telegraphendrähte in Händen – auf einer Landkarte Afrikas. Der Bildtext erklärt sowohl die Funktion Cecil Rhodes als auch seine Intention, die Besitzansprüche für England als durchgehend von Kap bis Kairo anzumelden. (Kategorie: politische und ökonomische Hegemonie)

S. 111: *Tee-Produktion in der britischen Kolonie* (Werbeplakat, 1896, England, Farbe) Informationen über Liptons Tee aus Ceylon werden durch eine Bilder-im-Bild-Technik geliefert, sie zeigen den Anbau, die Ernte, die Verarbeitung und den Transport. An der Arbeit sind ausschließlich Personen aus Indien beteiligt, die Vermarktung und der Verkauf erfolgen – darauf verweist der englische Text – durch England. (Kategorie: ökonomische Hegemonie)

S. 111: *Tee am Nachmittag im Mutterland* (Zeichnung, 1886, Farbe). Elegant gekleidete Damen beim Nachmittagstee in einem gepflegten Garten in England – werden als die Nutznießerinnen der Teeproduktion in Indien abgebildet. Eine Arbeitsaufgabe verweist auf die Problematik des Kolonialismus, gesellschaftliche Ungleichheit und Ungerechtigkeit zu fördern: »Formuliere Vorwürfe, die Menschen aus Indien den Briten hätten machen können.« (Kategorie: ›Weiße‹ Superiorität)

S. 111: ›Kulturbringer‹ (Photographie, koloriert, 1900, Algerien). Eine Mädchenklasse in Algier – die Innenausstattung des Raumes lässt eine nordafrikanische Stilrichtung vermuten – bekommt Unterricht im Sticken durch französische Lehrerinnen (so in der Bildunterschrift erklärt). Auf diese Weise fungieren sie als ›Kulturbringerinnen‹, d. h. sie tragen zur Vermittlung europäischer Kultur bei. Die Sinnhaftigkeit dieses Unterrichts soll in einer Aufgabe hinterfragt werden. (Kategorie: Europäisierung)

Die Zuordnung zu den semantischen Kategorien zeigt auf, dass die Bilder auch in der Kategorie der ›indigenen Kulturen‹ der Darstellung der Auswirkungen von Hegemonie und Dominanz durch die Kolonisatoren dienen. In allen Bildern werden Angehörige der kolonisierten Bevölkerung in leidvollen, bedauernswerten Situationen gezeigt.

Welche Merkmale insgesamt kolonialen Akteuren und deren Verhaltensweisen zugeschrieben werden können, soll nun tabellarisch zusammengefasst werden. Hierbei fließen die Befunde der metapragmatischen Analyse in die Interpretation der ›Akteure des Kolonialismus‹ ein.

	Kolonisatoren	Kolonisierte
Personentypen	Ökonomisch und politisch Dominante, Gewaltausübende Unterdrücker; auch Wohltäter	Rückständige, Ausgebeutete, Unterdrückte, Hilfe-Empfänger
Verhaltenstypen	Eigene Ziele ohne Rücksicht auf Menschlichkeit verfolgen	Politisch und gesellschaftlich unterlegen, passiv

Abbildung 29: ›Bausteine 3‹ – Akteure des Kolonialismus im Lehrbuch

Durch die Repräsentation werden zwei binär-oppositionelle soziale Gruppierungen konstituiert, die im Grunde durch die Verhaltens- und Handlungsmuster von Unterdrückung vs. Resignation/Aufgabe gekennzeichnet sind. Das soll zur Formulierung folgender Lesart veranlassen: *Europäisches Machtstreben – motiviert durch ökonomische und politische Anliegen – führt zu skrupelloser Unterdrückung und Ausbeutung indigener, als minderwertig angesehener Völker.*

– Analyse der Klassenprojekte –

Zu welchen Befunden die Projekte in den beiden – mit diesem Lehrbuch arbeitenden – Parallelklassen führen, soll nun in weiterer Folge erörtert werden.

Im Forschungskontext des Lehrbuchs ›Bausteine 3‹ nahmen zwei Klassen einer Niederösterreichischen Neuen Mittelschule mit insgesamt 36 Schüler*innen (19 Knaben und 17 Mädchen) teil. Der Anteil von Teilnehmer*innen mit nicht-deutscher Familiensprache ist (mit 9 Schüler*innen) relativ gering, ist aber in den beiden Klassen unterschiedlich: Klasse 1 (Label 1OR) hat einen Anteil von acht Schüler*innen, Klasse 2 (Label 2OR) von einer Schülerin.

Zunächst soll eine Tabelle die Häufigkeiten der Auswahl der (von den Schüler*innen als salient empfundenen) Elemente der Repräsentation anzeigen, wobei die Bilder in der Tabelle nicht unter ihrem Bildtitel angeführt werden, sondern in der jeweiligen semantischen Kategorie, die weiter oben (im Abschnitt ›Koloniale Bilder‹) festgelegt wurde. In der darauffolgenden Deskription der Übersicht werden dann die Bilder mit ihrem eigentlichen Titel genannt.

Die 36 Teilnehmer*innen des Klassenprojekts trafen folgende Auswahl:

Teilnehmer- innen insgesamt	Hege- monie	Indigene Kulturen	›Weiße‹ Superiorität	Gewalt	Europäi- sierung	Er- forschung	Kriege	Text- stellen
36	8	5	7	6	0	5	2	3

Abbildung 30: ›Bausteine 3‹ – Auswahl interessanter Elemente

Am häufigsten wurden bildliche Elemente der Kategorie ›politische und ökonomische Hegemonie‹ gewählt, die darin enthaltene Weltkarte des Kolonialbesitzes bekam 7 Stimmen, die Karikatur Cecil Rhodes' als Ausdruck der Machtansprüche Großbritanniens bekam eine Stimme. Die Begründungen zur Karte lauten (im Leseprotokoll vermerkt): *gute Information; guter Überblick; zeigt die Aufteilung der Welt; zeigt strategisch wichtige Routen an*. Die einmal gewählte Karikatur Cecil Rhodes' warf für den Schüler die Frage auf: *Was bedeutet das? Wollte er ganz Afrika regieren?*

Die zweitmeisten Stimmen (7) bekamen Elemente der Kategorie ›Weiße Superiorität‹; zu dieser werden zwei Werbeplakate für Lipton Tee, ein Schwarz-Weiß-Foto einer kolonialen Teeparty, bei der das Bedient-Werden von Kolonialbeamten durch einen Afrikaner gezeigt wird, und eine indische Zeichnung gezählt; diese bildet ab, wie ein Kolonialbeamter sich in einer kunstvoll ausgefertigten Sänfte von vier Indern tragen lässt. Dreimal wurden die Werbeplakate ausgesucht und dreimal die Photographie der kolonialen Teeparty. Die Begründungen waren folgende: *Informationen über das Teetrinken im Jahre 1896; schöne Bilder, schöner Garten, Tee ist mein Lieblingsgetränk; Schwarz-Weiß-Fotos sind selten; man kann sehen, wie Kolonialbeamte sich bedienen lassen*. Das Sänften-Bild wurde nicht explizit kommentiert.

Sechsmal wurde die Karikatur ›So kolonisiert der Engländer‹ gewählt, die in ihrer überspitzten Darstellung der Kategorie ›Gewalt‹ zugeordnet wurde. Die Schüler*innen kommentierten die Auswahl folgendermaßen: *ich hab das nicht ganz verstanden; es schaut lustig aus; ich mag Karikaturen; finde sie witzig, übertrieben; zeigt einen ausgepressten Afrikaner; zeigt die Ausbeutung durch die Engländer*.

Fünf Stimmen bekamen Bilder aus dem Themenkreis ›indigene Kulturen‹, wobei das Plakat für die Völkerschau ›Australische Kannibalen‹ viermal und die moderne Photographie von der Entschuldigung der australischen Regierung bei den Nachkommen der verfolgten indigenen Bevölkerung eine Stimme bekam. Über dieses Bild sagte die Schülerin: *Was bedeutet ›gestohlene Generation‹? Es ist gut, dass sich die Regierung entschuldigt*. Das Plakat wurde folgendermaßen kommentiert: *Es ist interessant, Kannibalen zu sehen; es sagt, dass man vorsichtig sein muss; Warnung vor Kannibalen; komische Werbung; möchte mehr darüber erfahren*.

Ebenfalls fünfmal erweckte das Porträt David Livingstones Interesse. Die Schüler*innen stellten sehr wohl auch den Zusammenhang zwischen Forschung und Kolonialismus her: *zeigt die Abhängigkeit durch die Europäer; informiert über die Forscher; sie forschten für die Kolonialmächte; mich interessiert die Erforschung der Welt.*

Zwei Schüler*innen interessierten sich für das einzige Bild aus der Kategorie ›Kriege‹; dieses stammt aus einer französischen Zeitschrift und stellt in Miniaturgröße die kämpfenden Gruppen der Franzosen gegen Soldaten aus Benin dar. Die Anmerkungen zur Auswahl dieses Bildes lauten: *Französische Truppen führten einen Krieg zur Eroberung; Diskriminierung der Schwarzen; zeigt, wie schrecklich der Krieg war; warum wird ausgerechnet dieser Krieg gezeigt? Hab Fragen dazu.*

Das Bild aus der Kategorie ›Europäisierung‹ – eine Photographie, die den Handarbeitsunterricht nach europäischem Muster in einer nordafrikanischen Schule zeigt – wurde nicht gewählt.

Drei Schüler*innen wählten keine Bilder, sondern Textelemente wie Überschriften oder einzelne Absätze. Dabei war einmal die Überschrift ›Die Weißen brachten nichts als...‹ mit der Begründung, über die Kriege mehr erfahren zu wollen (mit Referenz auf das Bild des Kriegs in Benin) und zweimal der Absatz ›Schwarz, weiß, rot und gelb – Rassismus‹, hierbei war die Neugierde über den Rassismus per se ausschlaggebend.

Als kurzes Resümee lässt sich hier feststellen, dass die Schüler*innen in relativ gleichem Ausmaß Bilder aus allen Kategorien wählten; da allerdings das Hauptgewicht der angebotenen Bilder auf der Repräsentation von Dominanz und Überlegenheit der europäischen Mächte in allen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Belangen gelegen ist, kann die Deutung des Themas durchaus zu einer – der thematischen Entfaltung analogen und dadurch – präferierten Lesart führen.

Gruppendiskussion (1): Kolonisatoren vs. Kolonisierte

Wie sich dieser Generierungsprozess in der mündlichen Textproduktion gestaltet, soll im Folgenden durch Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen exemplifiziert werden.

Für diese und alle weiteren Darstellungen gelten folgende Labels und Siglen:

- Klasse 1 – 7: Nummer und entsprechendes Label
- GK – ganze Klasse

- -K oder -M: Sprecher oder Sprecherin (mit Nummerierung im Falle unterschiedlicher Sprecher*innen: K1/M2 usw.)
- KM – Kolonisatoren (= ›Kolonialmächte‹)
- KB – Kolonisierte (= ›kolonisierte Bevölkerung‹)
- NÖ – Migrant*innen, Geflüchtete, Asylwerber*innen (›neue Österreicher*innen‹)
- UÖ – Angehörige der Aufnahmegesellschaft (›ursprüngliche Österreicher*innen‹)
- IP – Projektleiterin
- L – Klassenlehrer*in

Die Aufstellung der beiden Diskussionsgruppen (Klasse OR1) gestaltet sich insofern schwierig, als (bis auf einen Knaben) alle Schüler*innen Aufstellung bei der Gruppe der Kolonisierten (KB) nehmen. Zwei Mädchen begeben sich eher zögerlich zu dem einen Knaben und vertreten die Kolonisatoren (KM). Später (in der Reflexionsphase) begründen die Teilnehmer*innen ihr Zögern folgendermaßen:

(1) Sympathie für die Kolonisierten

581 IP: aus welchem GRUnd(.)
 582 haben sich denn VIEle von euch jetzt NICHT auf die seite
 583 der äh-
 584 kolonialmächte stellen WOLlen?
 585 es war ja eindeutig eine äm-
 586 ziemlich UNTERschiedliche äm grup äh menge an teilnehmerinnen,
 587 ja ja,
 588 KBK: ja weil die europäer nur zerSTÖRung KRIEG und mehr MACHT
 wollten-
 589 während die indianer-
 590 also die-
 591 kolonialbewohner haben alle nur eigentlich das GLEIche gewollt;
 592 in frieden und harmonie leben im WALd und mit den TIERen
 zusammen,

Hier wird – wie auch in den anderen ähnlich verlaufenden Prozessen der Selbstzuteilung zu einer der beiden Diskussionsgruppen – Sympathie und Verständnis für die Gruppe der Kolonisierten gezeigt, die Teilnehmer*innen begeben sich demnach eher auf die Seite der (auch so eingeschätzten) Schwächeren, der Unterdrückten. Ähnliches wird auch später bei der Gruppenbildung im Hinblick auf die Dichotomie ›neue vs. ursprüngliche Österreicher*innen‹ beobachtet. Dass diese Beobachtung in allen weiteren Projekten häufiger in Klassen gemacht wird, in denen ein größerer Anteil von Schüler*innen mit Migrationsbiographien oder anderen Familiensprachen als Deutsch besteht, ist vielleicht zusätzlich ein erwähnenswerter Aspekt.

Die eigentliche Diskussion beginnt nach einer Einführung durch die Projektleiterin. Das Gespräch wird (nach einem hier nicht wiedergegebenen Wortwechsel einiger Schüler*innen) durch ein Mitglied der Kolonisierten eröffnet (KBK1: Sprecher 1 der Kolonisierten, Zeile 193),

der das Thema Eisenbahn und Tiertötung anspricht (offensichtlich anknüpfend an die im Lehrbuch besprochenen Siedler-Indigenen-Konflikte in den USA des 19. Jahrhunderts).

(2) Positive und negative Aspekte des Kolonialismus

193 KBK1: also ich möchte Sagen dass ihr uns nicht nur SCHLEchte
sachen macht,
194 außer ein PAAR zum Beispiel die PFERde(xxx xxx)-
195 aber dagegen habt ihr uns KRIEeg zerSTÖRung und(.)
196 zum beispiel auch die EISENbahn gebracht,
197 von denen aus ihr unsere GANzen tiere da verJAGT,
198 und geTÖTet habts,
199 KBK2: <<t> geNAU>,
200 KBK1: ja.
201 GK: ((lachen und kichern))
202 KBK1: und ihr sie so verwertet habt wie wir dies tun-
203 oder es getan hätten.

Der Sprecher beginnt seinen Redebeitrag bedächtig, prosodisch akzentuiert, quasi mit Lobesworten, um dann zu seiner Kritik und seinen Vorwürfen überzugehen, die von einem Gruppemitglied bekräftigt werden (Zeile 199). Der Hauptangriffspunkt bleibt die Jagd auf den für die Indigenen wichtigen Tierbestand. Jedenfalls lässt dieser Vertreter der KB auch (wie im Lehrbuch) positive Seiten der Kolonisation anklingen, jedoch ohne dabei konkret zu werden (Zeile 193). Etwas später (wie in Sequenz 3 demonstriert) appelliert der Hauptsprecher der Kolonisierten (KBK1) an die Vernunft der Kolonisatoren, zu verstehen, dass Fremdherrschaft und Landnahme kein selbstverständliches Recht seien.

(3) Erfahrungsaustausch oder doch Zerstörung?

262 KBK1: also(.)
263 wir sehen ihr sehts das ja anscheinend als eure kolonIE
so seh ich das;
264 aber das land gehört UNS,
265 und ihr könnts nicht einfach herkommen und sagen-
<<h> ja-
cooles LAND-
das nehmen wir uns einfach,>=
266 und ihr seids jetzt einfach unsere diener;=
267 =das seh ich jetzt NICHT so,-
268 außerdem glaub ich eher dass ihr uns GOLD und SKLaven
wegnehmen wollt anstatt erFAHRung;
269 weil erFAHRung die wolltet ihr-
270 wir wollten nämlich FRIEden und ihr habt mehr so zerSTÖRung
gebracht so in der art.
271 checkt ihr das?
272 oder soll ichs nochmal auf eure sprache sagen?
273 KMK: so wir haben das RECHT darauf.

Nach dem langen explikativen Turn von KBK1, in dem er klarlegt, dass es niemandes Recht sei, Menschen ihr Land wegzunehmen und sie zu versklaven. Hierbei indiziert er durch die

Änderung der Tonhöhe im Segment 265 in einer Double-Voicing-Strategie die Einstellung der Kolonisatoren, die den Prozess der Inbesitznahme offenbar als einfache Alltagshandlung annehmen; dadurch widerlegt der Sprecher außerdem eine zuvor eingebrachte Begründung der KM, aus der Erfahrung der Einheimischen lernen zu wollen und entkräftet sie durch zahlreiche Gegenbeispiele. Darauf erfolgt die äußerst lapidare Reaktion der Kolonialmächte (KMK, Zeile 273): so wir haben das RECHT darauf.

Die Diskussionsleiterin verweist in ihrem Turn, der nach einer längeren Pause erfolgt, darauf, konkretere Angaben bezüglich der Vorhaben durch den Imperialismus zu machen. Einer Sprecherin der Kolonialmächte wird das Rederecht erteilt.

(4) Leben in der Natur vs. Leben in Armut

364 KMM1: na-
365 wegen dem PLATZ halt;
366 wir wollen EINFach europa verGRÖßern;
367 IP: europa vergrößern,
368 okay.
369 na gut.
370 die haben schon die hände oben;
371 die wolln schon-
372 KBM1: ihr habt ja ^gesagt-
373 also SIE haben gesa:gt,
374 dass sie die macht-
375 dass das nicht okAY ist für euch;
376 aber wieso machen sies dann?
377 KMM1: wie gesagt weil wir EINFach europa verößern wolln.
378 europa ist jetzt noch etwas klein wir wollns einfach größer haben.
379 KBK1: ihr habts vorhin gesagt dass wir anscheinend äm(xxx) sind und ARM sind;
380 aber dagegen ist es ja bei so dass es bei euch sagmamal FÜNF reiche gibt jetzt im vergleich und ZEHN ARme.-
381 die auf der straße verHUNGern während wir so sind dass es keine REIchen und keine ARmen sind;
382 wir leben in harmonie:(.)
383 mit der natur,
384 und den tiern;
385 und wenn wir ein tier erlegt haben dann brauchen wir nur das was wir wirklich brauchen;
386 KNOchen für verschiedenen schmuck,
387 FELL für klamotten,
388 oder zelte,=
389 =und das fleisch halt zum essen.

Die Sprecherin KMM1 gibt nur ein kurzes Statement ab: Die einzige Intention der Kolonialmächte sei ausschließlich die Vergrößerung Europas (Zeilen 364–366). Danach wird der Fokus auf die (zuvor angesprochene) Armut in den außer-europäischen Kontinenten gerichtet. Diese Annahme wird vom Sprecher KBK1 (ausführlich begründet) zurückgewiesen, vielleicht mit Referenz auf das Lehrbuch, in dem über die Notwendigkeit des Auswanderns

wegen prekärer Arbeitssituationen in den wachsenden Industriestaaten Europas berichtet wird. Diese Feststellung führt zur Hypothese: Das Leben in den nicht-kolonisierten Regionen ist – da im Einklang mit der Natur (darauf verweisen die Zeilen 382–389) – erstrebenswerter als ein Leben in Armut in Europa. Im Verlauf der Diskussion (ab Zeile 379) führt der Sprecher der Kolonisierten ins Treffen, dass das Gefälle von Arm und Reich in Europa viel größer sei, dass die Lebensqualität in den ursprünglichen Kolonialgebieten daher weit größer sei. Der Redebeitrag verläuft (ununterbrochen) ohne nennenswerte Pausen, erst als die idealisierte Lebensweise der Kolonisierten in den Blick genommen wird (ab Zeile 382), wird der Beitrag langsamer, die Pause nach *harmonie:(.)* verleiht dem Gesagten Nachdruck, Beispiele untermauern die Argumentation; jedoch könnten sie auch deshalb zögerlich erscheinen, da möglicherweise aufgrund mangelnden Inputs durch das Buch die Beispiele begrenzt sind.

Den nächsten Turn übernimmt eine Sprecherin der Kolonisatoren (KMM1) und knüpft thematisch am vorigen Beispiel über ein Leben von Arm und Reich an.

(5) Selbstverantwortung für ein Leben in Reichtum oder Armut

405 KMM1: nur weil bei uns viele reiche sind aber auch viele arme
sind,
406 und bei euch nicht,
407 dafür können wir gar nichts,
408 wenn ihr halt eben nicht reich seids oder so-
409 habts ihr pech ghabt,
410 wir leben halt dort so dass es dort für uns äm-
411 eigentlich normal,
412 also wenn IHR äh-
413 wenn ihr ALlLe so GLEIch seids,
414 is uns das eigentlich wurscht,
415 wir habens so wies wir haben.
(--)

In Sequenz (5), die eine direkte thematische Verknüpfung zu Sequenz (4) darstellt, hätten eigentlich einige Beispiele für die Anliegen und Vorgangsweisen der Kolonisatoren gebracht werden können. Doch die Teilnehmerin verfällt in das semantisch-pragmatische Muster der Rechtfertigung, wodurch ›Lebensstil‹ als ontologisch fundiertes Phänomen konstruiert wird. Dieses fatalistisch wirkende Resümee der Teilnehmerin (wodurch kaum weitere Redebereitschaft signalisiert wird) verweist auch ein wenig auf den Mangel an konkreten Argumenten dieser Gruppe. Dieser kann womöglich auch auf die geringe Motivation der drei Vertreter*innen der KB zurückgeführt werden: Immerhin wollten zwei der drei Teilnehmer*innen ursprünglich diese Rolle nicht übernehmen. Die darauffolgenden –

elaboriert ausgeführten – Anschuldigungen des Hauptsprechers der KB (Sequenz 6) können kaum widerlegt werden.

(6) Entmenslichung durch Einsperren in Reservate

454 KBK: AUßerdem,
455 WARum kommt ihr in unsere dörfer,
456 zerstört sie,
457 nehmt unsere leute als skla:ven,
458 sperrt sie in solche kleineren geHEGe sozusagen ein,
459 wo sie das achtzehndreißig gemacht wurde,
460 und später nehmt ihrs das AUCH noch ein,
461 das bedeutet dass ihr ALLE-
462 ähm uns,
463 in ein kleines geHEGE hineingeben wie TIERE-
464 und das GANze amerika besitzen und CO,
465 was was WOLlt ihr dadurch,
466 wollt ihr uns in ein gehege sperren wie TIERE,
467 oder ah: seht ihr uns als MENschen an,
468 ich verstehs nicht ganz.

KBK1 wiederholt hier zwar nur seine Argumente von vorhin, prosodisch lässt sich aus den angehobenen Satzenden, semantisch aus den Wortwiederholungen und aus seiner – gewissermaßen resignativen – Schlussäußerung hier eine gewisse emotional-expressive Involviertheit (Ungeduld, Ratlosigkeit etc.) erkennen. Anscheinend eröffnet sich ihm aus der inhaltlichen Begrenztheit der Angebote der Gegenseite keine Lösungsmöglichkeit, diese sind im gesamten Gesprächsverlauf ausgeblieben, obwohl sie durch die im Lehrbuch ausreichend behandelte Sicht der Kolonisatoren angeboten worden wären.

In dieser Diskussion wurde evident, dass die Bereitschaft der Klasse, sich mit der Gruppe der Kolonisierten zu identifizieren, weit größer war, als mit jener der Kolonisatoren. Es kann nun spekuliert werden, dass dies in der explizit negativ angelegten Darstellung der Perspektive der Kolonisatoren begründet liegt, die (quasi reflexartig) die oppositionelle Gruppe der Kolonisierten als die Leidtragenden der Kolonisation konstruiert. Dies kann aber auch (oder zusätzlich) im Alltagswissen der Schüler*innen begründet sein, das durch Darstellungen in Film und Literatur mit der Problematik der Schwächeren in außer-europäischen kolonialen Kontexten gespeist ist. So werden Deutungsmuster möglicherweise durch die immer wieder präsente ›Wild-West-Thematik‹ oder durch (exotisierende) Naturdarstellungen des afrikanischen Kontinents geprägt. In Summe können im Sprachgebrauch der Schüler*innen starke Indizes gefunden werden, die Kolonisierten als ›Naturvölker‹ wahrzunehmen (vgl. Sequenz 4, Zeilen 382–389), die von den Kolonisierenden beraubt, geplündert, versklavt werden und denen Krieg und Zerstörung gebracht werden (Sequenz 2, Zeile 270). Jedenfalls

können explizite oder implizite metasprachliche Markierungen gefunden werden, die durchaus als Evidenz für Rückbindungen an verbale und bildliche Lehrbuchrepräsentationen angenommen werden können.

In der Parallelklasse 2OR verlief das Zuordnungsprozedere zu den Rollen der Diskussion in ähnlicher Weise: Nur zwei Knaben und ein Mädchen waren bereit, sich auf die Seite der Kolonialmächte zu stellen. Nach der Impulsgebung durch die Projektleiterin soll als erstes Äußerungsensemble das folgende angeführt werden:

(7) Europäisierung aufgrund von Überlegenheitsdenken

098 KBM1: also WArum denkt ihr dass ihr was besseres seid?
099 KMK1: besser weil wir bei der weißen farbe sind-
100 und die ungebildeten leute-
101 wie IHR,
102 sollten weggeschafft werden.
103 KBM1: und wieso sollten wir weggeschafft werden?
104 wir sind doch genauso menschen wie IHR,
105 wir schauen nur anders aus;
106 KMM: naja ungebildet.
107 KBM2: NAJA-
108 wir sind geBILdet in anderen sachen.
109 JAgen,
110 KMK1: können wir genauso gut.
111 KBM2: überLEBen-
112 KBK1: wir können überleben in der wüste ganz LANG-
113 und was könnt's ihr?
114 KBM2: was ist das gute an EUCH?
115 KMK1: wir können-
116 wir sind geBILdet,
117 [ja wir haben schulen und so,]
118 KMK2: [christlichen glauben uns so-]
119 KBM1: warte=wer SAGT dass wir nicht an gott glauben?
120 GK: ((xxx xxx xxx))
121 KBM1: und WArum haben wir überhaupt die pflicht auf eine andere
religion,
122 KBM2: wenn uns unsere religion EH gefällt.
123 KBK1: ja aber wenn ihr doch die richtigen seids und wie wir so
ungebildet sind,
124 dann müsst's uns nicht ABschaffen,
125 sondern könnt's uns helfen uns weiterzuentwickeln-
126 dass wir so werden wie IHR.
127 KMM: wir unterwerfen euch als ersters-
128 und dann bilden wir euch weiter.
129 KBK1: was ist das für eine WEiterbildung wenn ihr uns unterwerft's?
130 KMM: ja klar-
131 so ist das halt.

Aus dieser sehr turnreichen Sequenz können zahlreiche Hinweise auf Konstituierungsstrategien im Hinblick auf koloniale Akteure entnommen werden. So werden Diskriminierungen aufgrund der Hautfarbe und der Bildung (Zeilen 099 und 106) angesprochen, letzterem widerspricht die kolonisierte Bevölkerung mit dem Argument, dass sie doch ›gebildet‹ in anderen Dingen wären

und die Kolonialmächte eigentlich die Aufgabe hätten, sie beim Erwerb der ›richtigen‹ Bildung zu unterstützen und ihnen beim ›Weiterentwickeln‹ behilflich zu sein. Der Sprachgebrauch lässt hier Verweise auf die kulturhistorische Kategorie der ›Rückständigkeit‹ erkennen: Die westliche Kultur (Bildung, Religion etc.) wird auch von den Kolonisierten als die ›richtige‹ anerkannt. Somit wird dem Aspekt entsprochen, dass Geschichte als ›Fortschrittsgeschichte des Westens‹ (vgl. Monita der Postkolonialen Kritik in Abschnitt 2.4.) zu verstehen sei. Dazu passt auch der Wunsch der Kolonisierten, von den Kolonialmächten gefördert und ›gebildet‹ zu werden; gleichzeitig wird damit auch der Vorwurf laut, dass anstatt von Hilfeleistung die Unterwerfung die Folge wäre, eine – von den Kolonialmächten – als notwendige Voraussetzung betrachtete Maßnahme.

In dieser Äußerungskette können durchaus Referenzen auf jene Darstellungen im Lehrbuch erkannt werden, bei denen die Missionierung bzw. die Maßnahmen zur Verbesserung der Infrastruktur und Bildung angesprochen werden. Diese werden im Lehrbuchtext nicht eindeutig nur als Selbstzweck der Kolonialmächte etabliert, sondern lassen auch die Deutung als Nutzbringung für die Kolonisierten zu. Auch die expressive Wortwahl in den Zeilen 124–129 (konkrete Verben wie *ab- und wegschaffen*, *unterwerfen*) ließe auf Anknüpfung an das Lehrbuch schließen.

In der nächsten Passage geht es noch einmal um die Differenzierung zwischen *gebildet* und *ungebildet* (möglicherweise mit Referenz auf die Abbildung ›Kulturbringer‹ im Lehrbuch):

(8) Unterlegenheit der Indigenen

- 133 KBK1: wer sagt denn eigentlich dass farbige menschen DUMM sind und
WEIße nicht?
134 KMM: ja ein PAAR sind ja auch klug aber der GROßteil ist dumm.
135 KBK1: warum willst du das WISsen?
136 KBK2: hats da gabs da eine AUSTestung oder so?
137 KMK1: wo ihr lieber mit STEInen rumrennts und wir mit waffen;
138 KBK1: ja aber wir probieren ja nur zu überLEBen,
139 KMK1: ja wir auch nur.

Interessant ist hier die Zuschreibung von ›dumm‹ an ›farbige‹ Menschen (Zeile 133), die zu der (als Distanzierung/Verurteilung konstruierte und durch Anführungszeichen markierte) Wiedergabe ehemaligen kolonialen Denkens im Lehrbuch passen würde (Bausteine, S. 108: als »dumm, faul und primitiv dargestellt«), wobei die Adjektivphrase ›farbige Menschen‹ ohne Anführungszeichen und daher nicht als distanzierend erscheint. Die prosodisch eher reich (im Gegensatz zum tendenziell monotonen Duktus der Diskussion) akzentuierte Ausdrucksweise ließe auf eine stärkere Involviertheit in die Rollen schließen.

Am Ende der Diskussion (Sequenz 9) werden sowohl Vorwürfe als auch Lösungsansätze konkreter; ein Verweis auf das Vorhandensein eines prä-kolonialen selbstbestimmten Lebens der Kolonisierten zeigt auf, dass hier die Schüler*innen das Bedürfnis hatten, auf die bestehende Handlungsfähigkeit ihrer Gruppe zu verweisen, die erst durch die Kolonisatoren gestoppt wurde; dennoch wurde wieder der Mangel an Bildung zugegeben.

(9) Recht auf faire Behandlung

170 KBK1: na und am anfang bevor ihr gekommen seids da konnten wir noch
alleine leben,
171 ihr habt uns von euch ABhängig gemacht.
172 KMK2: aber doch nur so TEILweise,
173 KBK2: wieso TEILweise?
174 ihr habts uns komPLETT verSKLAVt.
175 KBM1: eh: hättets euch einen vertrag unterZEichnen können.
176 KBK1: ihr könntets uns faire PREIse für unsere rohstoffe geben
aus UNSerem land.
177 KBK2: und uns versorgen;
178 KBK3: ja und uns BILDung geben,
179 uns BILDung geben!

Es scheint, dass hier der Input durch das Lehrbuch weitergetragen wird und durch (abrufbare) Wissensmuster der Teilnehmer*innen elaboriert wird; so werden Vorwürfe laut, die die Kolonisatoren in die Pflicht nehmen (Zeilen 175–179) und Vorschläge enthalten, wie das Zusammenleben der beiden unterschiedlichen Gruppen von kolonialen Akteuren besser verlaufen könnte. So wird einerseits die ›vollständige Versklavung‹ beklagt, die von den Kolonisatoren nur als ›teilweise‹ eingeschätzt wird. Um diesem Zustand entgegenzuwirken, schlagen die Kolonisierten eine faire Bezahlung für die (widerrechtlich) abgebauten Rohstoffe und generelle Unterstützung und Förderung vor, die vor allem im Bildungsbereich angesiedelt sind. Dass Bildung in der Einstellung der Gesprächsteilnehmer*innen einen höheren Stellenwert einzunehmen scheint, darauf kann die Wortwiederholung mit jeweils expliziter Betonung hinweisen (Zeilen 178/179). Die Argumente scheinen nun weniger entlang dem Lehrbuchtext geführt zu werden, sondern eher aufgrund von Hypothesen, die die Teilnehmer*innen ihre jeweilige Rolle expressiv (vgl. Zurufe in den Zeilen 178/179: uns BILDung geben!) ausführen lassen.

So lassen auch die Beiträge aus dieser Rollendiskussion vermuten, dass die Bereitschaft der Schüler*innen, sich für die Anliegen der Kolonisierten einzusetzen, groß ist. Wenngleich ein Schüler während des reflexiven Klassengesprächs moniert, dass im Lehrbuch kaum Informationen über die indigene Bevölkerung enthalten sind, können die sehr ausführlich explizierten Maßnahmen der Kolonisatoren darauf hinweisen, dass Rückschlüsse und

Hypothesen (nicht zuletzt auch im Wissensrahmen der aktuellen Migrationsgesellschaft verortet) möglich sind.

Die tabellarische Zusammenschau der Befunde zeigt den prädominanten Sprachgebrauch der Diskussionen, es wurde vor allem jener zur Analyse herangezogen, der durch metapragmatische Marker wie Prosodie, Pausen, Wortwiederholungen etc. als bedeutsam erachtet werden konnte. Durch die metapragmatische Analyse werden folgende soziale Personen- und Verhaltenstypen ableitbar.

	Kolonisatoren	Kolonisierte
Personentypen	›Kulturbringer‹ im weitesten Sinn: Baumeister, Gebildete, Missionare, Lehrer; Ausbeuter, Arme vs. Reiche	Rückständige und Ungebildete; Naturvolk; ursprünglich selbstbestimmte, zufriedene Menschen
Verhaltenstypen	unterstützen, lehren; unterdrücken	Leben im Einklang mit der Natur; handlungsunfähig und abhängig gemacht

Abbildung 31: ›Bausteine 3‹ – Akteure kolonialer Gesellschaft - GD I

Die Befunde verweisen auf die Konstituierung zweier oppositioneller sozialer Gruppen, denen große Unterschiede im ökonomischen, im (sog.) ›hochkulturellen‹ Lebensbereich und im Bildungsbereich, aber auch ein unterschiedliches Maß an Lebenszufriedenheit unterstellt werden. Hypothesen und Stereotype über indigene Kulturen (wie möglicherweise im Alltagswissen verankert) prägen die diskursive Praxis der Akteurskonstitution. So stehen einander ganz simpel ausgedrückt ›entwickelte, aber skrupellose Europäer‹ und ›unterentwickelte, von ihnen abhängig gemachte Außer-Europäer‹ gegenüber. Zusammenfassend können die Befunde zur Formulierung folgender Lesart veranlassen: *Kolonialismus ist das Aufeinanderprallen zweier unterschiedlicher Lebenswelten, wobei die europäische (hoch entwickelte) Gesellschaft der außereuropäischen ihre Lebensweise aus eigennützigen Motiven überstülpt.*

Gruppendiskussion (2): Österreicher*innen vs. Migrant*innen

Wie die beiden Klassen die Verbindung zwischen der durch den Kolonialismus geprägten Gesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts und der gegenwärtigen heterogenen Migrationsgesellschaft herstellten und welche performativen Prozesse dabei beobachtbar werden, sollen die kommenden Ausführungen verdeutlichen.

Die Selbstwahl der Rollen würde in Klasse 1OR wieder ein Ungleichgewicht ergeben haben, wenn nicht die Schüler*innen selbst dieses Problem zu lösen versucht hätten: Im zweiten Anlauf des Zuordnungsprozederes gelingt es, genügend Mitglieder für die Gruppe der

*ursprünglichen Österreicher*innen* zu finden, sodass die Zahl dann sogar recht ausgewogen wird. In der Diskussion können Sprechakte des Aufrechnens von Leistungen und der Verpflichtung zur Dankbarkeit als stringente semantische Klammer festgestellt werden. So wird der Gesprächsstrang durch Anknüpfen an negative Effekte der Kolonialherrschaft eröffnet, ein Thema, das bis zum Ende der Diskussionen durchläuft. Die Siglen der Teilnehmer*innen sind (wie zuvor schon erklärt) folgendermaßen zu lesen: UÖ – ursprüngliche Österreicher*innen/NÖ – neue Österreicher*innen; K – Knabe/Sprecher; M – Mädchen/Sprecherin.

(10) Wiedergutmachung gefordert

581 UÖK1: was SUCHT ihr eigentlich in unser land?
 582 NÖK1: wir haben keinen PLATz in unsere land weil ihr UNS (.)
 583 <<ff>FRÜHer> ALLES weggenommen habt!>
 579 und was sagt ihr denn DAZU?
 580 ihr habt uns FRÜHer alles WEGgenommen ja,
 581 wir haben NICHTS mehr!
 582 und jetzt kommen WIR zu EUCH,
 583 weil wir das haben wollen,
 584 dass ihr uns das wieder zurückgebt;
 585 weil IHR uns alles WEGgenommen habt!
 586 wir WOLLN dass IHR uns das wieder ZURÜCKgebt.
 587 weil IHR uns ALLES weggenommen habt!

Die Frage des Mitglieds der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹, was die Menschen durch ihre Migration eigentlich erreichen wollten, wird durch prononcierte Ausdrücke wie *früher/land/platz/weggenommen/zurückgebt* unterstrichen; diese Lexeme werden entweder durch Wiederholung oder durch Betonung zu metapragmatischen Markern. Die Beiträge sind insofern auch unmittelbar an die historischen Ereignisse anschließbar, als durch den Vorwurf des *Wegnehmens* in der Kolonialzeit nun Rückvergütung und Wiedergutmachung eingefordert wird.

Der weitere Gesprächsverlauf (11) weist Turns von Frage-Antwort-Mustern auf, die immer wieder gestellte Frage richtet sich nach den Gründen der Migration.

(11) Kein Grund zur Wiedergutmachung

606 UÖK1: wieso seid ihr HIER?
 607 was MACHt ihr denn in unser land?
 608 UÖM1: wieso sind sie HERgekommen?
 609 wieso sind sie nicht in ANDeres LAND?
 610 GK: ((lauteres Lachen))
 611 UÖM2: das wovon sie sprechen das ist früher passiert,=
 =heute ist heute und-
 612 UÖK1: was MACHT ihr eigentlich in unser land-
 613 ich mein (.)

614 was WOLLtet ihr,
 615 NÖM1: haben wir gerade erklärt-
 616 NÖK1: <<acc> wenn wir FRÜHer in euer land gekommen wären;
 617 wären wir ABgeknallt worden,
 618 oder in den ZOO gesteckt worden,>
 619 GK: ((lachen))
 620 UÖM1: SAGT mir was ihr jetzt in unser land machen wollt;

Einer möglichen Argumentation als gerechtfertigte Wiedergutmachung beugt die Sprecherin der UÖ vor, indem auf eine Verjährung der Schuldfrage hingewiesen wird (Zeile 611). Doch die iterativ und stereotyp gestellte Frage nach dem Migrationsgrund erhält eine konkrete Antwort, die Rückbindung an die Lehrbuchrepräsentation zulässt (Zeile 617–618): *abgeknallt oder in den Zoo gesteckt*. Der umgangssprachliche Stil des Gesprächs kann auf die Ungeduld des Sprechers hinweisen, die eingeforderte Wiedergutmachung aufgrund der Verhaltensweisen in der Geschichte endlich verständlich machen zu können. Die Tendenz der Aufrechnung und der Einforderung einer Wiedergutmachung zieht sich als Argumentationsmuster durch und ist auch in der folgenden Sequenz zu erkennen.

(12) Anspruch auf Vergeltung

688 UÖM1: wie wärs denn wenn WIR mal so in ein anderes land in IHR land
 kommen,
 689 was würden sie DANN tun,
 690 [sie werden würden] so wie WIR da äh sich jetzt verteidigen,
 691 NÖK2: [so kommt doch!]
 692 NÖK1: <<all>das das ist jetzt so ziemlich ziemlich wenn ich das auf
 gut deutsch gsagt BLÖD formuliert von dir,
 693 nämlich im ersten und zweiten weltkrieg seid ihr sehr WOHL in
 unsere länder gekommen und habt unterschlupf und essen
 verlangt.>

In den Zeilen 688–690 fordert die Sprecherin der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ dazu auf, die Aufnahmesituation in umgekehrter Weise zu denken. Sie unterstellt dabei den aktuellen Auswanderungsländern, dass sie sich gegebenenfalls auch gegen Zuwanderung schützen würden. Der Sprecher der ›neuen Österreicher*innen‹ widerlegt diese Unterstellung durch ein konkretes Beispiel; seine Sprachwahl in Zeile 629 (Schimpfwort *blöd*, abgeschwächt durch eine Hedge-Phrase als Einleitung der Aussage) indiziert dabei Verärgerung, während er darauf pocht, sich an die Hilfeleistungen österreichischer Nachbarländer im Zweiten Weltkrieg zu erinnern; somit wird auch hier dem Argumentationsmuster des ›gerechten Ausgleichs‹ entsprochen.

Ob diese Argumentationsstruktur nun einem originären Bedürfnis von Anspruch auf Vergeltung von Leistungen entspricht, oder ob sie Hinweise auf Alltagsdebatten oder Wissensbestände der Schüler*innen zulässt, darüber kann natürlich nur spekuliert werden.

Jedenfalls erlaubt die Analyse des Sprachgebrauchs und des illokutionären Potentials der Äußerungen (das bei den Kommunikationspartner*innen tatsächlich Effekte auslöst) Schlüsse auf Einstellungen und Haltungen der jungen Erwachsenen gegenüber Anliegen der Migrationsgesellschaft zu. Diese Referenzialität erweist sich auch in der folgenden Sequenz.

(13) Aufnahmebedingung: Anpassung

757 NÖK1: also IHR seid einmal zu UNS gekommen und wir haben euch
was gegeben,
758 und jetzt wolln wir zu EUCH kommen und IHR gebt uns was.
759 UÖK1: KOMMT nach österreich!
LEBT in österreich!
760 wir geben euch unterschlupf.
ABER wenn ihr (xxx).
761 IP: und du,
762 UÖM1: ich würd sagen wir geben euch ALLES-
763 nur BITTE machts keine PROBLEme in unserm land.
764 UÖM2: oder KRIEG oder so.

Auf die abermalige Aufforderung zur Gegenleistung des Sprechers der ›neuen Österreicher*innen (NÖK) erfolgt eine Einladung durch den Sprecher der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ (UÖK1), der sein Angebot mit der akzentuiert gesprochenen Adversativkonjunktion *ABER* an eine Bedingung knüpfen möchte, diese jedoch in einer elliptischen Wendung (teilweise unverständlich) unvollendet lässt. Der dadurch entstandene TRP wird durch die Projektleiterin genützt, indem sie einem weiteren Mitglied der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ das Rederecht einräumt. Die Sprecherin schließt an den Vorredner an und äußert nun die Aufnahmebedingung (Zeile 763): *nur BITTE machts keine PROBLEme in unserm land*.

So wird *Österreich* als Synonym für die reiche und (auch aufgrund notwendiger Gegenleistung) zur Hilfe verpflichtete Gesellschaft konstituiert, der eine hilfsbedürftige, aufgrund von politischen und ökonomischen Problemen zur Migration gedrängte (nicht als Teil der Aufnahmegesellschaft betrachtete) Gruppe von Menschen gegenübersteht. Interessant ist das Schlusswort beider Gruppen, das abermals das (bereits in der ersten Diskussion angeklungene) Harmoniebedürfnis zum Ausdruck bringt: Die Diskussion endet mit einem nicht ganz bedingungslosen Konsensangebot der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹: In den Zeilen 759–764 ist das offensichtlich unwidersprochene Denkmuster ausgedrückt: ›aufgenommen werden, aber keine Probleme machen‹.

In der Parallelklasse 2OR gestaltet sich die Zuteilung zu den beiden Rollen ebenfalls kompliziert, allerdings im umgekehrten Sinn: nur drei Schüler*innen (2 Mädchen und 1 Knabe)

erklären sich zu Sprecher*innen für die Gruppe der ›neuen Österreicher*innen‹. Ebenso unausgewogen bleibt die Argumentation: Die ursprünglichen Österreicher*innen klagen vor allem über Ausnützung des Sozialstaates und die Schwierigkeit, ›Wirtschaftsflüchtlinge‹ von ›Kriegsflüchtlingen‹ zu unterscheiden, die allein das Recht auf Unterstützung hätten. Als interessanten Verlauf der Positionierungstendenzen in Sequenz (14) wird die kaum voneinander trennbare und als übereinstimmend erscheinende Argumentationslinie der Vertreter*innen beider Gruppen erachtet: Die Identifikation mit der zu repräsentierenden fiktiven Bevölkerungsgruppe gelingt den ›neuen Österreicher*innen‹ genau genommen nicht.

(14) Von ›Kriegs‹- und ›Wirtschaftsflüchtlingen‹ und anderen ›Ausländern‹

202 UÖM1: also war-
203 ich find das nicht so toll dass obdachlose MEHR bekommen-
204 also WENiger bekommen als AUSländer;
205 obwohl sie von unserm land sind.
206 NÖK1: <<langsam, bedächtig> also OBdachlose könnten ja-
207 so sozialgeld beantragen,
208 nur meistens WOLLn sie das SELber nicht,
209 oder in betreute wohnheime gehn wo sie dann essen und was überm
kopf haben,
210 und wir ausländer müssen wahrscheinlich sind meistens auf der
flu:cht vor krie:g und vor massenmord,
211 haben viele menschen sterben gsehn.
212 ich mein das mit dem GE:ld(.)
KA:nn ich schon ein bisschen verstehen wenn man SO denkt,
213 aber jeder mensch hat doch so einen anspruch auf einen gewissen
lebensstandard.>
214 UÖK2: ja: also,
215 die kriegsflüchtlinge JA:.,
216 aber(.),
217 es gibt dann eben die WIRTschaftsflüchtlinge,
218 die rutschen dann-
219 die rutschen dann da einfach da mit hinein,
220 und DIE verschmutzen das-
221 die wolln ja das GELD;
222 das ist ja auch immer das BLÖ:de,
dass man die fast nicht unterscheiden kann.
223 NÖK1: ja also-
224 es wird ja sicher schwer für die grenzkontrolleure auf den
grenzen zu Wissen-
225 okay,
226 der schaut ma jetzt aus wie ein wirtschaftsflüchtling,
227 den lass ich jetzt da:..
228 das ist ein KRIEGSflüchtling,
229 den nehm ich mit.
es ist halt SCHWER zum unterSCHEIden.
232 wenns so gfrastsackeln gibt-(.)
233 na bitte-;
234 a:ber-(.)
235 es sind ja nicht ALLe so.
236 oder geNAU SO.
237 es gibt auch gut EINGebürgerte-
238 also es müssen nicht immer nur FLÜCHTlinge sein=
239 =auch ausländer (.)

240 die NICHTS machen-
 241 und da gibts so wieder andere- (.)
 242 auch GFRaster-
 243 die- (.)
 244 weiß nicht drogen verticken oder bei der uneunstation oder
 leute abstechen-
 245 ausrauben gehn- (.)
 das GIBts natürlich AUCH aber es sind nicht ALLe so.
 246 UÖK2: ja es gibt auch flüchtlinge die sich nicht seh:r-
 247 beneh:men-
 248 die dann herumgehen verSCHMützen,
 249 EINbrechen glaub ich sog:r-
 250 UÖK1: [ja und nicht dankbar sind damit wir aufnehmen,]
 251 UÖK2: [nicht dankbar sind dafür dass wir sie aufnehmen,]
 252 UÖK1: und dass der STAAT ihnen noch eine UNterkunft anbietet auch
 noch,
 253 und sie müssen eigent manche-
 254 ja MANche sind ja so nett und HELfen ja noch,
 255 anpa und PASSen sich an.
 256 und MANche (.)
 schern sich nix über uns und machen irgendWAS,
 257 ja wie der Marco schon gsagt hat alles verSCHMUTZen und so:,
 258 ja und verbrechen begehn.
 259 UÖK3: und überhaupt(.)
 260 wenn ein FLÜCHtling zu uns nach ÖSTerreich kommt,
 261 oder ein ausländer,
 262 sagn wir mal FLÜCHtling,
 263 der kriegt heute ein HAUS,
 264 ESSEN,
 265 und auch ein bisschen geld.
 266 wenn jetzt in österreich einer ARM ist,
 267 bleibt er auf der STRAße.
 268 UÖK2: und kriegt kein geld,
 269 UÖK3: und kriegt KEIN geld.
 270 und KEIN haus und KEIN essen.

In dieser langen Sequenz, in der sich drei Knaben als ›ursprüngliche Österreicher‹ und ein Knabe als ›neuer Österreicher‹ in die Diskussion einbringen, geht es um die Aufgabe des Staates, für soziale Gerechtigkeit zu sorgen. Diese wäre dann hergestellt, würde man jene Menschen der Migration bedenken können, die aus Gründen der Verfolgung ihr Land verlassen mussten. Die stilistische Ausprägung der Beiträge ist gekennzeichnet von umgangssprachlichen (auch angriffigen) Ausdrücken, die Emotionalität und Authentizität vermuten lassen. Die Argumentation wird durch konkrete Anschuldigungen und Beispiele für Fehlverhalten mancher Menschen der Migration untermauert; paradoxerweise positioniert sich NÖK1 nur zu Beginn (eher) in seiner eigentlichen Rolle, dieser Sprecher verlässt seine Rolle des ›neuen Österreichers‹ und stimmt in die Argumentationslinie seiner Oppositionspartei ein. Dieses Verhaltensphänomen konnte im weiteren Gesprächsverlauf auch bei den beiden anderen Mitgliedern dieser Gruppe beobachtet werden: Die Schüler*innen verlassen mehr und mehr ihre Rolle und argumentieren als ›ursprüngliche Österreicher*innen‹, dadurch werden all jene Monita der Migrationsgesellschaft zur Sprache gebracht, die auch immer wieder durch den

aktuellen Mediendiskurs präsent gemacht werden: *Deutsch-Beherrschung, zu viele Ausländer, Ungarn soll Flüchtlinge aufnehmen, Straftaten, Vorfälle zu Silvester in Köln* usw.

Ein besonderes Kennzeichen dieser Klassendebatte ist, dass sich beinahe alle Teilnehmer*innen einbringen, wodurch die Brisanz des Themas, aber auch die Menge der vorhandenen Wissensbestände indiziert wären. Diese Aneinanderreihung von Sichtweisen der Migrationsthematik wird durch eine Kritik an medialen Berichterstattungen abgeschlossen: Die beiden Sprecherinnen aus unterschiedlichen Diskussionsgruppen (NÖM und UÖM) bringen mögliche Kernprobleme der medialen Berichterstattung auf den Punkt.

(15) Einseitige Medienberichte über ›Ausländer‹

419 NÖM1: also ich will nur sagen weil irgendwer gsagt hat dass die
420 AUSländer also viele also alle UMbringen,
421 und beSTEhlen und so;
422 aber wenn jetzt zum beispiel EINER- (.)
423 irgendjemanden umbringt;
424 erfahrn dass alle INländer und auch AUSländer.
425 aber dann heißt's gleich die AUSländer sind alle so böse obwohl
426 nur EINer oder eine ein geringer anteil-
427 UÖM1: ja man hört halt oft dass ausländer oft (.)
428 andere menschen attackieren ja-
429 GK: ((Stimmengewirr))
430 UÖK4: was war denn in berlin am silvesterpfad?
431 NÖM2: ja aber steht da drinnen DER war GUT,
432 der hat nix gmacht,
433 der hat nix gmacht,
434 es steht nur drin DASS DER WAS gemacht hat.
435 NÖK1: ja und darf ich auch noch kurz was sagen,
436 und zwar HÖRST du AUCH wenn ein INländer-
437 zu einem anderen hingeht,
438 oder zu einem AUSländer jetzt und den beDROHT mit einer waffe,
439 das hörst du nicht.
440 aber wenn ein AUSländer einen bedroht,
441 weil er ihm die ganzen rassistischen SPRÜche reindrückt,
442 DANN erfahrts wieder das ganze INland.
443 DAS ist halt die SAche immer.
444 und das muss man sich auch durch den kopf gehen lassen.
445 UÖK1: und zu dem-
446 ich hab auch einmal ghört in BERLIN-
447 wo ein AUSländer einer deutschen dame geholfen hat weil er
448 weil SIE: von anderen menschen-
449 dumm angemacht wurde.
450 UÖK2: also ausländer kann man nicht alle in einen topf werfen.
451 GK: genau genau!
452 UÖK2: <<rall> manche die sind sehr nett,
453 die benehmen sich,>
454 die machen was, (.)
455 die haben keine probleme.
456 aber es gibt halt eben solche.

NÖM wendet sich gegen Generalisierungen und Pauschalisierungen bei der Berichterstattung (vor allem von Straftaten), sie knüpft damit an eine Äußerung ihrer Klassenkollegin an, die sich

auf vermeintlich hohe Zahlen von straffällig gewordenen Migrant*innen bezieht (Segment 419). Metapragmatische Markierungen sind hier an explizitem Betonen *EINER* oder *DASS der WAS gemacht hat* festzumachen. Unterstützt werden diese Aussagen anschließend durch die beiden anderen Mitglieder der ›neuen Österreicher*innen‹. Die Diskussion endet (wie schon jene der Parallelklasse) mit einem bedingenden Aussagengefüge nach der logischen Struktur [wenn p1 dann p2]: p1 wenn sich die ausländer anpassen, p2 dann dürfen sie hier bleiben.

(16) Verpflichtung zur Anpassung

462 NÖM1: gut ahm-
 463 also-
 464 die ÖSTERreicher dürfen AUCH in andere länder gehen,
 465 und dort wohnen und so,
 466 aber wieso dürfen dann nicht die ausländer in österreich wohnen
 also?
 467 also das (.)
 468 ja;;
 469 UÖK2: also ja-
 470 also ausländer sollten sich anpassen.
 471 UÖK1: an die österreicher-
 472 ja.
 473 UÖK2: an die österreichische kultur.
 474 ja.
 475 UÖK1: und sprache.
 476 und sprache ja.
 477 IP: okay gut.
 478 danke schön.

Drei Knaben der Gruppe der ursprünglichen Österreicher*innen fordern *Anpassung an die österreichische Kultur*, die deontische Bedeutung der Aussage wird durch linguistische Elemente wie das Modalwort *sollten* (als dringliche Empfehlung), durch Wort-Wiederholungen sowie die Partikel *ja* als Zustimmungspartikel (bzw. auch als Modalpartikel zur Bekräftigung der eigenen Aussage gebraucht) evident. Einmal mehr kann auf eine thematisch-inhaltliche Parallelität zu aktuellen Migrationsdebatten geschlossen werden.

Wie sich die Kernaussagen der Teilnehmer*innen entlang der metapragmatischen Indizes (in ihrer performativen Funktion) interpretieren lassen, soll in dieser Abbildung dargestellt werden.

	›ursprüngliche Österreicher*innen‹	›neue Österreicher*innen‹
Personentypen	Kulturelle Vorbilder;	Wirtschaftsflüchtlinge, Kriegsflüchtlinge, Kriminelle,
Verhaltenstypen	Geben Hilfe und nehmen Anpassungswillige auf	Passen sich (nicht) an; begehen Straftaten, nützen das System aus

Abbildung 32: ›Bausteine 3‹ – Akteure postkolonialer Gesellschaft - GD 2

In Summe werden die Kategorien der *sozialen Person* und des *sozialen Verhaltens* (im Zusammenhang mit den ›ursprünglichen Österreicher*innen‹) mittels positiv konnotierter Prädikationen konstruiert, wohingegen die ›neuen Österreicher*innen‹ (eher negativ, sogar

kriminalisiert) als nicht zur Mehrheits-Gesellschaft gehörig dargestellt werden; deren Aufnahme durch (und nicht in) die Gesellschaft wird generell an zahlreiche (assimilatorische) Bedingungen gebunden. Die Gegenargumente der Vertreter*innen der ›neuen Österreicher*innen‹ bestehen lediglich im Verweisen auf den Anspruch auf ein faires Verhalten bzw. auf Abgeltung der Leistungen ihrer Vorfahren, innerhalb einiger Gesprächssequenzen zeigen sich inhaltliche Überlappungen: die ›neuen Österreicher*innen‹ argumentieren aus Sicht der Gegengruppe, eine Perspektivenübernahme fällt hier offensichtlich schwer. Auch die Tendenz, die beiden gesellschaftlichen Gruppen in ihren extremen Polen zu verorten, wird in der Gruppendiskussion evident. Wie nun moderne, postkoloniale Akteure ›gelesen‹ werden, kann folgendermaßen zusammengefasst werden: *Regeln und Bedingungen werden von der Mehrheitsgesellschaft als Dominanzgesellschaft gesetzt, ›Zuwander*innen‹ müssen sie akzeptieren und sich anpassen.*

10.2.2. Von der Zivilisierung zur Ausbeutung

- Lehrbuchanalyse: ›Geschichte für alle 3‹ –

Situativer Rahmen

Das dem Großkapitel ›Erster Weltkrieg‹ untergeordnete Teilkapitel ›Imperialismus‹ umfasst im Lehrbuch ›Geschichte für alle 3‹ vier Seiten Informationstext plus zwei Seiten Reflexion durch Arbeitsaufgaben (die in der Analyse hier nicht berücksichtigt werden). Der Haupttext nimmt zwei Drittel der Seitenbreite ein, die verbleibende, jeweils äußere Spalte ist für Zusatzinformationen wie Worterklärungen, Originalquellen oder Bilder vorgesehen, die allesamt durch farbige Rahmungen salient wirken. Der horizontal verlaufende Fließtext ist in kurze, durchschnittlich drei bis fünf Zeilen lange Absätze gegliedert. Überschriften und Hervorhebungen im Fließtext erscheinen im Farb- oder Fettdruck. Pro Buchseite gibt es mindestens zwei (meist farbige) bildliche Elemente, die prima vista kindlich-naiv wirken und wenig historische Authentizität vermitteln. Die Schriftgröße, der großzeilige Abstand und die geringe Absatzlänge erleichtern das textliche Erlesen und erfüllen vermutlich auch Bedürfnisse von Adressat*innen mit geringer ausgeprägter Lesekompetenz. Die folgenden Seitenbeispiele sollen das eben Beschriebene verdeutlichen.

30. IMPERIALISMUS

Entdecker – Kolonialpolitik – Afrika – Amerikanischer Bürgerkrieg

Forscher erkunden die Welt
Im 19. Jh. waren Teile der Welt noch unerforscht. Vor allem Afrika, der „dunkle Erdteil“, zog **Missionare** und Entdecker an.

Auf einer seiner Afrikareisen wurde Livingstone krank. In England wusste man nicht, was mit ihm geschehen war. Der Journalist Henry Morton Stanley reiste nach Afrika und machte sich mit 200 Eingeborenen auf die Suche nach Dr. Livingstone. Tatsächlich fand er den verschollenen Forscher und begrüßte ihn mit den berühmt gewordenen Worten: „Dr. Livingstone, I presume?“ (Dr. Livingstone, wie ich annehme?).

Missionare ist ein Angehöriger einer Religionsgemeinschaft, der Andere gläubiger zu seiner Religion bekehren will.

Auch **Nord- und Südpol** wurden nun erstmals erforscht. 1909 bezwang **Robert Edwin Peary** den Nordpol, 1911 **Road Amundsen** den Südpol. Eine österreichische Forschergruppe entdeckte eine Inselgruppe im Nordpolarmeer. Sie benannten sie nach ihrem Kaiser: **Franz-Joseph-Land**.

Die Berichte der Forscher weckten großes Interesse an den fernen Ländern, nach ihren Angaben wurden Karten von Afrika und Asien gezeichnet. **Missionare** folgten den Entdeckern, mit dem Ziel, die „Heiden“ zum Christentum zu bekehren.

Die Auswirkungen der Industriellen Revolution
Seit Beginn der Industriellen Revolution wurden in Europa und in Nordamerika immer mehr Waren hergestellt. Dadurch stieg der Bedarf an Rohstoffen. Die **Industriestaaten** suchten daher **neue Rohstoffvorkommen** in den noch unbekannten Gebieten der Erde.

Billige Rohstoffe aus Afrika, Asien oder Amerika und die maschinelle Verarbeitung in Europa ermöglichten die Herstellung von **Massenwaren**.

Die Industriestaaten strebten danach, die fremden Länder völlig zu beherrschen. Dieses Streben nach Macht und Besitzweiterung nennt man **Imperialismus**.

Imperialismus: von lateinisch „Imperium“, bedeutet Herrschaft, Staatsgewalt

Viktoriafälle

Warum benötigten die Industriestaaten immer mehr Rohstoffe?

Imperialismus: von lateinisch „Imperium“, bedeutet Herrschaft, Staatsgewalt

138 DER ERSTE WELTKRIEG

Die Aufteilung der Welt
Im Wettstreit um die neuen Kolonialgebiete lagen England, Frankreich und Deutschland an der Spitze. Aber auch Russland, Japan, Italien und die USA sicherten sich ihre Ansprüche an den neu zu erobernden Gebieten.

Vergleich: Größenverhältnisse Kolonialmächte-Kolonien:

- Großbritannien 1 : 100
Mutterland: 300 000 km²
- Frankreich 1 : 12
Mutterland: 500 000 km²
- Deutschland 1 : 5
Mutterland: 500 000 km²

Imperialistische Politik
Die Regierungen der imperialistischen Staaten schlossen mit Stammesfürsten oder Königen Verträge oder zwangen ihnen militärisch ihren „Schutz“ auf. Aus diesen Schutzgebieten wurden dann **Kolonien**.

Auf die Interessen der unterworfenen Völker nahm man wenig Rücksicht. Man suchte nach **Bodenschätzen** und beutete die Kolonien unarmherzig aus. Auf riesigen Plantagen wurden landwirtschaftliche Produkte in großen Mengen angebaut. Vor allem **Baumwolle, Kaffee und Tee** waren begehrte Kolonialwaren. Die **Rohstoffe** wurden mit Schiffen in die europäischen Industriestaaten gebracht und dort verarbeitet. Der Verkauf der fertigen Produkte brachte große Gewinne.

Die neu eroberten Gebiete dienten aber nicht nur als Rohstofflieferanten, sondern waren auch **Absatzmärkte** für billige Massenware aus Europa. Dadurch gingen viele alt hergebrachte Handwerkstraditionen in den Kolonien verloren. Die Abhängigkeit der Kolonien von den Mutterländern nahm zu.

Die Kolonialmächte rechtfertigten ihr Vorgehen damit, dass sie den „unterentwickelten“ Ländern die Vorteile der **Zivilisation** brächten.

Engländer prüft die Waren.

DER ERSTE WELTKRIEG 139

Die Herrschaft des „weißen Mannes“
In den Kolonien wurden **europäische Gesetze** eingeführt. Viele westliche Maßnahmen zerstörten alte Stammeskulturen. Ärzte, Lehrer und Missionare sollten den Einheimischen die „Vorteile der Zivilisation“ näher bringen.

Die Kolonialmächte bauten **Straßen, Eisenbahnen und Hafenanlagen**, die vor allem dazu dienten, Rohstoffe aus den Kolonien und Fertigwaren in die Kolonien zu transportieren. **Weiße Siedler** kamen in die Kolonien und nahmen das beste Land in Besitz. Die weißen Siedler verdrängten die Eingeborenen von ihren angestammten Gebieten. Dies führte oft zu Aufständen der Einheimischen, die brutal niedergeschlagen wurden.

IMPERIALISTISCHE STAATEN

- vergrößern ihr Machtgebiet
- beuten die Rohstoffe aus
- bringen billige Massenwaren
- führen europäische Gesetze ein
- bauen Straßen und Eisenbahnen
- unterdrücken die beheimateten
- zerstören alte Stammeskulturen

Wie begründet Cecil Rhodes die Herrschaft des „weißen Mannes“?

Cecil Rhodes in einer zeitgenössischen Karikatur

Wie wurde Cecil Rhodes von Zeitgenossen eingeschätzt? Die Karikatur hilft dabei.

Englische Kolonialherren in Indien
Seit Vasco da Gama 1498 den Seeweg nach Indien entdeckt hatte, gab es dort **europäische Handelsniederlassungen**. Ab dem 17. Jh. dehnten die Briten ihre Macht in Indien immer weiter aus. Durch **Verträge** mit indischen Fürsten oder mit **Waffengewalt** errichteten sie eine Kolonie.

1876 nahm die englische Königin Viktoria den Titel „**Kaiserin von Indien**“ an. Die englischen Kolonialherren veränderten das traditionelle Wirtschaftssystem Indiens völlig. Sie legten riesige **Plantagen** an, auf denen Tee, Baumwolle oder Jute angebaut wurde. Die indischen Bauern verloren ihr Land und verarmten. Die Arbeiter auf den Plantagen bekamen nur einen **Hungerlohn**, während die Plantagenbesitzer mit dem Verkauf der Rohstoffe ein Vermögen verdienten. Aufstände der unterdrückten indischen Bevölkerung wurden mit Waffengewalt niedergeschlagen.

Hungerlohn: „zum Sterben zu viel, zum Leben zu wenig“

In welchen Ländern werden auch heute noch Menschen unterdrückt und ausgebeutet?

140 DER ERSTE WELTKRIEG

Kolonialpolitik in Afrika

Wie waren die Lebensbedingungen in Afrika?

Ku-Klux-Klan um 1900

Radikale Südstaatler schlossen sich nach der Abschaffung der Sklaverei zu rassistischen Bündnissen zusammen (Ku-Klux-Klan), die teilweise heute noch bestehen.

Wie ist die Situation in den USA heute? Wie leben Afroamerikaner?

Sezessionskrieg: Abspaltung; bezeichnet hier, dass sich die Südstaaten von den Nordstaaten trennen wollten

Im 19. Jh. erforschten Entdecker unbekannte Gebiete. Es begann das Zeitalter des **Imperialismus**. Die Industriestaaten gründeten **Kolonien**, die sie rücksichtslos ausbeuteten. In Amerika fand der **Sezessionskrieg** zwischen den Nord- und Südstaaten statt.

Der direkte Anlass für den Krieg war der Streit um die **Sklaverei**. Die Südstaaten wollten die Sklaverei beibehalten. Im landwirtschaftlich geprägten Süden wurden die Sklaven seit langer Zeit als billige Arbeitskräfte auf den Baumwollfeldern eingesetzt. Die industrialisierten Nordstaaten sahen in der Sklaverei eine Verletzung der Menschenrechte. Sie wollten die Sklaverei abschaffen.

Nach dem Sieg der Nordstaaten unter **Abraham Lincoln** erhielten die Sklaven zwar die persönliche Freiheit, aber keine Bürgerrechte.

1884 fand in Berlin eine **Afrika-Konferenz** statt. Der deutsche Staatskanzler Fürst Bismarck hatte Vertreter der europäischen Länder und der USA eingeladen, um die **Machtverhältnisse in Afrika** zu klären. An dieser Konferenz nahm kein einziger Afrikaner teil. Die Europäer waren in Afrika vor allem an den wertvollen Bodenschätzen wie Kupfer, Gold und Diamanten interessiert. Die Bevölkerung wurde oft mit Waffengewalt zu schweren Arbeiten in den Bergwerken und auf den Plantagen gezwungen.

In **Belgisch-Kongo** etwa wurde Kautschuk für die Herstellung von Gummi gewonnen. Um die Männer zur Arbeit zu bewegen, wurden ihre Frauen und Kinder entführt, eingesperrt, als Sklaven verkauft oder umgebracht. Arbeitern, die nicht genug Kautschuk ablieferten, wurden zur Strafe die Hände abgehakt.

Aufstände gegen die Unterdrücker schlug man brutal nieder. In **Deutsch-Südwestafrika** erhob sich der Stamm der **Herero** gegen die deutsche Kolonialmacht. Der Aufstand wurde unter Einsatz von Waffengewalt mit Soldaten aus Deutschland beendet. Der Stamm der Herero wurde fast zur Gänze ausgerottet.

Amerika im 19. Jahrhundert
In der Zeit von 1861 bis 1865 fand in den USA ein **Bürgerkrieg** zwischen den **Nord- und Südstaaten** statt, der auch **Sezessionskrieg** genannt wird.

Der direkte Anlass für den Krieg war der Streit um die **Sklaverei**. Die Südstaaten wollten die Sklaverei beibehalten. Im landwirtschaftlich geprägten Süden wurden die Sklaven seit langer Zeit als billige Arbeitskräfte auf den Baumwollfeldern eingesetzt. Die industrialisierten Nordstaaten sahen in der Sklaverei eine Verletzung der Menschenrechte. Sie wollten die Sklaverei abschaffen.

Nach dem Sieg der Nordstaaten unter **Abraham Lincoln** erhielten die Sklaven zwar die persönliche Freiheit, aber keine Bürgerrechte.

Abraham Lincoln

Inhaltsseite

Nach der Hauptüberschrift ›Imperialismus‹ geben Schlagworte – einem Nachrichtenticker gleich – die inhaltlichen Schwerpunkte des Kapitels an: *Entdecker – Kolonialpolitik – Afrika – Amerikanischer Bürgerkrieg*. Den Auftakt macht der Abschnitt über Forscher, die die Welt erkunden. Deren ›Entdeckungsarbeit‹ wird als großer Beitrag für die Menschheit erklärt, durch sie wurde »großes Interesse an den fernen Ländern« geweckt und das Zeichnen von »Karten von Afrika und Asien« (Geschichte für alle 3, S. 137) ermöglicht. Die geopolitische Tragweite der Erkundungsreisen für den Kolonialismus und die kolonisierte Bevölkerung wird in diesem Zusammenhang nicht erörtert. Die Notwendigkeit der imperialen Bestrebungen wird mit den Auswirkungen der industriellen Revolution und dem gesteigerten Bedarf an Rohstoffen in Europa begründet. Nach diesen inhaltlichen Vorgaben erfolgen knappe Ausführungen, die von visuellen Elementen zwar begleitet werden, die aber nicht in allen Fällen inhaltliche Elaborationen darstellen. So sind die Rekonstruktionszeichnungen auf Seite 137 (*Livingstone in Afrika*) und auf Seite 138 (*Engländer prüft Waren*) oder die Abbildung von zwei *Ku-Klux-Klan-Mitgliedern* auf Seite 140 eher als Illustration denn als Elaboration zu bewerten, die an dieser Stelle kaum von sinnstiftendem Wert zu sein scheinen. Die Themenentfaltung erfolgt – gegliedert in Absätze – in der Form eines narrativen Langtextes, bei welchem in einer argumentativen Erzählkette Gründe und Effekte des Imperialismus repräsentiert werden. Die verbale Explikation und Demonstration von imperialistischer Politik werden durch individuelle Beispiele der Auswirkungen auf Indien und Afrika ergänzt. Der Kapitelabschluss durch den Sezessionskrieg in den USA wirkt unmotiviert und inkohärent.

Ausdrucksseite

Auch in diesem Lehrbuch deutet die – anhand der Überschriften ablesbare – thematische Entfaltung auf eine Repräsentation aus europäischer Großmacht-Sicht hin. Zusätzlich wird die Lösung der Sklavenfrage in den USA angeführt. Graphische Hervorhebungen einiger Termini bzw. lexikalischer Elemente suggerieren deren besondere Bedeutung.

Die folgende Tabelle fasst die wesentlichen bedeutungsgenerierenden Elemente des Textes – geordnet nach linguistischen Analysekategorien – zusammen und regt dazu an, die Ausdrücke auch hinsichtlich ihrer emotiv-appellativen Wirkmacht zu überprüfen.

Linguistische Kategorien	Sprachlich-bildliche Realisierung							
Nomina	Waffengewalt (4x); Hungerlohn;							
Adjektiva	unbarmherzig, brutal (2); rücksichtslos							
Verben	ausbeuten (2x); brachte große Gewinne; zerstörten (2x); niedergeschlagen (3x); unterdrücken (2x); verdrängen; verarmten;							
Mehrwort-Einheiten	Zwangen militärisch ›Schutz‹ auf; verloren Land; zu schwerer Arbeit gezwungen; Frauen und Kinder entführt; als Sklaven verkauft oder umgebracht. Hände abgehakt; fast zur Gänze ausgerottet;							
Propositionen	Auf die Interessen der unterworfenen Völker nahm man wenig Rücksicht. Viele alt hergebrachte Handwerkstraditionen in den Kolonien gingen verloren. Die Abhängigkeit der Kolonien von den Mutterländern nahm zu.							
(a) Verurteilung des Kolonialismus								
(b) Positive Aspekte								
(c) Agency der Kolonisierten	In Deutsch-Südwestafrika erhob sich der Stamm der Herero gegen die deutsche Kolonialmacht.							
Modalwörter	oft (mit Waffengewalt);							
Bilder – semantische Kategorien	Bilder insgesamt	Hege- monie	Indigene Kulturen	›Weiße‹ Superiorität	Gewalt	Europä- isierung	Er- forschung	Kriege
	9	4	0	2	1	0	2	0
Koloniale Lexik – mit Anführungszeichen; (indirekte) Zitate	›dunkler Erdteil‹; ›Heiden‹; Herrschaft des ›weißen Mannes‹; erste Rasse der Welt (im Zitat); ›unterentwickelte‹ Länder							
Koloniale Lexik – keine Anführungszeichen	Eingeborene (2x); Stammesfürsten; Stammeskulturen (2x); Stamm; angestammte Gebiete; weiße Siedler (2x); Entdecker (2x);							

Abbildung 34: ›Geschichte für alle 3‹ – Analysekatoren

Die Sprache dieses Lehrbuchs ist noch einfacher, auch konkreter als die im zuvor besprochenen ›Bausteine‹; die wenige fachspezifische Terminologie wird in den Marginalien erklärt. In den Kategorien der Nomina, Adjektiva und Verben findet sich durchaus emotiv-expressive Lexik, die dazu angetan ist, die Vorgangsweisen der Kolonisatoren in ihren negativen Auswirkungen zu veranschaulichen und so auch an die Empathie der Adressat*innen zu appellieren. Der auf diese Weise normierende, wertende Sprachgebrauch generiert deontische Bedeutung, durch welche die Adressat*innen zur Be- bzw. Verurteilung der dafür Verantwortlichen angehalten werden, umgekehrt aber wird die indigene Bevölkerung als tatsächlich unterlegen und bedürftig konstruiert; diese Behauptung soll nun anhand von Beispielen erläutert werden.

Zunächst wird in dieser Repräsentation die häufige Verwendung obsoletter, ›kolonialer Lexik‹ erkennbar, eine Strategie, die die Gruppe der Kolonisierten immer noch mit der (diskriminierenden) Sprache der Kolonisation ›anruft‹ (*Stamm, Stammesfürsten, Eingeborene* etc.). Andere Versatzstücke kolonialer Ideologie – wie beispielsweise ›unterentwickelt‹, ›dunkler Erdteil‹ oder ›erste Rasse der Welt‹ – indizieren durch Anführungszeichen Distanzierung von diesen Denkweisen. Die Ambiguität dieser inkonsequenten Nominationsstrategien wird auch durch die offene Frage in einer Arbeitsaufgabe evident; sie

legt nahe, dass die ›Zivilisation‹ Vor- und Nachteile gebracht hätte (vgl. Seite 138, unten: *Welche Vor- und Nachteile bringt die ›Zivilisation‹?*). Anführungszeichen bei diesem Lexem können hier sowohl als ›kritische Einstellung‹ als auch als ›Markierung als Konzept‹ gedeutet werden. Aufgrund der möglichen Ambiguität kann auch mit (nicht-präferierten) Antworten der Adressat*innen gerechnet werden, wo dann auch Vorteile angeführt werden. Im folgenden Beispiel wird der Gegenstand der ›Handlungsfähigkeit‹ der Kolonisierten durch die Erwähnung des Aufstands der Herero (wörtlich: *Stamm der Herero*) gegen die deutsche Kolonialmacht in einem Satz berührt. Das als Ursache – Wirkung konzipierte Aussagenensemble enthält in Proposition p1 die Aussage, dass die Herero durch ihre Wehrhaftigkeit Handlungsfähigkeit zeigten, Proposition q1 stellt das Ergebnis dieser Erhebung als die *fast gänzliche Ausrottung* dieses *Stammes* dar. Das Lexem *Ausrottung* markiert die Vorgangsweisen der Kolonisatoren als *brutal* und die Kolonisatoren selbst als *unerbittliche Unterdrücker*, die Kolonisierten als bemitleidenswerte *Opfer*. Aus diesen Beispielen geht die deontische Wirkung mancher Elemente der didaktisch aufbereiteten Geschichtsdarstellung hervor: Diese Einheiten der produktionsseitigen Repräsentation weisen einen Sprachgebrauch auf, der aufgrund seiner Deontik rezeptionsseitig für das Generieren emotionaler Effekte verantwortlich sein kann.

Die insgesamt neun bildlichen Elemente stellen in erster Linie Dimensionen des Imperialismus dar, die durch zwei Landkarten, eine Karikatur sowie eine Graphik vermittelt werden. Zwei Bildreferenzen zum Bereich der Erkundungsreisen durch europäische Forscher verweisen auf die Gefahren (*David Livingstone auf gefährlicher Fahrt auf einem Einbaum*) bzw. auf die dadurch entdeckten Naturschönheiten (*Viktoriafälle*). ›Weiße Superiorität‹ kommt zum einen durch die Zeichnung einer Situation in Indien (*Engländer prüft die Waren*) zum Ausdruck, andererseits (etwas am Rande des Hauptthemas) durch das Porträt Abraham Lincolns in seinem Arbeitszimmer (als Beitrag zu den Sezessionskriegen in den USA im 19. Jahrhundert). Indirekt – und weniger als Teil des dominanten Leitthemas der Kolonisation zu betrachten – stellt eine Schwarz-Weiß-Photographie zweier Angehöriger des Ku-Klux-Klans in Masken und Roben ein Beispiel für rassistisch motivierte Gewaltausübung dar.

Nun werden die neun Bildelemente in der Reihenfolge des Erscheinens (vgl. Lehrbuchseiten oben) in aller Kürze und vorrangig deskriptiv dargestellt. Am Ende jeden Absatzes wird in Klammern die semantische Kategorie des Elements angeführt.

Seite 137: *Livingstone in Afrika* (Rekonstruktionszeichnung in Farbe). Die größte und vielleicht auffallendste Abbildung des Kapitels soll – aufgrund seiner vermuteten Wirkmacht – ausführlicher besprochen werden. Das Bild zeigt den Forscher stehend in einem einfachen Boot

(Einbaum), das von fünf Afrikanern gepaddelt wird. Die Darstellung entspricht weitgehend einer stereotypen Vorstellung von ›Abenteuer‹: riesiges Flusspferd mit weit aufgerissenem Maul, bewegte Wellen im Fluss, Palmen, ein weißer Mensch unter fünf schwarzen. Zwei Attribuierungen der Szene werden nahegelegt: *gefährlich* und *wild*. Eine einzelne Palme deutet auf *Exotik*, das Bekleidungsstück des Lendenschurzes auf *Rückständigkeit*. Schließlich symbolisiert die gesamte Darstellung auch *Mut*, im Speziellen des weißen Mannes, der sich als Unkundiger dieser Situation ausgesetzt hat. Die Zeichnung ist kindlich-naiv, einer Bilderbuchillustration gleichend. Die Darstellung bedient sich der Metaphorik von ›Entdeckung‹ und ›Gefahr‹ und bedient dabei gleichzeitig das Stereotyp vom ›Heros der Forscher‹. Durch einen solchen Einstieg in das Hauptthema ›Imperialismus‹ wird ein Diskursstrang bedient, der die Erkundungsreisen als einen wesentlichen – den Imperialismus fördernden – Aspekt anbietet, ohne den Gegenentwurf anzusprechen, der die Konsequenzen für die Kolonisierten dadurch diskutierbar macht. Klischees wie *Exotismus*, *Wildheit* des ›dunklen Erdteils‹ (sic), *Einfachheit* resp. *Rückständigkeit* der Kolonisierten werden dadurch generierbar. (Kategorie: Erforschung)

Seite 137: *Viktoriafälle* (Photographie, Farbe). Die kleinformatige Photographie ergänzt die Ausführungen zum Thema ›Erkundung der Welt‹ und zeigt die Größe und Schönheit des Wasserfalls. Durch die Proposition im Autorentext »dabei entdeckte er die heute weltberühmten Wasserfälle« wird eine thematische Verknüpfung zum Bild hergestellt, die implizit (durch die Adjektivphrase *heute weltberühmten Wasserfälle*) zusätzlich eine Wertschätzung der Tat ausdrückt. (Kategorie: Erforschung)

S. 138: *Die Aufteilung der Welt 1800 bis 1914* (Landkarte, bunt). Die Karte ist eine vereinfachte Variante der in (beinahe) allen Lehrbüchern enthaltenen Darstellung zum Kolonialbesitz um 1900. (Kategorie: politische Hegemonie)

S. 138: *Engländer prüft Waren* (Rekonstruktionszeichnung, bunt). Auch diese Darstellung einer Warenkontrolle in Indien wirkt wie aus einem Kinderbuch entnommen. Ein (aufgrund stereotyper Kleidung) als Inder erkennbarer Mann hält (ganz entspannt) einen Handkarren fest, damit ein darüber gebeugter Mann in europäischer Tropenkleidung die darin befindlichen Waren anfassen kann. Die Episode erweckt den Eindruck einer angenehmen Alltagssituation, in der ein offensichtlich ortsübliches Prozedere abläuft. Die Abbildung ist quasi Bestandteil des Narrativs über die wirtschaftliche Ausbeutung der Kolonien. Die zuvor beschriebene mögliche Lesart der Darstellung als friktionsfreie Kommunikation zweier unterschiedlicher kolonialer Akteure steht eher im Gegensatz zur einleitenden Proposition *Auf die Interessen der unterworfenen Völker nahm man wenig Rücksicht. Man [...] beutete die Kolonien unbarmherzig aus*. (Kategorie: ›Weiße Superiorität‹)

S. 139: *Imperialistische Staaten* (Graphik, Farbe). In dieser Graphik werden die Maßnahmen der Kolonialmächte durch kurze Aussagen verdeutlicht. Ausgehend von einem Oval, in dem ein Segelschiff den Modus der Fortbewegung angibt, indizieren Pfeile sieben imperialistische Vorgangsweisen. Die Graphik bildet den Anschluss zum letzten Äußerungsensemble des darüber befindlichen Absatzes: *Die weißen Siedler verdrängten die Eingeborenen von ihren angestammten Gebieten. Dies führte oft zu Aufständen der Einheimischen, die brutal niedergeschlagen wurden*. (Kategorie: politische und ökonomische Hegemonie)

S. 139: *Cecil Rhodes in einer zeitgenössischen Karikatur* (Karikatur, Grautöne). Der englische Staatsmann symbolisiert in seiner Herrschaftspose die Machtausweitung Großbritanniens über Afrika. Eine an die Schüler*innen gerichtete Frage möchte deren Ansicht über die Einschätzung Cecil Rhodes durch seine Zeitgenossen erkunden. Auf diese Weise soll das Überlegenheitsdenken der Kolonialmächte (auch im Zusammenhang mit dem darüber

befindlichen Zitat Rhodes über die ›erste Rasse der Welt‹) nachvollziehbar gemacht werden. (Kategorie: politische Hegemonie)

S. 140: *Ku-Klux-Klan um 1900* (Photographie, Grautöne). Abgebildet sind zwei Personen in traditioneller Ku-Klux-Klan-Tracht, mit Masken und Fackeln in Händen. Die kleine Photographie im linken oberen Rand stellt an dieser Stelle keine Kohärenz mit dem daneben befindlichen Informationsblock her, in dem es um die Kolonialpolitik in Afrika geht. Das Bild erscheint unmotiviert und könnte die Schüler*innen möglicherweise zu hier wenig angebrachten Spekulationen über (nicht weiter erklärte) Gewaltausübung anleiten. (Kategorie: Gewalt)

S. 140: *Afrika um 1910* (Landkarte, bunt). Die bereits mehrmals besprochene Afrikakarte hat die Aufteilung des Kontinents unter den Kolonialmächten zum Inhalt. Der danebenstehende Text informiert über die Afrika-Konferenz 1848, an der *kein einziger Afrikaner* teilnahm. Dies unterstreicht die bereits elaboriert ausgeführte überlegene Machtposition der europäischen Mächte. (Kategorie: politische Hegemonie)

S. 140: *Abraham Lincoln* (Porträt in Farbe). Den Abschluss des Kapitels bildet der Abschnitt über Amerika im 19. Jahrhundert, das Porträt Lincolns transportiert dabei keinen zusätzlichen inhaltlichen Informationswert. Der in seinem wohl ausgestatteten Arbeitszimmer sitzende Politiker verweist – auch durch die im Hintergrund sichtbaren Akten und seine gutbürgerliche Kleidung – auf Wohlstand und Bildung der ›weißen‹ amerikanischen Bürgerschicht. Kategorie: (›Weiße Superiorität‹)

Zusammenfassung und Deutung des Sprachgebrauchs (auch im Hinblick auf metapragmatische Marker), der soziale Typen und Verhaltensweisen indiziert, erfolgt durch die folgende Tabelle.

	Kolonisatoren	Kolonisierte
Personentypen	Brutale Ausbeuter, ökonomisch und politisch dominante Bürgerschicht, Wissensbürgertum, Abenteurer	Rückständige, Ausgebeutete, rechtlose Befehlsempfänger
Verhaltenstypen	Systematische Inbesitznahme von Kolonien; politische und wirtschaftliche Vorteile verfolgen, menschenrechtsverletzende Vorgangsweisen	Zur Tatenlosigkeit (weil unterlegen) verurteilt; arbeiten und Befehle empfangen

Abbildung 35: ›Geschichte für alle 3‹ – Akteure des Kolonialismus im Lehrbuch

Die verbalen und piktoralen Darstellungen lassen wieder Deutungen von zwei konträren sozialen Gruppen zu: Diejenigen, die im Besitz des Wissens sind, sind auch im Besitz der Macht. Dies schafft Möglichkeitsbedingungen für Erkundungsreisen, für politische Machtausübung und ökonomische Ausbeutung. Die Einschätzung der gegenüberstehenden Gruppe der Kolonisierten als ungebildet, unzivilisiert und rückständig legitimiert brutale und indigene Kulturen zerstörende Vorgangsweisen. Es kann daher folgende Lesart formuliert werden: *Möglichkeiten zu Erkundungsreisen und strategischer Kriegsführung gepaart mit europäischem Überlegenheitsdenken führen zur politischen und ökonomischen Beherrschung indigener Kulturen.*

– Analyse der Klassenprojekte –

Das im Folgenden beschriebene Prozedere der Klassenarbeit bezieht sich auf zwei Klassen (Labels 3EL und 4PA) zweier NMS in Wien mit insgesamt 38 Teilnehmer*innen (31 Knaben und 17 Mädchen). Im Hinblick auf die demographische Zusammensetzung der Klassen soll angemerkt werden, dass in Klasse 3EL fünf (von 15) Schüler*innen andere Erstsprachen als Deutsch sprechen, in Klasse 4PA betrifft diese Sprachsituation hingegen alle 23 Schüler*innen.

Die Anregung, nach der Beschäftigung mit der Repräsentation im Lehrbuch interessante oder auffallende Elemente auszuwählen, führte zu folgender Verteilung:

Teilnehmer- innen insgesamt	Hege- monie	Indigene Kulturen	›Weiße‹ Superiorität	Gewalt	Europäi- sierung	Er- forschung	Kriege	Text- stellen
38	13	-----	0	4	-----	6	-----	15

Abbildung 36: ›Geschichte für alle 3‹ – Auswahl interessanter Elemente

Die Schüler*innen entschieden sich zu einem überraschend hohen Ausmaß (15 – beinahe die Hälfte) nicht für bildliche, sondern textliche Elemente der Repräsentation. Dies betraf hauptsächlich den – das Kapitel abschließenden – Informationstext zum Thema ›Amerika im 19. Jahrhundert‹ (Seite 140). Begründet wurde diese Auswahl mit folgenden Kommentaren: *Sklaverei ist interessant; Informationen über den Bürgerkrieg; wer war Abraham Lincoln? Informationen über Bürgerrechte; Informationen über das frühe Leben der Afroamerikaner.* An der zweiten Stelle der Häufigkeit liegen bildliche Elemente der Kategorie ›politische und ökonomische Hegemonie‹ und hier in erster Linie die Weltkarte ›Aufteilung der Welt im 19. Jh.‹. Erklärt wurde die Auswahl wie folgt: *Landkarten sind interessant; sie zeigt den Besitz an, wer an der Spitze ist; von Karten kann man viel lernen; zeigt die Aufteilung der Welt; Deutschland war nicht nur in Europa, sondern damals auch in Afrika.* Sechsmal wurde die Darstellung Livingstones als mutiger Forscher gewählt. Die Kommentare ergeben ein einheitliches Bild: *möchte über die Forscher hören, wer, wieso; sie erforschten berühmte Wasserfälle; Informationen über die Forscher.* Das einzige Element, das der Kategorie ›Gewaltausübung‹ zugeordnet wurde, bekam vier Stimmen. Es handelt sich um das Element ›Ku-Klux-Klan‹, das das Interesse der Teilnehmer*innen aus folgenden Gründen erweckt hat: *Bild ist alt; möchte mehr darüber erfahren; hab in Galileo schon darüber gehört; ist über das Leben der Afroamerikaner.* Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass das Interesse an der Geschichte der USA größer erscheint als an der des klassischen Kolonialismus. Möglicherweise sind hier alltagsweltliche Erfahrungen und Stimuli aufgrund einer größeren medialen Präsenz der USA ausschlaggebend. Eine zweite Vermutung, warum die Bilder der

Zielgruppe der 13-Jährigen wenig attraktiv erschienen, gilt der simplen, kindlich-naiven bildlichen Darstellung, durch die die Adressat*innen sich womöglich nicht genügend angesprochen fühlten.

Gruppendiskussion (1): Kolonisatoren vs. Kolonisierte

Die beiden Klassen von Neuen Mittelschulen in Wien (Label 3EL und 4PA) sind nicht nur durch unterschiedliche demographische Voraussetzungen gekennzeichnet, sondern zeichnen sich auch durch einen recht unterschiedlichen Verlauf des Projekts aus.

Der Prozess in Klasse 3EL verlief als (eher angeleitetes) Klassengespräch, das als reflektiert und kritisch bezeichnet werden kann. Die Schüler*innen hielten sich durch die Lehrbuchtexte als nicht ausreichend informiert, vor allem die fehlende Darstellung der Kolonisierten-Sicht wurde moniert. (Siglen: M – Mädchen/Sprecherin; K – Knabe/Sprecher; IP –Projektleiterin)

(17) Einseitige Darstellung durch das Lehrbuch

345 M1: es ist ein bisschen weniger drinnen über die eine gruppe.
346 IP: ist WENIG drinnen hm.
347 hast du das gefühl,
348 das buch gibt dir informationen ah-
349 über GUT und SCHLECHT,
350 wie würdest du das beURteilen was hier im buch drinnen steht?
351 L: das was du gelesen hast-
352 äh äh gibt das auch eine WERTung gleichzeitig,
353 IP: sagt der text oder sagen die darstellungen ob das GUT oder
SCHLECHT war was die weißen da gemacht haben?
354 M1: ja es ist schon ein bisschen bewertung-
355 weil sie stellen sie ja als quasi tyrANNen dar;
356 wenn sie so schlecht waren.
357 IP: ja also die weißen werden als tyrANNen dargestellt meinst du,
358 okay,
359 K3: sie haben so indirekt geschrieben,
360 ja ich mein das müssen sie ja auch tun weil-
361 weil man ja wissen muss wies war;
362 deswegen ist es ja auch unmöglich so ohne beschreibung.

Die Schüler*innen erkennen einerseits die für sie einseitige Darstellung der Thematik und andererseits auch die darin enthaltene Bewertung der Kolonisatoren durch die Prädikation ›Tyrannen‹, die sie als durchaus nachvollziehbar und auch essentiell bewerten.

Die kritische Herangehensweise der Teilnehmer*innen zeigte sich auch beim Thema ›Erkundungsreisen‹; diese wären durch die Lehrbuchdarstellung in Summe als durchaus

positiv-erfolgreich einzustufende Unternehmungen zu deuten. Der folgende Ausschnitt demonstriert die Einschätzung der Schüler*innen.

(18) Ambivalenz der Forschungsreisen

378 IP: nein;
379 was ist mit den entdeckungen?
380 (--)
381 mit den forschern?
382 würdet ihr das als gut schlecht bewerten?
383 M2: also einerseits ist es schon GU:T dass die länder erFORscht
wurden,
384 entDECKT wurden,
385 aber andererseits ist es auch wieder SCHLEcht weil sie das land
erobert haben;
386 also für SICH erobert haben.

Die Sprecherin erkennt aufgrund des Reflexionsgesprächs die Ambivalenz der Zielsetzungen der Unternehmungen, die allein durch die Repräsentation des Buches (Livingstone als Abenteurer, Viktoriafälle als »entdecktes« Naturwunder) vermutlich nicht erkennbar gewesen wäre. In dieser Klasse blieb es bei dem analytischen Klassengespräch, das die Schüler*innen dem Genre der Rollendiskussion vorzogen.

In Klasse 4PA hingegen entwickelten sich lebendige Debatten, die Schüler*innen nahmen engagiert an den Diskussionen teil. Für Diskussion (1), die die Selbstzuteilung zu den beiden Rollen Kolonisatoren (KM) und Kolonisierte (KB) vorsieht, finden sich spontan neun (ausschließlich) Knaben für die Kolonisatoren vs. vierzehn Knaben und Mädchen für die Kolonisierten ein.

In der Eröffnungsphase ziehen sich die Leitwörter »Geld« und »Versklavung«, »ordentliche Berufe« und »Familie« durch. In den elaborierten Sprechakten von Vorwurf vs. Verteidigung versuchte jede Gruppe, ihren Lebensstil und ihre Verhaltensweisen zu legitimieren. Da, wie bereits festgestellt, über die indigenen Kulturen vom Lehrbuch wenig Informationen angeboten werden, ist anzunehmen, dass Assoziationen aufgrund der bildlichen Darstellung (*Livingstone auf gefährlicher Flussfahrt*) bzw. individueller auf Alltagswissen referierender Hypothesen vollzogen werden; diese Überlegungen sollten in die Interpretation des Transkripts einfließen, wie auch bedacht werden sollte, dass alle Teilnehmer*innen andere Erstsprachen als Deutsch sprechen, sodass Abweichungen von der Standardgrammatik zu bemerken sind.

Nach der Eröffnung der Diskussion durch die Projektleiterin meldet sich der erste Teilnehmer der Gruppe der Kolonisierenden (KM) zu Wort und führt einige Faktoren der Überlegenheit seiner Kollegen ins Treffen.

(19) Geld und Macht der Kolonisatoren

034 KMK1: a:h,
035 wir können uns was leisten-
036 wir können und was ah ah-
037 (oder) KLEIder anziehn-
038 ah wir können SCHIffe kaufen-
039 ah wir haben MA:cht-
040 wir haben geld-

Bei dieser eher monoton erfolgenden Aufzählung kann angenommen werden, dass einige der bildlichen Informationen aus dem Lehrbuch umgesetzt wurden: So könnten beispielsweise aus der Rekonstruktionszeichnung Livingstones und seiner Begleiter der Bekleidungsstil oder aus der Graphik über Ziele des Imperialismus sowie der Geschichtskarte weitere Determinanten von Macht entnommen worden sein.

Als Reaktion weist der Angehörige der Kolonisierten-Gruppe (KB) diese Dinge als unnötig zurück und bringt seine Vorstellungen für ein zufriedenes Leben ins Spiel.

(20) Zufriedenheit der Kolonisierten

044 KBK1: also das ist eigentlich egal,
045 weil es zählt ja nicht immer nur das geld und was ihr besitzt,
046 sondern was im INNern von einem menschen ist;
047 na ich meine,
048 ja schö:n,
049 er kann sich was kaufen,
050 ich habe zum beispiel faMILIE,
051 und ich arbeite HART für sie und kann und wenn ich dann nach
052 hause komme,
053 hab ich etwas schönes.
054 was ah ER kann sich KEIne familie mit dem geld kaufen oder so.

Hier wird angenommen, dass die reichen Kolonisatoren ohne Familien in den Kolonien leben müssten, eine Tatsache, die Sprecher KBK1 sehr bedauert. Im darauffolgenden Turn stellt KMK2 eine thematische und textuelle Verknüpfung zu dieser bedauernden Feststellung her und leitet so seine Entgegnung ein.

(21) Anspruchsvolle Berufe der Kolonisatoren

057 KMK2: ich habe gerade gehört dass DER sagt dass ICH keine
058 familie habe,
059 jeder hat so gleiche familie wie er,
060 er geht jeden tag arbeiten,
061 von acht uhr bis ACHT,

061 von früh bis NACHT,
 062 und ah wir sind wir sitzen nur auf einen SEssel,
 063 und dafür dass menschen so für uns arbeiten wir kriegen so
 normal [geld],
 064 KMK3: [sklaven,]
 065 ja SKLAven zum beispiel,
 066 die die anderen,
 067 die sind SKLAven für uns,

Eine Vorstellung von ›gehobener Arbeitssituation‹ wird semantisch und pragmatisch durch die Aussage in Zeile 062 zum Ausdruck gebracht: wir sitzen nur auf einen sessel, [...] wir kriegen so normal geld. Die Vorstellung eines ›respektablen‹ erstrebenswerten Berufes besteht demnach (laut Angabe der Klassenlehrerin nach der Meinung der Eltern dieser Schüler*innen) tatsächlich darin, ›auf einem Sessel‹ sitzend – wie etwa in einem Büro – zu arbeiten. Das restringierende Adverb *nur* ist hier – im positiv-anererkennenden Sinn – im Gegensatz zu körperlich anstrengenden manuellen Berufen zu verstehen. Die Referenz zu lebensweltlichen Einstellungen ist deutlich zu erkennen. Der Sprecher der Kolonisierten knüpft unmittelbar an die Erklärung an (Zeile 063), dass menschen so für uns arbeiten, und relativiert deren Arbeitssituation mit dem Hinweis auf den tatsächlich bestehenden Sklavenstatus.

Aus dem folgenden Beitrag wird ersichtlich, dass beispielsweise der Sklavenhandel der Kolonialzeit für einen Berufszweig der Kolonisatoren gehalten wird, der – wieder im Gegensatz zu ›bauarbeiten‹ (Zeile 068) – mit einem gewissen Selbstverständnis für einen gehobenen Beruf angesehen wird.

(22) Auch Sklavenhandel ist Arbeit

068 KBK2: und zwar ich finde es wirklich geMEIN dass sie unsere kinder
 oder fraun verSKLAven und sie kriegen- (.)
 069 GELD,
 070 äh geld ist auch nicht immer WICHtig im leben;
 071 is schon wichtig,
 072 aber nicht immer im leben.
 073 KMK1: ah: wir versklaven eure kinder,
 074 ah: weil wir dafür GELD bekommen,
 075 wir bekommen dafür GELD,
 076 und wir sitzen einfach auf einen sessel,
 077 wir sind nicht so FAUL wir IHR,
 078 dass wir bauarbeiten gehen,
 079 ah sondern wir ARBEIten,
 080 wir habn dafür GELD gekriegt,
 081 weil bei uns ah das GELD nicht vom HIMMel fällt,
 082 und ihr arbeitet für UNS.
 083 und ja: tut man halt.

Die Anklage durch KBK2, die der Versklavung der Mitglieder seiner Gemeinschaft gilt, enthält den impliziten Vorwurf, dass es ja im Leben nicht immer auf Geld ankäme und dadurch das Versklaven von Frauen und Kindern keineswegs gerechtfertigt wäre (Segment 068). Diese Anschuldigung wird von KMK1 in einem längeren Turn ausgiebig entkräftet. Ein durch eine Dehnungspartikel (ah) eingeleitetes Äußerungsensemble stellt textuelle Referenz zum Lexem ›Sklaven‹ her, die darauffolgenden Propositionen rechtfertigen die Vorgangsweise der Versklavung, die als rechtschaffene und legitime Arbeit konstituiert wird. In dieser Sequenz fallen verstärkt die Substantive *Geld* und *Arbeit* als Schlüsselwörter der Argumentation auf.

In der nächsten Sequenz (23) wird von den Kolonisatoren auch das Eintreffen der Kolonialmächte in Afrika durch ein weiteres Argument als legitim expliziert: den mangelnden Wissensstand der Afrikaner, der sie daran hindert, einen einträglichen Beruf zu ergreifen.

(23) Angebot von Zivilisierung – abgelehnt

146 KMK1: von wegen weil wir schon hineingekommen sind in afrika;
 147 ihr habts ja noch überhaupt keine Wissenschaft,
 148 ihr habts ja noch überhaupt kein GELD gehabt also-
 149 wo wollts ihr arbeiten?
 150 wir sind für euch gekommen ah-
 151 wir haben euch versklavt damit ihr GE:LD bekommt,
 152 also-
 153 ihr habts mehr wis ihr habts mehr WI:ssen;
 154 KBM1: <<all> bevor ihr überhaupt reingekommen seid gings doch AUCH;
 155 wir brauchen kein geld keine wissenschaft und nichts;
 156 wir baun uns alles schön und gut,
 157 und wir wollen überhaupt nicht mehr versklavt.>

Die durch zwei aufeinander referierende Argumentationslinien verknüpften Segmente sind gekennzeichnet durch das Bemühen, die als ungerechtfertigt betrachteten Annahmen über die jeweils unbekannte Kultur zu widerlegen. Es stehen einander die beiden sozio-kulturellen Gruppen gegenüber: jene, die im Besitz von Macht, Wissen und Geld ist und jene, die jegliche Einmischung und Bevormundung von sich weist, weil (so führt die Sprecherin der KB ins Treffen) es ja früher auch ohne sie ging (Zeile 154). Hier könnten Lehrbuchdarstellungen und Diskussionsbeiträge einander berühren, ein thematisches Angebundensein kann erkannt werden in den Fragen des Lehrbuchs über ›Vor- und Nachteile der Zivilisation‹ (Geschichte für alle, Seite 138) oder die Feststellung über den ›Hungerlohn‹ (Seite 139), der den Arbeitern auf den Plantagen bezahlt wurde.

Im Verlauf von Sequenz (24) werden die sozialen Kategorisierungen nach Statussymbolen fortgesetzt; so werden beispielsweise *dreckige Kleidung*, *Schmutzig-sein*, *Sauberkeit*, *keine Schuhe* als Beweis der sozialen Unterlegenheit angeführt.

(24) »Wir haben den Fortschritt«

163 KMK2: <<all> und sie sind total dreckige kleidung,
164 und wenn ihr arbeit geht dann seids ihr so schmutzig wenn wir
arbeit gehen dann gehen wir immer so normale neue kleidung;>
165 <<f> wir haben immer alles neu und SAÜber,>
166 <<all>und ihr habt alles schmutzig,
167 ihr habt keine schuhe leisten keinen fortschritt leisten,
168 wir haben alles was WIR wollen.>

Der Redebeitrag von KMK2, einem Sprecher der Kolonisatoren, enthält einige metapragmatische Marker, die Rückschlüsse auf einen eher großen emotionalen Anteil seiner Äußerung schließen lassen: Mit konkreter, anschaulicher Alltagslexik wird die Kleidung charakterisiert, die bei der einen Bevölkerungsgruppe als *sauber*, bei der anderen als *schmutzig* bezeichnet wird; Quantifizierer wie *alles*, *keine* markieren zusätzlich die Gegensätze. Attribute zur Beschreibung des Zustands und der Qualität markieren den Faktor ›Kleidung‹ als Statussymbol. Außerdem wird der Beitrag rasch und laut, dafür eher ohne nennenswerte prosodische Markierungen gesprochen. So wird auch die nächste längere einseitig (weil ausschließlich von Teilnehmern der Kolonisatoren) geführte Sequenz immer lauter und schneller.

(25) »Hättet ihr halt was gelernt«

189 KMK2: ich bin nicht wie euch sondern nur gehen jeden tag arbeiten für
ihre kinder geld leisten und essen,
190 ich geh einfach sitz ich auf sessel und krieg ich geld und ihr
kriegts gar nichts.
191 KMK3: würdets ihr die waffen haben und die macht,
192 würdets ihr ganz genau dasselbe gegen UNS machen.
193 KMK1: wir habn-
194 wir habn GELD,
195 weil wir in der schule gelerNT haben,
196 wir waren nicht so wie IHR dass wir herumgelaufen
si:nd (-)
197 äh äh-
198 mit BLÄttern,
199 wir waren in der schule-
200 wir waren ah-
201 wir waren in universität,
202 wir haben gelerNT,
203 äh damit wir bessere arbeiten leisten können und damit wir in
die politik hineinkommen,
204 KMK5: <<all/ff> und das ist die gesELLschaft!
205 es ist nicht immer-
206 jeder ist nicht immer gleich;>
207 KMK2: <<all/ff> und wir sind nicht wie euch dass wir von schule
schwänzt,
208 ihr gehts einfach vorbei und schwänzts ihr!>
209 KMK2: <<ff> das ist die geSELLschaft!>

An dieser langen Redephase beteiligen sich unterschiedliche Teilnehmer der Kolonialmächte und knüpfen jeweils thematisch an den Vorredner an, sodass sich eine (der Argumentationslogik folgende) Äußerungskette ergibt. In ihrer Grundaussage dient sie als eine Beweisführung der Überlegenheit der Kolonisatoren. Metapragmatische Marker werden durch Lautstärke und Betonung (*geLERNT*, *GELD*, *BLÄTTER*), aber auch durch Unterstellungen (*Schule schwänzen*), die auf die gegenwärtige Lebenswelt verweisen könnten (Zeile 207–208), gesetzt. Da die genannten Lexeme (vor allem: *Schule schwänzen*, *Bildung erwerben*, *an der Politik teilhaben können*) im Laufe der Diskussionen (auch in Gruppendiskussion 2) immer wieder evident werden, kann darin die hohe Relevanz des Themas für die Teilnehmer*innen vermutet werden.

Zwei darauffolgende Turns referieren nun auf das Thema ›Bildung und Schule‹ und sprechen einerseits damit das vermutete Fehlen präkolonialer Kulturen an, andererseits erscheint wieder der Vorwurf des ›Schule-Schwänzens‹.

(26) Versklavung verhindert Weiterentwicklung

237 KMK2: ihr sagt dass nicht jedes land eine gute schule hat-
 238 wir haben für eine ganz neue schule und auch schöne schule
 gemacht für EUCH,
 239 und jetzt wenn ihr nicht kommt-
 240 das ist nicht unser problem,
 241 ihr schwänzt einfach nur schule,
 242 das ist das problem.
 243 IP: gut,
 244 ein wort noch,
 245 KBM1: <<all/f> IHR habt gesagt wir sollen uns eine schule bauen,
 246 WIE wenn ihr uns versklavt habt?
 247 wir sollen einmal groß und reich werden,
 248 WIE wenn ihr uns versklavt habt?>
 249 KMK1: <<all> ihr könntets euch FRÜHer eine schule bauen;>
 250 nicht jetzt;
 251 wir haben euch erst JETZT versklavt;
 252 vorhin könntets ihr auch!
 253 nur dass ihr hier schlafen gehts-
 254 essen und sonst noch irgendwas-
 255 ihr tuts ja überhaupt NIX!

Der Sprecher KMK2 präsentiert die Kolonisation in ihren positiven Effekten, die er vor allem wieder auf dem Sektor Bildung sieht. Gleichzeitig beklagt er (wieder Anknüpfung an vorige Redebeiträge) die mangelnde Bereitschaft der Kolonisierten, die Angebote zu nützen: *ihr schwänzt einfach nur schule*. Während die Vertreterin der Kolonisierten die Situation ihrer Versklavung als Hindernis für Weiterentwicklung anführt, verweist das Mitglied der Kolonialmächte darauf, dass sie dies in der präkolonialen Zeit versäumt hätten. In dieser Sequenz werden Einstellungen bezüglich der sozio-kulturellen Leistungen der indigenen

Gemeinschaften deutlich geäußert, die weder vor noch nach der Kolonisierung als hoch eingeschätzt werden. Der Sprecher der Kolonialmächte verdeutlicht in seinem Beitrag diese Einschätzung, indem er den Kolonisierten ihre Versäumnisse vorhält.

(27) »Hättet ihr halt eine Schule gebaut!«

278 KMK1: okay,
279 wenn ihr euch eine schule gebaut habt und wenn ihr eure kinder
fröhlich ah fröhlich sind um in die schule zu gehen,
280 warum habts ihr dann nicht weiter gelernt?
281 warum habts ihr dann nichts erforscht,
282 warum habts ihr habts ihr keine MACHT,
283 warum habts ihr überhaupt kein geld ah gehabt?
284 sonst würden wir euch nicht versklAVEN,
285 ihr-
286 eure mütter ah ah-
287 born euch nur kinder und so weiter,
288 die tun aber nix;
289 sonst wären die viel mächtiger als WIR!

Hier wird expliziert, dass mangelnde Bildung den Fortschritt verhindert und auf diese Weise auch nicht verhindern kann, dass mächtigere, reichere staatliche Organisationen zur Übernahme und Versklavung schreiten (müssen). Die argumentative Kette ist metapragmatisch markiert durch die dreimalige Wiederholung des Satzanfangs, der viermal hintereinander die rhetorische Frage *warum habts ihr* einleitet und dadurch eine verstärkte appellative Wirkung ausübt.

(28) »Hätten die uns nicht erforscht...«

314 KBM1: wir wolln mehr rechte haben anstatt äh-
315 keine rechte und sehr arm zu sein.
316 KBK1: wir wollen in die schule.
317 ich finde das ist alles ihre schuld.
318 weil wären die gar nicht erforscht,
319 also gar nicht in unser land eingedrungen,
320 wäre das alles eigentlich nicht passiert.
321 KBK2: mein wunsch ist es GLEICHberechtigung.

Schließlich machen die beiden Vertreter und die Vertreterin der Kolonisierten (KB) deutlich, dass sie die Intentionen der Erkundungsreisen als unfaire machtpolitische Aktionen durchschaut haben. Sie verweisen somit in ihren Forderungen an die Machthaber darauf hin, dass sie Gleichberechtigung beanspruchen und daher auch Recht auf Bildung hätten. Ziemlich klar wird hier die Erkenntnis zum Ausdruck gebracht, dass die indigenen Kulturen ohne Einmischung durch die Kolonialmächte ihren eigenen Weg hätten weitergehen können, der ihnen dann auch Selbständigkeit und Eigenverantwortung gebracht hätte.

Immer wieder kann an einigen metapragmatischen Markierungen in den Gesprächsteilen der Beiträge von Klasse 4PA persönliche, über die Rolle hinausgehende Involviertheit erkannt

werden. So lassen prosodische, lexikale und andere paraverbale Markierungen Rückschlüsse zu, dass die Schüler*innen sich intensiv in ihre Rollen versetzt haben und aus *ihrer* Perspektive argumentieren und handeln, aus der nicht nur Indizes zu Elementen der Lehrbuchrepräsentation, sondern auch zu gegenwärtigen Alltagssituationen zu erkennen sind, die dadurch insgesamt zur Konstituierung der kolonialen Akteure beitragen. Klasse 3EL zeigt sich reservierter, weniger diskussionsfreudig, jedoch durchaus kritisch gegenüber den Repräsentationen des Lehrbuchs. Die Befunde der diskursiven Konstruktionsprozesse beider Klassen sollen durch folgende Tabelle zusammengefasst werden.

	Kolonisatoren	Kolonisierte
Personentypen	Angehörige gehobener Berufsgruppen; Gebildete; Tyrannen, Sklavenhalter	Rückständige; Ungebildete; Unterdrückte; einfache Arbeiter*innen; Sklaven;
Verhaltenstypen	Wissen erwerben und anwenden; Macht ausüben	Handlungsfähigkeit unterdrückt; Befehlsempfänger;

Abbildung 37: ›Geschichte für alle 3‹ – Akteure kolonialer Gesellschaft - GD 1

Auch in diesem Klassenprojekt wird evident, dass es offensichtlich nicht gelungen ist – weder durch Alltagserfahrungen gespeist noch durch Lehrbuchrepräsentationen motiviert –, präkoloniale Kulturen als eigenständige, mit europäischen Systemen vergleichbare Konstrukte wahrzunehmen. Vielmehr wird deutlich, dass sie als sozial schwächere Schicht, als mehr oder weniger rückständige, eher wehrlose Objekte konstruiert werden, denen jedoch durch ihre Vertreter*innen in der Rollendiskussion Sympathie und Empathie entgegengebracht wird. Eine daraus ableitbare Lesart könnte daher folgendermaßen lauten: *Wissen und Besitz bedeuten ›Macht‹, Bildungsmangel und Besitzlosigkeit ›Machtlosigkeit‹.*

Gruppendiskussion (2): Österreicher*innen vs. Migrant*innen

Der zweite Teil des Klassenprojekts, in dem es um gegenwärtige gesellschaftliche Strukturen und Anliegen geht, ist nun Gegenstand der folgenden Beschreibung. In Klasse 3EL entwickelt sich ein Rollenspiel in kleinen Gruppen, deren Mitglieder sich zu verschiedenen aktuellen gesellschaftlichen Anliegen im Hinblick auf *Migration* äußern. Die folgenden zwei Beispielfälle – sie stammen aus der Feedbackrunde nach den Darstellungen – sollen beleuchten, wie die Teilnehmer*innen aktuelle gesellschaftliche und individuelle Gegebenheiten, die hier sogar auf eigene Erfahrungen zurückgehen, einschätzen, kommentieren und/oder eventuell reproduzieren. Im ersten Beispiel (Sequenz 29) geht es um Respekt und Akzeptanz von Menschen mit Migrations- oder Fluchtbiographien und/oder deren mögliche Bewertung als *Andere*.

(29) Kriterien des ›Andersseins‹

753: M1: also ich merk das gar nicht-
754 zum Beispiel bei Selja-
755 die ist ja auch anderer HERstammung-
756 aber man merkts eigentlich gar nicht,
757 <<lachend> die ist ja besser als ICH in der schule->
758 M2: also ich find das ist eigentlich egal wei:l-
759 man sollte einen menschen so betrachten wie er ist,
760 und-
761 WENN jetzt jemand fragt,
762 he: du siehst anders aus oder du hast eine andere hautfarbe,
763 aber deswegen schließ ich doch niemanden aus,

Die beiden Mädchen sind der Überzeugung, dass sie das ›Anderssein‹ ihrer Mitschüler*innen kaum wahrnehmen, dass sie darauf auch gar nicht achten würden. Für M2 würde eine andere Herkunft als Österreich nie einen Ausschließungsgrund bedeuten, für die Sprecherin scheint volle Akzeptanz eine Selbstverständlichkeit zu sein. Auch für M1 stellen Unterschiede oder *Anderssein* kein Problem dar, sie würde sie gar nicht bemerken. Mehr oder weniger erstaunt stellt sie fest, dass ihre syrische Mitschülerin in der Schule sogar besser ist als sie selbst. Die Äußerung, von der man in diesem Kontext annehmen kann, dass sie ausschließlich Sympathie und Bewunderung indizieren soll, enthält in breiteren soziokulturellen Kontexten eine weitere Dimension: So bezeichnet können Äußerungen gegenüber Leistungen von Menschen mit Migrationshintergrund, die wie Komplimente klingen, durchaus auch als Beitrag zum ›Othering-Diskurs‹ gewertet werden, indem Leistungen, die für Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft als selbstverständlich gelten, als überraschend und erstaunlich eingestuft werden. Diese Form des Lobes wird auch als ›Besonderung‹ (Fereidooni, 2016, S. 184) bezeichnet, ein Phänomen, das mehrfach (beispielsweise von Terkessidis, 2004, S. 186–194) durch Forschung im Migrationskontext belegbar wurde.

Das zweite Beispiel (Sequenz 30) liefert einen weiteren Beleg für (vermutlich unbeabsichtigtes) ›Othering‹ der Gesellschaft, das (dennoch) in den meisten Fällen bei den Betroffenen für Irritation sorgt. Der folgende Redebeitrag wurde durch die Klassenlehrerin im Zusammenhang mit Erfahrungen ihrer Schüler*innen als/mit Migrant*in/nen initiiert.

(30) »Ich komm aus Wien.«

787 L: SHElla,
788 weil du hast ja doch einen afrikanischen vater;
789 ist dir schon mal was passiert in die richtung eigentlich?
790 oder dass jemand dich drauf angesprochen hat,
791 M: ja:,
792 L: ja:-
793 und was fragen dich denn die leute?

794 M: wo ich herkomme-
 795 L: wo du herkommst,
 796 IP: hm-
 797 L: und dann sagst du ausm zweiten bezirk oder was,
 798 GK: ((lachen))
 799 M: aus wien-
 800 L: aus wien ja.
 294 IP: wie gern hörst du denn so eine frage wo kommst du her?
 295 M: naja is schon nervig;

Hier wird eine Situation im Migrationskontext, die generell oft moniert wird (vgl. beispielsweise Dirim, 2010), durch ein Mädchen bestätigt, das bereits seit ihrer Geburt in Wien lebt, also keineswegs Migrantin ist, und sich als Wienerin fühlt. Durch Einschätzungen oder Zuschreibungen (wie die eben beschriebenen) wird zwischen persönlicher, individueller Disponiertheit und dem gesellschaftlich-schulischen Kontext eine Differenz konstituiert, die den – prekären – Zustand der Disponiertheit-Kontext-Dissonanz generieren und die Betroffenen in der Verfeinerung ihrer individuellen Dispositionen gefährden kann (vgl. Dirim & Mecheril, 2010, S. 128–130). Äußerungen wie die eben beschriebenen üben (im Verständnis der Althusser'schen Anrufungsthese, vgl. Abschnitt 7.1.1.) performative Kraft aus und tragen unter Umständen wesentlich zur Konstruktion sozialer Ordnungen bei: Die Teilnehmer werden als bestimmte (Nicht-)Mitglieder der Gesellschaft adressiert und können sich in ihr als eben solche Akteure performativ erfahren.

Der Verlauf der Diskussion in Klasse 4PA (alle Schüler*innen sprechen andere Erstsprachen als Deutsch) gestaltet sich laut der Aufzeichnungen im Beobachtungsprotokoll wie folgt: Die Bereitwilligkeit, sich einer der beiden Gruppen ›ursprüngliche Österreicher*innen‹ (UÖ) bzw. ›neue Österreicher*innen‹ (NÖ) zuzuteilen, ist kaum vorhanden. Nur sehr zögerlich bis unwillig finden sich zwei Gruppen, die nach kurzer Besprechung aber wieder zerbrechen. Manche Kinder können sich nicht entscheiden, sie wollen eine neutrale Position einnehmen, manche sagen, sie gehören zu beiden Gruppen, sie stellen sich also in die Mitte. Zwei Knaben erklären sich für beide Gruppen zugehörig, zwei Mädchen wollen zu keiner der beiden Gruppen gehören. Die Gruppe der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ (UÖ) besteht aus drei Personen: ein Mädchen und zwei Knaben. Die Schülerin betont, dass sie keinesfalls tatsächlich meint, was sie sprechen wird. Es sei ja nur ein Spiel. Laut Beobachtungstagebuch der Analystin kann die Beteiligung als insgesamt rege bezeichnet werden, es prallen Vorwürfe aufeinander, auch persönliche Unterstellungen. Die erhobenen Hände signalisieren ständige Gesprächsbereitschaft und die Diskussion muss an einem offenen Punkt gestoppt werden, da sich die Fronten regelrecht verhärten. Auch das von einem Knaben gesprochene Schlusswort

kann wegen der Lautstärke in der Klasse nicht mehr gehört werden. Die Klassenlehrerin verspricht Reflexion und Aufarbeitung in der nächsten Stunde.

Die folgenden Ausschnitte sollen diese Anmerkungen illustrieren.

(31) Eifersucht der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹

822 UÖM: <<all/h> also ich-
823 als freie österreicherin die hier geboren ist,
824 <<lachend> finde es NICHT korrekt wenn IHR in unser
land kommt und unsere JOBS und unsere WOHNungen wegnehmt,
825 während ICH eine gute SCHULE abgeschlossen habe,
826 und jetzt ZWEI jahre auf JOBSuche bin!>
827 GK: ((5 Sek durcheinander sprechen und lachen))

In diesem Gesprächsausschnitt werden zwei (offensichtliche) Kernprobleme in Migrationsgesellschaften angesprochen: Arbeitsplätze und Akzeptanz. Die Schülerin (UÖM1), die bei der Gruppenzuteilung ihre distanzierte Haltung gegenüber ihrer Rolle der ›ursprünglichen Österreicherin‹ klarstellte, indiziert nun durch eine höhere und hörbar veränderte Stimmlage ihre fiktive Rollenidentität. So wie angekündigt möchte sie sich offenbar von ihrer realen Identität als ›Migrantin‹ nicht trennen und kommentiert daher in einer Double-Voicing-Manier als ›ursprüngliche Österreicherin‹ die für sie prekäre Wohnungs- und Arbeitsplatzsituation; sie indiziert dabei ihre Eifersucht auf alle ›neuen Österreicher*innen‹. Die Zuhörer*innen zollen ihr durch ihr Lachen Beifall (Zeile 827), wobei nicht klar wird, ob für den Inhalt ihrer Aussage oder ihre Performanz. Im darauffolgenden Turn (32) versucht der Sprecher der ›neuen Österreicher‹, seine gesellschaftliche Akzeptanz und die seiner Kollegen zu rechtfertigen.

(32) »Jetzt sind alle Menschen gleich!«

832 NÖK3: und ich bin ein guter fußballspieler,
833 und ich kann kann ich für österreich gewinnen!
834 und es ist-
835 meisterschaft!
836 NÖK1: wir können auch geld äh verdienen;
837 aber wenn ihr uns nicht lāssts dann seids ihr-
838 GK: <<ff> (())>
839 NÖK2: <<ff> das ist nicht das vorige spiel das ihr gespielt habt,
840 aber jetzt sind alle menschen GLEICH!>
841 IP: sh!
842 NÖK2: <<ff> es können alle menschen in die schule;
843 ich bin ein AUSländer ah weil ich da besser wohne;
844 ich WOHN da einfach besser;
845 ich hab geld->
846 <<p>und ich bin sozusagen politiker.>

Im Anschluss an seine Vorrednerin wählt K3 aus der Gruppe der ›neuen Österreicher*innen‹ seinen Turn, nachdem das Lachen und die Zwischenrufe abgeebbt sind. Er versucht, die Berechtigung seiner gesellschaftlichen Anerkennung durch den Verweis auf sein Verhalten in Österreich als ›guter Fußballspieler‹ einzufordern. Sein Kollege K1 stellt mit seinem Turn eine thematische Verknüpfung zur zuvor angedeuteten Jobsituation her, die durch die Migration angespannt sei; er bekundet seine Arbeitswilligkeit, die ihm dennoch keinen Arbeitsplatz beschert. Die lautstark geäußerte Erinnerung von NÖK2, sich doch nun mit dieser Diskussion in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts zu befinden, in der alle Menschen gleich wären und daher jeder Mensch nicht nur in die Schule gehen könne, sondern Ausländer auch freie Wahl des Aufenthalts hätten, wirkt durch die fehlende textuelle Anbindung wie ein dringend geäußertes Anliegen des Schülers. Insgesamt indizieren die Turns der drei Vertreter der ›neuen Österreicher‹ die Lage als prekär: Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft scheint wichtig, aber schwer erreichbar zu sein. Die nächste Sequenz zeigt auf, wie paradox Schüler*innen eine bestimmte Einstellung der Aufnahmegesellschaft empfinden, diverse Herkunftsländer als Touristendestinationen (und auch deren traditionelle Speisen) zwar zu schätzen, deren Einwohner*innen als Migrant*innen jedoch abzulehnen.

(33) »Flüchtlinge verboten!«

847 NÖK1: in unseren ländern ist KRIEG äh-
 848 deshalb wolln wir in ein anderes land und-
 849 und wenn ihr wenn ihr in derselben situation wärt wie wir-
 850 dann würdets ihr dasselbe machen.
 851 NÖM1: ihr kommts auch in unsere länder-
 852 und kommts als touRISTen,
 853 und erNÄHRN sich von unserem essen,
 854 und dann sagts ihr noch-
 855 <<h> flüchtlinge verBöten;>
 856 NÖ: ((mehrere Sprecher*innen)) spione!
 857 ihr seids spione!
 858 GK: ((lautes Diskutieren))

Zwei wesentliche Argumente sollen die Aufnahmegesellschaft aufmerksam machen, dass es nur selbstverständlich sei, flüchtende Menschen aufzunehmen: Zum einen ist dies die Kriegssituation, die jeden Menschen (auch die ›ursprünglichen Österreicher*innen‹) zur Flucht nicht nur zwingen, sondern auch berechtigen würde, zum anderen würden ja die Herkunftsländer als Urlaubsdestination gewählt werden, wo sich dann die ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ von unserem essen ernährn. Die Sprecherin NÖM1 scheint durch ihre künstlich wirkende höhere Sprechweise Spott und Zynismus zum Ausdruck bringen (und dann

sagts ihr noch- <<h> flüchtlinge verBOTen;>) und möglicherweise dadurch ihre Geringschätzung dieser Einstellung ausdrücken zu wollen.

Als letztes Beispiel dieser Diskussion dient eine lange Sequenz, die Dispute über die Frequenz des Schulbesuchs oder den Gebrauch der ›richtigen‹ sprachlichen Varietät der Schüler*innen enthält.

(34) »Sprecht Deutsch oder geht zurück!«

917 NÖM2: <<ff> Adrian,
918 ja du da du da,
919 ja genau!
920 du sagst ^uns-
921 wir gehen nicht in die schule wir sind zu ^FAUL,
922 was machts IHR,
923 ihr gehts in EUREN land von EURER SPRAche,
924 obwohl hier in österreich nur DEUTSCH geredet wird->
925 <<ff>und DARIA,>
926 <<pp> KEIN TÜRKISCH!>
927 GK: ((Gelächter))
928 UÖM: <<h> wenn ihr hier unzufrieden seids mit UNS
929 dann solltets ihr gefälligst wieder zurückgehen!
930 GK: ((Applaus lautes, Gelächter, übermütige Stimmung))
931 UÖM: <<all> wenn ihr hier UNzufrieden seid mit
UNS-
932 die hier in DIESEM land geboren seid-
933 dann solltet ihr zurückgehen;
934 nicht jeder von euch ist gefährdet in euren land also könnten
auch einige von euch zurückgehen oder dort bleiben.>
935 UÖK2: es kommen JEDEN MONAT ungefähr-
936 ich bin mir nicht sicher-
937 JEDEN monat TAUSend leute hierher;
938 und österreich hat schon acht millionen einwohner so.
939 <<rall> WAS wenn NOCH eine million kommen,
940 dann sind wir neun millionen!
941 GK: ((lautes Lachen))
942 UÖK2: und das nervt einfach-
943 weil WIR österreichischer haben REchte und ihr nicht.
944 GK: <<ff> ()((0.8))
945 K: ihr sagt in österreich redet man nur deutsch-
946 hauptsache Verena kann rumänisch.
947 GK: <<ff> ()((1.2))
948 NÖK1: also-
949 wir haben AUCH eine chance.
950 ihr sagt IMMER wir sind schuld an allem;
951 wir können mehrere sprachen;
952 wir können mehrere sprachen als ihr!
953 UÖK1: wir lernen-
954 ihr nicht!
955 NÖK2: okay.
956 ihr sagts dass wir kein GELD haben,
957 aber WIE sind wir dann hierhergekommen,
958 wir sind AUSländer wir sind keine FLÜCHTlinge,
959 als wir so gegangen zu fuß sind.
960 wir sind mit autos hierhergezogen.
961 wir haben da deutsch gelernt,
962 und so weiter,

963 dafür mussten wir beZAHlen.
 964 NÖK4: he was habts ihr gegen muslimen?
 965 M: <<ff> Marina da mit blauen HEMD!
 966 ich kann türkisch reden und das intereSSIERT dich nicht!>
 967 UND!
 968 GK: ((lautes Debattieren))
 969 IP: <<ff>STOPP STOPP!>
 970 so.
 971 ((Klassenlehrerin verspricht Reflexion))

Die Verwendung der jeweiligen Erstsprache sorgt in den Zeilen 923–926, Zeilen 945–946 und dann wieder am Ende der gesamten Sequenz in den Zeilen 965–966 für Aufregung. Die Schüler*innen beobachten einander offensichtlich gegenseitig, welche Sprache wo und wann gesprochen wird, und erheben daraufhin – möglicherweise aufgrund von aktuellen Empfehlungen/Anordnungen in ihren Alltags- bzw. Schulkontexten – diesbezügliche Ansprüche. Die Äußerungen verweisen jedenfalls auf die Ambivalenz der Sprachverwendung und damit auch auf die Schwierigkeit, sich einer der Sprecher*innengruppen zugehörig zu fühlen. Der Wunsch nach Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft (vgl. B. Busch, 2013; B. Busch & Reddemann, 2013; Riegel & Geisen, 2010) wird durch das gegenseitige Zurechtweisen indiziert, in Österreich doch eher die deutsche Sprache zu verwenden. Sprecher NÖK1 versucht, positive Aspekte der Mehrsprachigkeit ins Treffen zu führen (Zeilen 951–952), durch den metapragmatischen Marker der Wiederholung der Äußerung generiert er Nachdruck und Gewicht. Eine Elaboration dieser Ausführung gelingt dann nicht, da Sprecher UÖK1 einen TRP (transition relevance point) wahrnimmt (Zeile 953); UÖK1 erzeugt damit eine textliche und thematische Verknüpfung zu dem immer wiederkehrenden Thema des regelmäßigen Schulbesuchs, den er für seine Gruppe der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ reklamiert. Die ›neuen Österreicher*innen‹ grenzen sich in ihrer Rolle auch explizit von der sozialen Kategorie der ›Flüchtlinge‹ ab, sie sehen sich – wie mehrmals erkennbar – als ›Ausländer‹ (Zeilen 956–953). Hierfür werden Statusmarkierungen wie *wir sind mit dem Auto gekommen, wir haben Deutsch gelernt, wir haben dafür bezahlt*, angeführt. Die Diskussion muss aus Zeitgründen gestoppt werden.

Diese lange Reihe an Redebeiträgen kann Folgendes zeigen: Die Strategien, die die Schüler*innen einsetzen, um soziale Personen der aktuellen österreichischen Gesellschaft zu konstruieren, können – ähnlich wie jene zur Konstruktion kolonialer Akteure – als dichotomisierend, also gewissermaßen binäre Oppositionen herstellend, beschrieben werden. In der Diskussion, in der aktuelle gesellschaftliche Konstellationen ausgehandelt werden, wird eine dritte hierarchische Ebene bemerkt: So fühlen sich jene Teilnehmer*innen als

›ordnungsgemäße Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft‹ (Selbstbezeichnung ›Ausländer*innen‹), die ›rechtmäßig‹ migriert und arbeitsfähig und -willig sind, eher als ›neue‹ Österreicher*innen, wogegen ›Flüchtlinge‹ (von denen es aktuell in dieser Klasse keine gab) als hilfs-, schutz- und unterstützungsbedürftige (und vielmehr noch: geduldete) Teile der durch Reichtum und Bildung geprägten Dominanzkultur klassifiziert werden.

Die Zusammenfassung der Beiträge auf der Grundlage der Beobachtung der metapragmatischen Positionierungsstrategien ergibt folgendes Bild:

	Ursprüngliche Österreicher*innen	Neue Österreicher*innen
Personentypen	Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft mit allen Rechten ausgestattet; gebildet; reich	Ausländer*in vs. Flüchtling; arbeitsberechtigt, besitzend vs. arm; Schulbesucher vs. Schulverweigerer; von der Mehrheitsgesellschaft als ›fremd‹ markiert;
Verhaltenstypen	Müssen sich gegen ein ›Zuviel‹ an Zuwanderung wehren; beanspruchen Bevorzugung bei Berufen und Wohnungen;	Fallen nicht auf; leisten wertvolle Beiträge (Fußball spielen); versuchen sich anzupassen; arbeiten; werden von der Mehrheitsgesellschaft oft nicht positiv gesehen;

Abbildung 38: ›Geschichte für alle 3‹ – Akteure postkolonialer Gesellschaft – GD 2

Wieder führen die Befunde zu ähnlichen Beobachtungen: Die dominante Gesellschaft legt die Bedingungen für die Aufnahme fest: Es werden Anpassung, Deutschkenntnisse und Bereitschaft zum Bildungserwerb erwartet. Diese Argumente werden von Schüler*innen eingebracht, die selbst aus Familien mit Migrationsbiographien stammen. Es kann daher vermutet werden, dass die Äußerungen aufgrund von individuellen Erfahrungen getätigt werden. Innerhalb der Gruppe der Menschen der Migration wird eine hierarchische Ordnung etabliert: *Ausländer* vs. *Flüchtlinge*. Letzteren werden keine entsprechenden gesellschaftlichen Statussymbole wie Auto, Besitz, Sprachkompetenz zugeschrieben. Die Schüler*innen positionieren sich als neue, jedoch vollwertige Mitglieder der Gesellschaft: Betrachtet man die Indexikalität des Sprachgebrauchs, so kann daraus insgesamt das große Bedürfnis nach Anerkennung durch die Mehrheitsgesellschaft gefolgert werden; weder möchten die jungen Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe oder durch erstauntes Belobigen als ›fremd‹ markiert werden, noch möchten sie, dass sie trotz Anpassungsbereitschaft und Bemühungen, durch gute Leistungen (Fußballspielen, Deutschkompetenz, Schulbesuch) Anerkennung zu erwerben, nicht ›dazugehören‹ sollten. Dass jedoch eine bedingungslose Anpassung auch zu Identitätskonflikten (vor allem durch den Nicht-Gebrauch der Erstsprache) führen kann, lässt die (vor allem zu diesem Thema) teilweise lautstarke, in rascher Abfolge der Redebeiträge stattfindende Debatte vermuten.

10.2.3. Von Handelsstützpunkten zum Kolonialreich

– Lehrbuchanalyse: ›Mehrfach Geschichte 3‹

Situativer Rahmen

Das Lehrwerk ›Mehrfach Geschichte 3‹ repräsentiert das Thema in zwei getrennten Buchteilen: So wird das betreffende Thema in Teil 1 – ›Wissen und Verstehen‹ – durch Informationstexte aufbereitet, in Teil 2 – ›Anwenden und Forschen‹ erfolgt die Vertiefung und Festigung durch Arbeitsaufgaben und informative Zusatzangebote. Im Hinblick auf das hier relevante Thema ›Nationalismus und Imperialismus‹ sind zwei Seiten in Teil 1 und fünf Seiten in Teil 2 heranzuziehen. Der in Teil 1 angebotene Text erscheint als Blocksatz über vier Fünftel der Breitseite, die jeweils äußeren Marginalien enthalten Bilder und Texte als Elaboration und Extension des Hauptthemas. Die Bilder in den Marginalien sind klein und stellen nicht immer einen unmittelbaren Zusammenhang zum Haupttext her. Kleine farbige Textteile bieten Worterklärungen und bedeutungserweiternde Informationen an. Die graphische Gestaltung des Layouts verzichtet auf wirkmächtige, Deutungshinweise gebende Markierungen; die durch Absatzstrukturierung vorgegebene Leserichtung ist konventionell linear, von Zeile zu Zeile bearbeitbar. Die die Absätze einleitenden Wortgruppen wirken nur durch den Fettdruck salient; diese Wortgruppen sind jeweils Teil der ersten Absatzzeile, sie sind also nicht als Überschrift in einer eigenen Zeile abgesetzt. Der Fließtext verläuft nicht über die ganze Seitenlänge, er wird meist durch ein großes Bild unterbrochen. Insgesamt kann die Repräsentation als nur geringfügig lesestimulierend eingeschätzt werden (vor allem im Kontext von Lerner*innen mit weniger Lesekompetenz), verursacht durch den blassen Druck und die große Zeilenlänge. Das Layout von Teil 2, der als Aufgaben- und Arbeitsteil konzipiert ist, ist durch unterschiedliche Übungsformate, die im Genre des Quiz oder Rätsels offeriert werden, adressatenfreundlich und -motivierend gestaltet. Zusätzlich strukturieren Bilder und Graphiken die Übungsbuchseiten und lassen sie weniger überladen erscheinen.

Die folgenden Seitenbeispiele sollen die Repräsentation veranschaulichen (Hinweis: *zwei* Seiten – Informationstext im Leseteil 1; *fünf* Seiten Arbeitsaufgaben mit Zusatzinformationen und Vertiefung in Teil 2. Da in den anderen Lehrbüchern die Arbeitsaufgaben hauptsächlich zur Vertiefung und Festigung der Autorentexte dienen, in diesem Lehrwerk durchaus neue Informationen im Arbeitsteil angeboten werden, die die sehr knappe Repräsentation von zwei Seiten ergänzen sollen, wird ausnahmsweise auch der Arbeitsteil berücksichtigt.)

3 Wettlauf um den Besitz der Welt

Europäer errichten Kolonien. Seit dem 16. Jh. eroberten Europäer Länder in Afrika, Asien und Amerika und gründeten dort Kolonien. Die Kolonien waren entweder Stützpunkte, um Handel mit der dortigen Bevölkerung zu betreiben, oder Siedlungskolonien. In diesem Fall wanderten Menschen aus Europa in die Kolonien aus und begannen dort ein neues Leben, z. B. in der Landwirtschaft.

3.1 Diskutiert, warum Menschen aus Europa in Kolonien zogen!

Rohstoffe und Absatzmärkte. Mit der industriellen Revolution im 18. und 19. Jh. änderte sich die Rolle der Kolonien. Kolonien wurden nun von den Europäern gebraucht, um billige Rohstoffe, z. B. Baumwolle, beziehen zu können. Die Kolonien dienten aber auch als Absatzmärkte für europäische Produkte. Ein Beispiel: Die Briten bezogen aus Indien billig Baumwolle, die dort angebaut wird. In Fabriken in Großbritannien wurde die Baumwolle z. B. zu Hemden weiterverarbeitet. Diese Hemden wurden von britischen Händlern wieder an Indierinnen und Indier verkauft.

Wettlauf um Kolonien. In der zweiten Hälfte des 19. Jh.s fand ein regelrechter Wettlauf zwischen den europäischen Mächten um den Besitz der reichsten Kolonien statt. Dabei wurde kaum Rücksicht auf die Interessen der einheimischen Bevölkerung in den Kolonien genommen.



61.2 Kolonialmächte 1914

3.2 Kartenarbeit: Betrachtet die Landkarte und findet heraus, welche Länder Europas 1914 die größten Kolonialmächte waren! Schreibt fünf Länder und ihre Kolonialgebiete auf!

Wettlauf um den Besitz Afrikas. Die Länder Afrikas waren vom europäischen „Hunger nach Kolonien“ im 19. Jh. am stärksten betroffen. Seit dem 15. Jh. hatten Europäer viele Sklavinnen und Sklaven aus Afrika nach Amerika und Europa verschleppt, in Afrika aber nur wenige Kolonien errichtet. Das änderte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jh.s, als europäische Staaten einen regelrechten Wettlauf um den Besitz Afrikas begannen, der von Historikerinnen und Historikern als „Rauerei um Afrika“ bezeichnet wird.

ÜBRIGENS
Noch heute wird manchmal der Ausdruck „Kolonialwaren“ für Lebensmittel- und Genussmittel, insbesondere Zucker, Kaffee, Tabak, Reis, Kakao, Gewürze und Tee verwendet. Kolonialwaren wurden im 19. Jh. in eigenen Geschäften verkauft. Heute werden diese Produkte als außereuropäische Waren bezeichnet.

61.1 Foto: Kolonialwarenladen

Geografie
Im 19. Jh. war der afrikanische Kontinent von wenigen europäischen Staaten besetzt, die hier ihre Kolonien hatten. Finde heraus, wie viele unabhängige Länder es heute in Afrika gibt! Du kannst dafür den Atlas oder auch das Internet verwenden.

Nationalismus und Imperialismus

Kolonien werden erobert. Die Europäer waren in vielen Ländern Afrikas, Asiens und Amerikas als Kolonialherren nicht willkommen. In den meisten Fällen eroberten sie Kolonien mit Gewalt und unter Einsatz von Waffen. In vielen Ländern gab es erbitterte Eroberungskriege um Kolonien. Kriege wurden auch geführt, wenn europäische Mächte um eine Kolonie stritten.

Menschen in den Kolonien werden ausgebeutet. Die europäischen Kolonialherren gingen in den Kolonien rücksichtslos vor. Sie beuteten die dortigen Rohstoffe aus (z. B. Erze, landwirtschaftliche Produkte) und nutzten andererseits auch die billige Arbeitskraft der Menschen. Dieses Vorgehen rechtfertigten die Kolonialherren damit, dass sie sich selbst kulturell überlegen fühlten. Die Staaten, Gesellschaften und Kulturen in Afrika waren – in den Augen der Kolonialherren – minderwertig.

62.1 Foto: Rohstoff Diamanten in der südafrikanischen Provinz Transvaal, einer britischen Kolonie, wurden besonders viele Diamanten abgebaut. 1907 fand man dort den größten Diamanten der Geschichte, der 3106 Gramm wog. Er wurde selbst nach London gebracht. Hier siehst du eine Kopie davon!



Chemie
Diamant besteht aus Kohlenstoff. Finde andere Stoffe, die auch aus Kohlenstoff bestehen!

62.2 Foto: Ein deutscher Kolonialherren in Deutsch-Südwestafrika, heute Namibia

3.3 Bildanalyse: Was ist zu erkennen? Mit welcher Absicht wurde das Foto aufgenommen? Lass eine der abgebildeten Personen einen Satz sprechen, um die Situation zu erklären!

Christliche Mission. Mit den Kolonialherren kam auch die christliche Mission in viele Kolonien. Kirchen und Missionsstationen wurden errichtet. Die Mission wollte die einheimische Bevölkerung zu Christen machen. Oft sahen die Menschen die Mission aber als Teil des kolonialen Systems. In den Missionsstationen wurden Schulen und Gesundheitsstationen errichtet, die auch der einheimischen Bevölkerung zugute kamen.

Großbritannien und Frankreich. Sie waren die größten Kolonialmächte um 1900. Aber auch neu entstandene Länder wie das Deutsche Reich und Italien hatten Kolonien in Afrika, Asien und Ozeanien. Österreich-Ungarn hatte keine Kolonien in Außereuropa, sah aber den Balkan in Südosteuropa als Einflussgebiet an.

62.3 Foto: Eine katholische Nonne in einer Kolonie in Afrika

3.4 Bilde dir eine Meinung zum Imperialismus: Wer zog Gewinne aus den Kolonien? Wer litt dagegen stark unter dem Kolonialismus des 19. Jh.s?

Nationalismus und Imperialismus

8 Der Wettlauf um Afrika – wichtige Begriffe

Das Wort Kolonie ist bereits aus der römischen Geschichte bekannt. Es stammt vom lateinischen Wort „colonia“, das bedeutet „Siedlung außerhalb Roms“. Kolonialismus ist eine Bezeichnung für die Eroberungspolitik der europäischen Länder im 19. und 20. Jh. Europäische Staaten unterwarfen Länder in anderen Kontinenten. Die Bevölkerung konnte sich gegen die übermächtigen Europäer nicht zur Wehr setzen und so wurden diese Länder zu Kolonien.

Die Kolonialisierung Afrikas zwischen 1880 und dem Ersten Weltkrieg wird verarmend als „Wettlauf um Afrika“ bezeichnet. Die Formulierung „Scramble for Africa“ tauchte erstmals 1884 in der Times auf.

Das Wort „Imperialismus“ stammt vom lateinischen Wort „imperare“, was „herrschen“ bedeutet. Imperialismus bezeichnet das Bestreben eines Staates oder einer Herrscherin, eines Herrschers, andere Länder zu erobern, die eigene Macht auszuweiten und die Bevölkerung zu unterwerfen. Das späte 19. Jh. gilt als das Zeitalter des Imperialismus.



a) Betrachte die Karte von der Aufteilung Afrikas. Welche Aussagen sind richtig, welche falsch? Kreuze an und begründe!

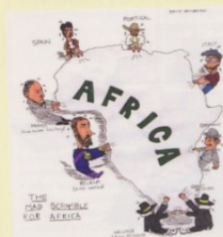
	richtig	falsch
Frankreich und Großbritannien hatten den größten Anteil an afrikanischen Kolonien.	☐	☐
Ägypten war eine deutsche Kolonie.	☐	☐
Frankreich hatte einen großen Teil seiner Kolonien im Süden von Afrika.	☐	☐
Deutschland hatte eine Kolonie im Westen Afrikas.	☐	☐
Libyen war eine italienische Kolonie.	☐	☐
Der südliche Teil von Afrika war französisch.	☐	☐
Große Gebiete Afrikas blieben unabhängig.	☐	☐

b) Stelle die falschen Aussagen richtig und schreibe sie in dein Heft!

Arbeiten mit KARIKATUREN

Du kennst Karikaturen aus Zeitschriften, Zeitungen, Plakaten oder aus der Werbung. Die Situation oder das Thema wird von der Karikaturistin, dem Karikaturisten verzerrt, verfremdet oder übertrieben dargestellt. Beim Betrachten sollst du zum Nachdenken angeregt werden.

Die 6 Schritte zum erfolgreichen Arbeiten mit Karikaturen!



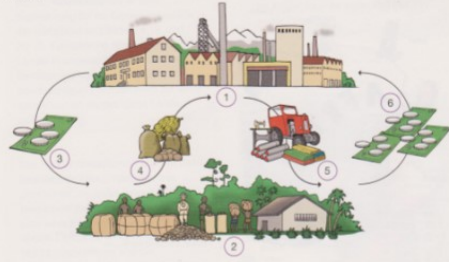
148.1 Karikatur „Die vertriebe Rauerei um Afrika“ von David Banbridge

6 Schritte	Lösung
1. Welches Thema, welche Situation wird in der Karikatur dargestellt?	
2. Welche Personen sind in der Karikatur dargestellt? Können sie einem geschichtlichen Ereignis/einem Land zugeordnet werden?	
3. Was ist im Vordergrund, in der Mitte und im Hintergrund der Karikatur zu sehen?	
4. Welche Symbole und Zeichen enthält die Karikatur? Gibt es Hinweise, wie sie gelesen werden können?	
5. Welche Aussage, welches Ziel hat die Karikatur? Welche Botschaft kannst du erkennen?	
6. Formuliere deine eigene Meinung zu dieser Botschaft!	

Suche im Internet nach weiteren Karikaturen zu diesem Thema und interpretiere sie!

9 Die afrikanischen Kolonien des Deutschen Reiches

Die Großmächte Spanien, Portugal, England und Frankreich hatten bereits viele Kolonien gegründet, als auch das Deutsche Reich begann, in Afrika Stützpunkte zu errichten und bei der „Aufteilung der Welt“ mitzumachen. Deutsche Unternehmer fürchteten um den Besitz ihrer Plantagen und glaubten, dass deutsche Handelsstützpunkte in Afrika überfallen werden könnten.



a) Betrachte die Grafik genau und ordne die Zahlen den Begriffen zu!

Produkte der deutschen Fabriken	Rohstoffe aus den Kolonien
Deutsche Kolonien	Deutsches Kapital (Geld)
Kapital aus den Kolonien	Mutterland Deutschland

b) Beschreibe das Schaubild mit eigenen Worten und halte deine Gedanken schriftlich fest.

10 David Livingstone

a) Ordne die Überschriften aus der Box den Kurztexten richtig zu!

David Livingstone wurde 1813 in Schottland, in der Nähe von Glasgow geboren.	Bereits mit 10 Jahren musste er gemeinsam mit seinen Brüdern in einer Baumwollspinnerei arbeiten. Sein Arbeitstag dauerte von 6 bis 20 Uhr. Erst danach hatte er Freizeit, die er mit Lernen verbrachte.	Mit seinem mühsam gesparten Geld bezahlte er sein Medizinstudium und schloss 1840 erfolgreich ab. Als Arzt reiste er nach Südafrika, wo er erst 1841 nach einer langen, anstrengenden Schiffsreise ankam.
Livingstone wurde als Missionar nach Afrika geschickt, um seine Religion in einem fremden Land zu verbreiten. In einer Missionstation arbeitete Livingstone als Arzt und Verbreiter der europäischen Kultur. Alle afrikanischen Völker sollten die Religion und Lebensweise der Mutterländer annehmen.		Um 1850 beschloss er, Afrika zu erforschen. Er durchquerte 1849 die Wüste Kalahari, bereiste den Fluss Sambesi und fand einzigartige Wasserfälle. Diese benannte er zu Ehren der englischen Königin Viktoria. Am 1. Mai 1873 starb Livingstone in Afrika, beerdigt wurde er in Westminster Abbey in London.
Er heiratete 1845 eine Missionarstochter, die mit den gemeinsamen Kindern nach England zurückkehrte. 1862 starb seine Frau auf einer neuen Expedition zum Sambesi. Nach einem Besuch in England, bei dem er vom Tod seines Sohnes erfuhr, wollte er die Nilquelle entdecken und verschwand.	Stanley wurde von der Zeitung „New York Herald“ nach Afrika geschickt, um den an Malaria erkrankten Livingstone zu suchen. Der Reporter fand den Forscher in einem abgelegenen afrikanischen Dorf und begrüßte ihn mit den Worten: „Dr. Livingstone, nehme ich an?“	Seine Entdeckungen und Reisetagebücher veränderten die Karte Afrikas. Er berichtete in Europa über die afrikanische Lebensweise und ließ einen Sklavenmarkt in Sansibar schließen.

Kindheit	Person	Arzt	Missionar und Prediger	Bedeutung seiner Arbeit
Henry Morton Stanley		Forscher und Entdecker	Familienvater	

- b) Suche alle genannten geografischen Bezeichnungen im Atlas, zeichne eine Faustskizze von Afrika und trage jeden Begriff an der richtigen Stelle ein!
- c) Recherchiere im Internet nach Karten Afrikas vor und nach den Entdeckungen von David Livingstone!

11 Afrika heute

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die afrikanischen Staaten entkolonialisiert, das bedeutet, sie erkämpften sich ihre Unabhängigkeit von den europäischen Kolonialmächten. Die heutigen Staatsgrenzen stimmen jedoch nicht immer mit den Lebensräumen der afrikanischen Völker überein. Dadurch entstanden viele Konflikte, ein dauerhafter Frieden ist so bis heute kaum möglich.

In der Weltwirtschaft spielt Afrika keine große Rolle. Doch auf großen landwirtschaftlichen Gebieten in Mittel- und Südafrika werden Bananen und andere Früchte für den Export angepflanzt. Außerdem gibt es in Afrika wertvolle Bodenschätze wie Diamanten und Gold. Neben diesen Produkten sind die Industrieländer der Erde an den Erdöl- und Erdgasfunden im Norden Afrikas besonders interessiert.

Trotz vieler Fortschritte gibt es in vielen afrikanischen Staaten politische, finanzielle und wirtschaftliche Probleme.

a) Lies die Texte sorgfältig und finde heraus, welche aktuellen Themen die afrikanischen Staaten beschäftigen! Unterstreiche Schlüsselbegriffe!

6 von 10 Menschen in Äthiopien haben kein sauberes Wasser in ihrer Nähe. Die Organisation Menschen für Menschen errichtet Brunnen, Bewässerungsanlagen und Wasserreservoirs.

Medizinische Unterversorgung in Afrika. In Krankenhäusern fehlen geschultes Personal, medizinische Ausrüstung und Medikamente.

Ein Kontinent wird geplündert. Öl oder Kupferreserven in Afrika lassen Industriekonzerne mit schlimmsten Diktatoren Geschäfte machen.

Bürgerkrieg in Mali. Mehr als 126.000 Menschen sind auf der Flucht.

Fairtrade. Mit dem Handel von Fairtrade-Produkten garantieren Erzeuger und Händler gerechte Preise und eine umweltschonende Erzeugung.

Ausbeuterische Kinderarbeit muss gestoppt werden. Über 100 Mio. Kinder müssen täglich unter gefährlichen Arbeitsbedingungen schuften. Sie arbeiten in Steinbrüchen oder Plantagen und können keine Schule besuchen.

Giftiger Abfall macht die Bevölkerung Somalias krank. Um eine Tonne Giftmüll vor der Küste Somalias abladen zu können, muss man nur 2,50 US-Dollar bezahlen.

Entwicklungs- und Wirtschaftsfachleute sehen eine hoffnungsvollere Zukunft. Afrikas Mittelschicht wächst, neue Arbeitsplätze entstehen. Mehr als 500 Politikerinnen und Politiker sowie Fachleute aus verschiedenen Wirtschaftsbereichen beraten in Paris über die Entwicklung des Kontinents. Ihr Augenmerk liegt dabei auf der Schaffung von Chancen für junge Afrikanerinnen und Afrikaner.

Kleine Kredite führen zur Selbstständigkeit. Frau Sina Abana führt einen kleinen Dorfladen in Ghana und will ihre Kinder auf die Uni schicken. Den Erfolg verdankt sie einem Programm, das wirtschaftliche Ideen unterstützt.

Hungerernte in Afrika. Klimaschwankungen, Dürrekatastrophen, unfruchtbarer Boden und Heuschreckeneinfälle führen zu Ernteaussfällen.

b) Recherchiere im Internet nach Berichten über afrikanische Staaten! Suche nach Projekten, die Organisationen wie „Menschen für Menschen“ oder „Ärzte ohne Grenzen“ dort durchführen!

c) Gestalte mit diesen Informationen ein Kurzreferat!

Inhaltsseite

Die beiden Buchseiten in Teil 1 sind der Überschrift ›Wettlauf um den Besitz der Welt‹ untergeordnet, die weiteren Absatztitel tragen zur thematischen Entfaltung bei: Vom Errichten der Kolonien durch die Europäer über deren Beweggründe bis zu den Konsequenzen für die Kolonisierten. Damit lässt sich auch hier ein ähnliches Argumentationsmuster wie in den beiden zuvor besprochenen Werken erkennen: wer – warum – wie – wo. Im Arbeitsteil vertiefen fünf Buchseiten vor allem die Informationen über den Kolonialismus in Afrika und gehen auch auf Effekte auf die Gegenwart ein.

Die Hauptaufgabe der thematischen Entfaltung tragen die beiden Seiten in Teil 1 (S. 61 und 62). Hier wird der ›Wettlauf um den Besitz der Welt‹ anhand von acht kurzen Textabschnitten repräsentiert, alle werden durch das im Fettdruck angeführte Teilthema eingeleitet und folgen der Logik der Ursache-Wirkung-Consecutio. Der Explikationsbogen wird über acht – etwa gleich lange – Teilthemen gespannt: *Europäer errichten Kolonien – Rohstoffe und Absatzmärkte – Wettlauf um Kolonien – Wettlauf um den Besitz Afrikas – Kolonien werden erobert – Menschen in den Kolonien werden ausgebeutet – Christliche Mission – Großbritannien und Frankreich*. Die Ausführungen sind – wie bereits erwähnt – sehr kurz, sodass in diesen fünf bis acht Zeilen nur einige wenige Kernaussagen zu den Absatzüberschriften erfolgen können. Insgesamt fünf visuell-bildliche Elemente explizieren oder ergänzen die inhaltlichen Angebote, zwei davon in Textbreite, drei weitere im Kleinformat in den Marginalien. Abgesehen von einer Weltkarte, die die Ausdehnung der Kolonialreiche um 1914 zeigt, sind drei Schwarz-Weiß-Photographien aus der Kolonialzeit sowie die Photographie des Rohstoffs ›Diamant‹ zu erwähnen. In Teil 2 tragen vier visuell-bildliche Elemente zur inhaltlichen Ergänzung der fünf Teilthemen *Wettlauf um Afrika – der wirtschaftliche Nutzen der afrikanischen Kolonien für das Deutsche Reich – David Livingstone – Afrika heute* – bei, womit vor allem den unterschiedlichen Aspekten des Kolonialismus am Beispiel ›Afrika‹ Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Ausdrucksseite

Die auf zwei Seiten erfolgte Repräsentation zur Wissensvermittlung über den Kolonialismus ist Teil des (letzten) Großkapitels des Lehrbuchs ›Nationalismus und Imperialismus‹, das mit dem Ersten Weltkrieg endet. Die narrative Explikation erfolgt in quasi linear-chronologischer Abfolge, die sich zusätzlich in kausal-logischen Relationen befindet. Die fünf Arbeitsbuchseiten erscheinen – abgesehen von den unterschiedlichen, den Fließtext

auflockernden Formaten der Arbeitsaufgaben – eher textorientiert; auch die Aufträge der Übungsbeispiele erfordern einiges an Lesekompetenz, sie können erst nach dem Erlesen (teilweise längerer) Aussagekomplexe gelöst werden.

Die folgende Tabelle fasst wesentliche (als bedeutungsgebend erachtete) verbale Ausdrücke des Textes zusammen. Wieder (wie bereits in den beiden anderen Analyse-Beispielen) sind sie nach linguistischen Kategorien geordnet; ein Augenmerk soll dabei wieder auf das emotive Wirkpotential der Einheiten gelenkt werden.

Linguistische Kategorien	Sprachlich-bildliche Realisierung							
Nomina	Wettlauf; Absatzmärkte;							
Adjektiva	(In den Augen der Kolonialherren) – minderwertig;							
Verben	Erobert, werden ausgebeutet; beuteten aus;							
Mehrwort-Einheiten	Kaum Rücksicht auf Interessen genommen; regelrechter Wettlauf; ›Hunger nach Kolonien‹; ›Rauferei um Afrika‹; hatten viele Sklavinnen und Sklaven verschleppt; eroberten mit Gewalt; gingen rücksichtslos vor;							
Propositionen (a) Verurteilung des Kolonialismus	Die Europäer waren in vielen Ländern Afrikas, Asiens und Amerikas als Kolonialherren nicht willkommen. In vielen Ländern gab es Eroberungskriege. Sie beuteten die dortigen Rohstoffe aus und nützen andererseits auch die billige Arbeitskraft der Menschen. Sie fühlten sich kulturell überlegen.							
(b) Positive Aspekte des Kolonialismus	In den Missionsstationen wurden Schulen und Gesundheitsstationen errichtet, die auch der einheimischen Bevölkerung zugute kamen. Forschung: David Livingstone – Porträt und Biographie als erfolgreicher Forscher.							
(c) Agency der Kolonisierten	Staaten, Gesellschaften und Kulturen in Afrika;							
Modalwörter	In den <i>meisten</i> Fällen (eroberten sie Kolonien mit Gewalt.)							
Bilder – semantische Kategorien	Bilder insgesamt	Hege- monie	Indigene Kulturen	›Weiße‹ Super- iorität	Gewalt	Europä- isierung	Er- forschung	Kriege
	9	5	0	1	0	2	1	0
Koloniale Lexik – mit Anführungs- zeichen	-----							
Koloniale Lexik – keine Anführungs- zeichen; indirekte Zitate	-----							
Entkolonialisierte Gebiete heute	Menschen in Äthiopien haben kein sauberes Wasser. Medizinische Unterversorgung. Ein Kontinent wird geplündert. Bürgerkrieg in Mali. Ausbeuterische Kinderarbeit. Giftiger Abfall macht die Bevölkerung Somalias krank. Hungersnöte in Afrika.							

Abbildung 40: ›Mehrfach Geschichte 3‹ – Analysekategorien

Die Ausführungen dieses Lehrbuchs sind – das Thema ›Kolonialismus‹ betreffend – quantitativ gering bemessen und widmen sich dem historischen ›Kolonialismus‹ ausschließlich in einigen wenigen Kernpunkten; so werden auch die als negativ erachteten Aspekte des Kolonialismus – im Gegensatz zu den beiden davor beschriebenen Lehrbüchern – lediglich in zwei der acht Absätze angesprochen. Im fettgedruckten (Salienz markierenden) Lead-Satz von Absatz 5 *Kolonien werden erobert* wird vorsichtig, durch Hedges relativiert, erklärt, dass die Eroberung

der Kolonien *in den meisten Fällen mit Gewalt und unter Einsatz von Waffen* erfolgt ist, der dann in *vielen Ländern zu erbitterten Eroberungskriegen um Kolonien* geführt hat. Der Lead-Satz von Absatz 6 enthält die Aussage *Menschen in den Kolonien werden ausgebeutet*; diese Proposition p1 *Ausbeutung* wird im darauffolgenden Satz durch die Adverbphrase p2 *gingen rücksichtslos vor* weiter untermauert.

In den eher knappen Darstellungen fällt auf, dass nahezu keine appellativ-emotiv verbalen oder bildlichen Ausdrücke verwendet werden. Auch eine (als diskriminierend erachtete) sogenannte ›koloniale Lexik‹ scheint in den verbalen Repräsentationen nicht auf, durch diese Tatsache wird zumindest nicht das Bild der ›Rückständigkeit‹ vermittelt; darüber hinaus wird in einer durchaus wertschätzenden Manier von *Staaten, Gesellschaften und Kulturen in Afrika* (p1) gesprochen, die *in den Augen der Kolonialherren minderwertig* (q1) waren. Proposition p1 ermöglicht es, die Zielgruppe der Kolonisierten als gleichwertig mit europäischen Kulturen zu denken.

Im vorletzten Absatz wird ein nicht unwesentlicher Aspekt der Kolonisierung, die *Christliche Mission* erwähnt. Die Aussage, dass sie von den Kolonisierten als Teil des kolonialen (Macht-)Systems betrachtet wurde, das genauso abgelehnt oder akzeptiert wurde, wie andere hegemoniale Bestrebungen auch, lässt negative Aspekte der Missionierungstätigkeit zu. Diese werden etwas später in diesem Absatz aufgelöst, indem die durch die Missionstätigkeit ermöglichten Schulen und Gesundheitsstationen angeführt werden, *die auch der einheimischen Bevölkerung zugute kamen*. Der dadurch konstituierte positive Effekt der Kolonisierung wird jedoch durch die Reflexionsaufgabe am Seitenende hinterfragbar: *Wer litt dagegen stark unter dem Kolonialismus des 19. Jhs.?*, wodurch wiederum die negativen Seiten abrufbar werden.

So soll zusammenfassend behauptet werden, dass die Darstellungen in Teil 1 im Grunde auf der propositionalen Sachebene erfolgen, der Anteil an emotiv-expressiver Sprache kann als gering eingeschätzt werden. Der wenig interaktive Text tritt nur an einigen Stellen (hauptsächlich bei Arbeitsaufgaben) mit der Adressaten-Ebene in Verbindung. Eine ähnliche Textstruktur kann auch für Teil 2 (Arbeitsbuch) in Anspruch genommen werden; hier werden auf vier Seiten die Themenbereiche von Teil 1 vertieft und erweitert, auf der fünften und letzten Seite stellt eine Übersicht über *aktuelle Themen, die afrikanische Staaten beschäftigen* Auswirkungen und Langzeiteffekte des Kolonialismus in Afrika (ebenfalls) sachorientiert, durch Daten und Zahlen belegte Problemzonen als Information dar. Das Lehrbuch ›Mehrfach Geschichte‹ stellt damit als einziges die Problematik der Nachfolgestaaten der Kolonien dar.

Die neun bildlichen Elemente werden in der Reihenfolge, in der sie im Lehrbuch erscheinen, besprochen; jene von Teil 1 (S. 61 und 62) vor den Bildern von Teil 2 (S. 148–152).

S. 61: *Kolonialmächte 1914* (Geschichtskarte, bunt, in der Seitenmitte). Als Teil der Information über das Absatzthema *Wettlauf um Kolonien* ist diese Karte eines der beiden größeren Bildelemente. Unmittelbar darunter fokussiert die Arbeitsaufgabe *Kartenarbeit* auf Lese- und Interpretationsziele (z. B. größte Kolonialmächte Europas, fünf Länder aufschreiben). (Kategorie: politische Hegemonie)

S. 61: *Kolonialwarenladen* (Photographie, schwarz-weiß, Seitenrand). Das sehr kleine Bild zeigt ein Geschäft mit großen Schaufenstern und der Bezeichnung *Kolonialwarenladen* über dem Geschäftsportal. Der Bildtext gibt weitere Erklärungen über die Bedeutung der Geschäftsbezeichnung, die gehandelten Waren und die heute gebräuchliche Bezeichnung von *außereuropäischen Waren*. Das Kontextualisierungsangebot von Bild und verbaler Ausführung zum Thema *Rohstoffe und Absatzmärkte* erfolgt im Hinblick auf Informationserweiterung und Begriffsklärung und drückt keinerlei Bewertungen aus. (Kategorie: Europäisierung)

S. 62: *Ein deutscher Kolonialherr in Deutsch-Südwestafrika, heute Namibia* (Photographie, schwarz-weiß, Seitenmitte). Im Zentrum dieses blass wirkenden Grau-Weiß-Bildes steht das Personenensemble, das einen (laut Bildtitel) Kolonialherren auf einer offenen Sesseltrage transportiert. Die einfache Tragevorrichtung ist auf Rundhölzern befestigt, die – im Bild sichtbar – von drei Afrikanern auf den Schultern befördert wird. Dahinter werden mehrere Afrikaner sichtbar, die offensichtlich die Delegation begleiten. Die Beinhaltung drückt Laufschrift-Tempo aus, dadurch wird der Darstellung Lebendigkeit und Dynamik verliehen. Die Gruppe ist mit bloßen Füßen unterwegs und bewegt sich in trockenem, steinigem Steppengebiet. Wenngleich das Bild aufgrund der blassen Grau-Weiß-Töne wenig Nähe vermitteln kann – Gesichter und Gesichtsausdruck der Personen sind kaum erkennbar –, kann die Szene als Anstrengung, Beflissenheit und notwendige Dienstbarkeit gelesen und als Verdeutlichung von kolonialen Hierarchien gewertet werden. (Kategorie: ›Weiße‹ Superiorität)

S. 62: *Rohstoff Diamanten* (Photographie, Farbe, Seitenrand oben). Im Bild ist die Kopie des größten Diamanten der Geschichte zu sehen, der 1906 in Transvaal, einer britischen Kolonie abgebaut wurde; um seine Größe zu demonstrieren, ist er auf einer Hand liegend abgebildet. Das Bild steht mit keinem der Texte dieser Seite in Kohärenz, soll demnach vermutlich ausschließlich die Gründe für die Begehrlichkeit nach den Rohstoffen Afrikas andeuten. (Kategorie: ökonomische Hegemonie)

S. 62: *Eine katholische Nonne in einer Kolonie in Afrika* (Photographie, schwarz-weiß, Seitenrand unten). Der Kontext der Photographie ist offensichtlich eine Werkerziehungsstunde in einer Missionsschule, erschließbar aus den Handlungen der Akteure: Zwei jüngere afrikanische Knaben werden von einer Nonne im Stricken angeleitet. Der Gesichtsausdruck der beiden Schüler vermittelt Neugier und Interesse, die Nonne erklärt sichtlich mit Geduld. Hierdurch könnte eine bildliche Verifizierung der Aussage erfolgen, dass die Schulen der Missionsstationen auch der einheimischen Bevölkerung zugutekamen, wobei die Fertigkeit des Strickens metonymisch für Schulbildung im Allgemeinen zu werten wäre. (Kategorie: Europäisierung)

S. 148: (*ohne Bildtitel*) *Afrikakarte* (Farbe). Der immer wieder auftauchende Kartentyp stellt die bildliche Verdeutlichung des Seitentitels *Der Wettlauf um Afrika* dar, eine verharmlosende Bezeichnung, wie durch eine Explikation in einem der Karte räumlich nahestehenden Text relativiert wird. Die im Original lautende Formulierung ›Scramble for Africa‹, die in anderen

Lehrbüchern unerläutert bleibt, wird als Zeitungsmeldung der Times aus dem Jahre 1884 als britische (zynisch anmutende) Perspektive verdeutlicht. (Kategorie: politische Hegemonie)

S. 149: »Die verrückte Rauferei um Afrika« (Karikatur von David Bainbridge, Farbe). Im Zentrum ist der afrikanische Kontinent als großes weißes Tuch symbolisiert, an seinen Rändern zerren Vertreter der Großmächte (in landestypischer Bekleidung) heftig und schwitzend. Ein handschriftlich angefertigter Titel in Versalien beschreibt diesen Vorgang als *The mad scramble for Africa* und bewertet ihn damit als »verrückte« Aktion der schwitzenden, sich abmühenden Großmächte. Diese Seite des Arbeitsteils stellt eine Anleitung zum Lesen von Karikaturen dar und soll zugleich die imperialistische Politik am Beispiel Afrika kritisch hinterfragen. (Kategorie: politische Hegemonie)

S. 150: *Graphik ohne Titel* (zeichnerische Darstellung des Wegs vom Rohstoff zum Fertigprodukt, Farbe). In einfachen Zeichnungen sollen der Abbau von Rohstoffen, ihr Transport in eine europäische Fabrik sowie die Fertigung von Waren nachvollziehbar werden. Pfeile und Nummern geben Orientierung zum Lese pfad an. Die insgesamt nicht wertende bildliche und verbale Beschreibung des Nutzens der Kolonien für Deutschland erscheint in dieser hier angebotenen Form verwirrend und schwer lesbar. (Kategorie: ökonomische Hegemonie)

S. 151: *David Livingstone* (Porträt, Brustbild, exakt Seitenmitte, Farbe). Um das Bild Livingstones – es zeigt den britischen Arzt vornehm gekleidet, ernst blickend – sind acht Textkästchen angeordnet, die über sein Leben und seine Leistungen informieren. Aus einer entsprechenden Anzahl von Überschriften am unteren Seitenrand ist die jeweils passende diesen Informationstexten zuzuordnen. Durch diesen Weg der Repräsentation wird einer einzelnen Person aus dem Kontext der kolonialen Erkundungsreisen besondere Aufmerksamkeit geschenkt und zu seiner Heroisierung beigetragen. (Kategorie: Erforschung)

Sprach- und Bildgebrauch hinsichtlich ihrer Indexikalität und metapragmatischen Positionierung betrachtet führt zu folgender Übersicht:

	Kolonisatoren	Kolonisierte
Personentypen	Rücksichtslose, machtgierige Herrschertypen, vs. Missionare, Entdecker, Entwicklungshelfer	Billige Arbeitskräfte, versklavte Menschen vs. Auszubildende, zu Betreuende
Verhaltenstypen	Erobern, ausbeuten, missionieren, lehren	Arbeiten und dienen, bis heute in ökonomischer Abhängigkeit

Abbildung 41: »Mehrfach Geschichte 3« – Akteure des Kolonialismus im Lehrbuch

Die primär als Sachinformation resp. repräsentative Illokution (als Erzählen, Darstellen, Behaupten) angebotene Vermittlung des »Kolonialismus« blendet die Perspektive der indigenen Bevölkerung beinahe gänzlich aus. Im Genus des Passivs wird über die Maßnahmen zur Eroberung und Ausbeutung der Bevölkerung berichtet, die als *erbittert* und *rücksichtslos* charakterisiert wird. Als konterkarierendes Element werden positive Effekte für die Kolonisierten durch Missionierung (d. h. im Besonderen Schulbildung und Krankenstationen) und Positiva für die Erforschung Afrikas (*Veränderung der Karte Afrikas*) genannt. Insgesamt betrachtet können nur wenige Rückschlüsse auf die Prädizierung von Akteuren gezogen werden; so bleiben nicht nur die Kolonisierten im Hintergrund der Darstellungen, sondern

aufgrund kontinuierlicher Generalisierungen auch die Vertreter*innen der kolonisierenden Großmächte. Die aus dieser Repräsentation hervorgehende Lesart kann daher folgendermaßen zusammengefasst werden: *Imperialismus und Kolonialismus dienen vorrangig den ökonomischen und politischen Interessen der europäischen Nationalstaaten, halten jedoch auch positive Aspekte für die Kolonisierten bereit.*

– Analyse der Klassenprojekte –

Die Befunde der empirischen Untersuchung in den Schulklassen sollen nun wieder im Lichte der Lehrbuchanalyse betrachtet werden.

Die Klassenprojekte mit dem eben besprochenen Lehrbuch ›Mehrfach Geschichte 3‹ erfolgten in zwei Klassen des Schultyps ›Neue Mittelschule‹, eine mit Standort in Wien, eine zweite in Niederösterreich, mit insgesamt 28 Teilnehmer*innen (17 Knaben und 11 Mädchen). Die Klassenzusammensetzung ist – im Vergleich zu den bereits behandelten Klassen – insofern als different zu bezeichnen, als eine der Klassen als Mehrstufenklasse (Label 5MA) geführt wird und daher heterogen in Bezug auf Alter und auch Lern-Kompetenzen ist, und die zweite Klasse (6ST) als ›Lernbüro – Geschichte‹ temporär (für vier Wochen) aus Teilnehmer*innen der Parallelklassen der gesamten Jahrgangsstufe besteht und nach fachlichen Interessenschwerpunkten eingeteilt ist. Ablauf und Ergebnisse der Untersuchungen sollten daher (auch) vor dem Hintergrund dieser besonderen Lernsituationen betrachtet werden.

Zunächst soll wieder ein Überblick zeigen, welche Lehrbuchelemente aus welchen thematischen Kategorien von den Schüler*innen als interessant oder salient empfunden wurden.

Teilnehmer- innen insgesamt	Hegemonie	Indigene Kulturen	›Weiße‹ Superiorität	Gewalt	Europäi- sierung	Er- forschung	Kriege	Text- stellen
28	15	-----	5	-----	1	0	-----	7

Abbildung 42: ›Mehrfach Geschichte 3‹ – Auswahl interessanter Elemente

Mit überwiegender Mehrheit (15mal) wurden Bilder aus der Kategorie ›ökonomische und politische Hegemonie‹ gewählt und hier das Foto des Rohdiamanten aus Transvaal (insgesamt achtmal). Es wurde jedoch keineswegs (wie möglicherweise präferiert) als Symbol für Ausbeutung und wirtschaftliche Dominanz interpretiert, sondern mit Aussagen wie *hab's gewählt, weil das Bild schön, interessant, cool, informativ ist; weil ich Diamanten liebe*. Das zweite Element, die Geschichtskarte über den Kolonialbesitz wurde viermal mit der Begründung gewählt, dass sie *bunt, informativ* sei und dass man *daraus lernen* könne, *wo die*

Länder sind. Die drei übrigen Stimmen bekamen die Graphik der Fabrik und die Karikatur ›Scramble for Africa‹ im Arbeitsteil des Lehrwerks. Hier gefiel vor allem die Darstellungsform als Zeichnung; die Kommentare zeigen, dass die Betrachtung lediglich an der Bildoberfläche verblieb: *hier muss man am wenigsten lesen; man kann lernen, wie man eine Fabrik zeichnet, das Wort Africa ist cool geschrieben.* Fünf Schüler*innen interessierten sich für die Schwarz-Weiß-Photographie *Deutscher Kolonialherr in Deutsch-Südwestafrika*, das die Überlegenheit der Kolonialherren bzw. die Verpflichtung der Kolonisierten zur Unterwürfigkeit sichtbar macht. Das Bild wurde folgendermaßen kommentiert: *es zeigt Sklaven, vier Männer tragen einen Mann auf einem Stuhl; zeigt, wie die Europäer als Kolonialherren waren; sie beuten die anderen Länder aus; zeigt Rücksichtslosigkeit.* Auffallend in dieser Klassenrecherche ist die relativ große Auswahl (7) von Textstellen. Dies mag bedeuten, dass die Bilder insgesamt zu wenig Blickfang-Charakter aufweisen, d. h. für diese Altersgruppe der Teilnehmer*innen wenig an lebensweltliche Erfahrungen und Interessen anknüpfen, wenig an Emotionen appellieren und insgesamt (wie oben in der Analyse angedeutet) zu wenig interaktives Potential aufweisen. So fand ein Viertel der Teilnehmer*innen Interesse an folgenden Textstellen: den Abschnitt ›Wettlauf um die Kolonien‹ beurteilten drei davon als *spannend, interessant, gibt Information über Afrika*; zwei Schüler*innen fanden den Absatz ›Kolonien werden erobert‹ deshalb interessant, weil er *über Kriege informiert; zeigt, dass die Europäer nicht willkommen waren, weil sie brutal gegen Afrika waren.* Eine Stimme bekam der Abschnitt über die ›Christliche Mission‹ mit der Begründung, an der *Verbreitung des christlichen Glaubens interessiert* zu sein.

Gruppendiskussion (1): Kolonisatoren vs. Kolonisierte

Wie die Diskussion in diesen ›besonderen‹ Gruppenkonstellationen verlief, soll durch die folgenden Ausführungen erkennbar werden. In der heterogenen Klassensituation (5MA) sind nicht nur Schüler*innen aller vier Schulstufen der Sekundarstufe 1 vertreten, sondern auch (bis auf eine Schülerin) solche mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Die Selbstzuteilung erfolgte relativ rasch: Alle vier teilnehmenden Knaben wollten die ›Kolonisatoren (KM)‹ repräsentieren, die sieben Mädchen die ›Kolonisierten (KB)‹.

Nach dem üblichen Impuls durch die Projektleiterin (IP) starten die Angehörigen der Kolonisierten die Diskussion. Es wird sofort auf äußerliche ›Anders-Markierungen‹ wie die Hautfarbe referiert, aufgrund welcher Diskriminierungen stattfänden.

(35) (Keine) Diskriminierung aufgrund äußerer Merkmale

109 KBM1: wir haben probleme weil die WEIßen die BRAUNhäutigen oder
schwarzen-
110 die SCHLAgen die oder foltern die-
111 die peitschen die-
112 ja mann,
113 ich mein wir sind auch nur MENschen-
114 wir haben gleiche blut,
115 sie tun sie so wie tiere [behandeln.]
116 KMK1: [ghört auch so,]
117 KBM2: nicht so wie menschen.
118 KMK1: ich finde ihr seids menschen zweiter klasse,

Mit ihrem Eröffnungsstatement begibt sich KBM1, eine Vertreterin der Kolonisierten, in medias res und konfrontiert die Kolonisatoren (›die Weißen‹) mit dem Vorwurf der physischen Gewaltausübung (*schlagen, foltern, peitschen*). In der weiteren Folge des Turns klagt sie über die menschenunwürdige Behandlung durch die Kolonisatoren und verweist auf die Tatsache der (physischen) Gleichheit aller Menschen, worauf KMK1 mit dem Angriff kontert, dass sie doch nur Menschen ›zweiter Klasse‹ wären.

(36) Wer ist *anders*?

124 GK: <<ff>(xxx xxx xxx)>
125 KBM1: entschuldigung,
ihr weißen seids ja AUCH ANDers als WIR,
126 wir könnten euch auch,
127 ihr weißen seids ja AUCH ANDers als uns,
128 wir könnten euch ja auch foltern;
129 <<ff> weils ANDERS seids>!

In dieser Sequenz werden die Äußerungen von kräftigen, lautstarken Kommentaren der jeweiligen Gruppenmitglieder begleitet, die einerseits durch ihr Lachen Beifall zollen oder andererseits ihre Empörung ausdrücken. So indiziert die Vertreterin der Kolonisierten durch das – durch Wiederholung, besondere Prosodie und Lautstärke – markierte ANDERS die Problematik der Perspektive und erweitert den Blickwinkel auf die bidirektionale Sicht dieses gesellschaftlichen Phänomens: ›Anderssein‹ und als ›anders‹ empfunden zu werden ist eben eine Frage des Standorts und sollte daher reflektiert betrachtet werden.

Im nächsten semantisch kohärenten Segment wird das Thema ›Arbeit‹ und vor allem die Frage ›wer arbeitet eigentlich‹ salient, es wird mit der Gewinnung von Rohstoffen verbunden, die von den Kolonialmächten (paradoxerweise) als ›leichtes Geldverdienen‹ der Kolonisierten eingeschätzt wird.

(37) Wer arbeitet hier eigentlich?

139 KMK1: wir wollen land von euch haben-
140 und die rohstoffe-
141 IP: okay was sagt ihr?
142 KBM1: <<lachend> das bekommen sie nicht!>
142 u:nd-
143 äh: nix.
144 IP: okay,
145 KMK1: ihr arbeitets nicht einmal!
146 und ihr kriegts GELD!
147 unfair!
148 KBM1: ja genau,
149 und die weißen arbeiten oder was!
150 ange::blich arbeiten die weißen,

Im – als Vorwurf geäußerten – Sprechakt in Zeile 145 und 146 (ihr arbeitets nicht einmal! und ihr kriegts GELD!) – wird wieder das hierarchische Denken über den Wert von ›Arbeit‹ sichtbar. Wie in einer der Klassendiskussionen zuvor (an der ausschließlich Schüler*innen mit Migrationsbiographien beteiligt waren) geht auch aus dieser Diskussion hervor, dass Schreibtischarbeit als gehobene, anspruchsvolle Arbeit im weitesten Sinn eingeschätzt wird. Zu dieser metapragmatischen Deutung veranlasst auch die durch Längung markierte Äußerung ange::blich arbeiten die weißen in Zeile 150, die (in sarkastischer Manier) versucht, diese Einschätzung infrage zu stellen.

(38) Von der Gleichheit der Menschen

162 KBM1: jeder mensch ist gleich!
163 KBM2: ja eh!
164 KMK1: nur hautfarbe!
(...)
192 KBM2: na ich meine wenn du uns nichts gibst,
193 warum sollten wir dann für euch arbeiten?
194 KBM1: ja eh:-
195 KBM2: ihr würdet das ja AUCH nicht machen,
196 also was sagts ihr dazu?
197 wir arbeiten MEHR als die WEIßen.

Immer wieder salient wird der Hinweis auf die nicht berechtigten Unterscheidungen bzw. Ungleichbehandlungen von Menschen aufgrund von Hautfarbe durch den (in der Diskussion mehrmals getätigten) Ausruf jeder mensch ist gleich!. und die damit verbundene Aufrechnung durch die iterative – in mehreren Segmenten wiederkehrende – Frage warum sollten wir dann für euch arbeiten?. Insgesamt ist die Diskussion gekennzeichnet durch den Mangel an Argumenten auf beiden Seiten. Thematische Verknüpfungen erfolgen nur in wenigen (den hier dargelegten) Fällen: Gleichheit der Menschen bzw. Anderssein, Arbeit oder Dienstleistung, die gefordert und verweigert werden. So werden nur wenige konkrete Beispiele

über Maßnahmen, Vorgangsweisen oder Auswirkungen des Kolonialismus evident. Die Debatte ist gekennzeichnet von Vorwurf und Gegenvorwurf bzw. Angriff und Gegenangriff und zeigt nur eine geringe Zahl an Äußerungen auf der Sachebene, die als Referenz zum Lehrbuch betrachtet werden könnten.

Klasse 6ST weist ebenfalls eine besondere demographische Situation auf: In ihr befinden sich 17 Schüler*innen gemischt aus den Parallelklassen zum Schwerpunkt- und Interessensunterricht ›Lernbüro – Geschichte‹; in Summe sind das 10 Knaben und 7 Mädchen, fünf davon mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Die Selbstwahl der Diskussionsgruppe führt zu folgender Verteilung: 6 Vertreter*innen für die Kolonialmächte (KM) und 11 Vertreter*innen für die Kolonisierten (KB). Die Diskussion verläuft in den meisten Phasen im syntaktischen Muster ›Verbalphrase – negierte Verbalphrase‹ (VP – *nicht* VP) oder – pragmatisch betrachtet – in den illokutionären Rollen der Forderung und Ablehnung.

(39) »Ihr denkt nur an euch!«

018 KMK1: wir brauchen mehr SKLAven.
019 KBM1: wir wolln keine sklaven mehr sein.
020 KBK1: wir wollen geRECHTigkeit,
021 KMK1: <<kichernd> KRIEgts ihr aber NICHT.>
022 GK: ((kichern))
023 KBK2: <<t>wir wollen was zu ESSen,>
024 KMM1: habts ihr doch genug,
025 KBK2: ne: haben wir nicht,
025 ihr habts uns alles WEGgenommen,
026 KMK1: dann machts,
027 dann bauts neues ESSen an,
028 KBK2: können wir nicht,
029 KMK1: kaufts euch land,
030 KBK1: ((lacht))
031 ihr habts uns alles genommen,
032 KBK2: ihr wollt nur KRIEG,
033 KMK1: wir wolln nur SKLAven,
034 KBK1: wir wollen wasser,
035 KBK2: ihr denkts nur an EUCH,
036 GK: ((lachen und kichern))
037 (2.0)

In diesem pragmatisch und semantisch monoton verlaufenden Gesprächsteil werden wohl Anliegen und Problemstellen der Kolonisierten angesprochen, sie bleiben jedoch ohne weitere inhaltliche Elaboration. Die Kolonialherren verleihen ihren hegemonialen Bestrebungen – verstärkt durch nationalen Egoismus – Ausdruck, indem sie auf die Bedürfnisse der Kolonisierten (wie Wasser oder Nahrung) ganz einfach nicht eingehen oder sie als durch Eigeninitiative zu lösende Aufgabe darstellen.

Auch im folgenden Ausschnitt wird dieses Gesprächsmuster beibehalten.

(40) »Wir brauchen Rohstoffe!«

098 KBK1: wir wollen essen haben,
099 KMK1: dann kauft ihr-
100 KMM1: wir können euch kein essen kaufen weil wir keine rohstoffe
haben;
101 KBK1: ja aber erst müsst ihr euch entschuldigen bei uns.
102 KMK2: ihr müssts besser arbeiten,
103 KBK2: wir haben keine arbeit!
104 KBK1: ohne uns verRECKts ihr,
105 KBK3: ihr habts genu:g-
106 und ihr kriegts nichts davon ab;
107 NICHTS!
108 KMK1: wir brauchen eh nichts,

Auch in dieser Sequenz wird die für zentral gehaltene Forderung der Großmächte vorgebracht: Rohstoffe. Dass die Rohstoffbeschaffung als Hauptgrund für die Kolonisierung gilt, ist vermutlich auf die Lehrbuchrepräsentation zurückzuführen, durch die sie plausibilisiert wurde (zum Beispiel durch die Abbildung des größten Diamanten der Welt aus Transvaal oder die Darstellung des Produktionswegs vom Rohstoff zur Ware). Die Argumentationsmuster der Diskussionen verlaufen semantisch leer (im Muster der Forderung und Ablehnung mit ausschließlich einem Stichwort: *Rohstoffe*), die Diskutierenden sind nicht imstande, konkrete Beispiele anzubieten, um ihr Vorhaben zu begründen oder begründet abzulehnen. Impulse dazu scheinen durch das Lehrbuch nicht angeboten zu werden; so sind die Darstellungen – wie oben besprochen – auf einige wenige Kernpunkte des Kolonialismus beschränkt, wo auch dem Aspekt der Kritik- und Handlungsfähigkeit der kolonisierten Bevölkerung kein Raum geboten wird. Bilder und Textelemente sind offensichtlich zu wenig stimulierend, um an kognitive Wissensrahmen oder Emotionen zu appellieren, damit dürften die Schüler*innen auch nicht zu Hypothesenbildungen angeregt werden. So wirken die Gesprächsbeiträge inhaltslos, sie scheinen ausschließlich um einige wenige Grundgedanken zu kreisen. Auffallend sind auch metapragmatische Marker wie Kichern, Lachen, Hintergrundkommentare, imitierendes, künstlich wirkendes Sprechen, die als Distanzierungsstrategien fungieren; so wird Distanziertheit von den jeweiligen Rollen indiziert, vielleicht auch Unsicherheit bezüglich des Gesagten.

Die Analyse des Sprachgebrauchs von Gruppendiskussion (1) in beiden Klassen führt nun zur Formulierung – unter Einbeziehung metapragmatischer Markierungen – der daraus resultierenden Personen- und Handlungstypen.

	Kolonisatoren	Kolonisierte
Soziale Personentypen	Fordernde, nationale Egoisten	Ausgenützte, Versklavte, Menschen zweiter Klasse
Soziale Verhaltenstypen	Beuten aus, missachten das Prinzip der menschlichen Gleichbehandlung	Ratlos, wehrlos, handlungs- unfähig

Abbildung 43: ›Mehrfach Geschichte 3‹ – Akteure kolonialer Gesellschaft – GD I

Die Befunde spiegeln die Lehrbuch-Repräsentation insofern wider, als kaum spezifische oder differente Prädizierungen der Akteure erfolgen, da durch das Lehrbuch eher geringe Deutungsangebote zur Verfügung gestellt werden. So zeigen die Diskussionsbeiträge, dass für die Interpretation der Kolonisatoren-Sicht im Text zumindest einige interpretierbare Angaben enthalten sind, sodass die Diskutierenden auf Aspekte wie Forderungen und Zielsetzungen der Kolonisation schließen konnten. Hinweise auf individuelle Akteure oder auf allgemeine Handlungsformen der Kolonisierten sind kaum enthalten, sodass diese Gruppe als passiviertes unbenanntes ›Objekt‹ ohne entsprechende ›Stimme‹ verbleibt. Die Repräsentant*innen dieser Akteursgruppe sind möglicherweise aus diesem Grund auch gar nicht inspiriert, in der Diskussion (lehrbuchkonforme) oder auch nur hypothetische Argumentationsmuster zu entwickeln. Ob sich die (in beiden Klassenprojekten vorgefundene) heterogene Gruppensituation zusätzlich ausgewirkt hat, d. h., dass die Schüler*innen mit dem Analysetool der Gruppendiskussion aus Mangel an Routine oder wegen ungewohnter Gruppenkonstellation nicht zurechtkamen, müsste näher erforscht werden.

Gruppendiskussion (2): Österreicher*innen vs. Migrant*innen

Die Anschluss-Diskussion zum Thema der aktuellen gesellschaftlichen Situation ist nun wie folgt zu beschreiben.

In Klasse 5MA entstanden ähnliche Diskussionsgruppen wie zuvor in Diskussion 1: Alle vier Knaben vertreten die ›ursprünglichen Österreicher UÖ‹, die sieben Mädchen sprechen für die ›neuen Österreicherinnen NÖ‹. Eingeleitet durch NÖMK mit der Frage nach dem Grund der Migration, können in der folgenden Sequenz (41) zwei Themen festgestellt werden: Arbeit und Krieg. Die Zeilen 280 bis 283 sind bestimmt von der Debatte um Arbeit und Geldverdienen, in Zeile 287 wird die Frage nach dem Auswanderungsgrund noch einmal konkret gestellt.

(41) Kluge Menschen machen keinen Krieg!

270 NÖM2: u:nd-
271 warum können wir nicht bei euch-(.)
272 <<rall>in land kommen?>
273 UÖK1: ja weil wir sind schon hier seit vier fünf generationen.
274 das ist unsere land.
275 wir wollen allEine bleiben halt.

276 wir wolln uns nicht vermischen.
 277 UÖK2: die solln in ihr land aufhören zu krieg zu machen,
 278 und wieder zurückgehen.
 279 NÖM1: u:nd,
 280 halt WIR ausländer arbeiten MEHR als ihr österreichischer.
 281 NÖM2: <<all> vielleicht deshalb habts ihr keinen job,>
 282 ja,
 283 UÖK1: <<all> wir können RIChtige jobs HABen,>
 284 UÖK2 hallo!
 285 GK: <<ff>()>
 286 UÖK1: wenn ihr MEHR arbeitet und MEHR geld bekommt,
 287 wieso wollts ihr dann zu uns kommen?
 288 NÖM1: ähm-
 289 erstens-
 290 ähm-
 291 was ist wenn bei eure land so krieg ist und ihr wollts in unser
 land kommen?
 292 UÖK1: wolln wir nicht-
 293 NÖM2: ja wenns so wäre,
 294 UÖK2: ja wir sind klug,
 295 wir MACHen keinen krieg gegen ANDere,
 296 wenns ihr so gescheit würdets ihr auch mit krieg aufhören,
 297 und friedensvertrag machen.
 298 NÖM1: also WIR machen SICHer kein krieg.
 299 nicht ALLE.

Die Sequenz ist geprägt von der Debatte über den Auswanderungsgrund ›Krieg‹, der einerseits Migration legitimieren sollte, andererseits aber zum Vorwurf verleitet, die Herkunftsländer als unklug bzw. unvernünftig zu bezeichnen, weil sie nicht imstande sind, Krieg zu vermeiden. Der ursprüngliche Österreicher (UÖK1, Zeile 273) greift in seinem Turn ein soziales Emblem auf, das als salientes Argument gegen ein ›Zuviel‹ an Migration auch medial präsent ist: die sogenannte ›sozio-kulturelle Vermischung‹. Der Sprecher UÖK2 bietet sofort eine Lösung an, die den Ball zurückspielt an die Auswanderungsländer: die solln in ihr land aufhören krieg zu machen, und wieder zurückgehen. Die Sprecherinnen für die neuen Österreicher*innen (NÖM1/M2) begründen ihre Aufenthaltsberechtigung mit dem Fleiß, mit dem sie ihre Jobs ausüben, die ursprünglichen Österreicher (UÖK1 und UÖK2) positionieren sich gegenüber dieser Behauptung, indem sie diese Berufe als *nicht richtige* bezeichnen. Der Sprecher scheint damit ein populäres Thema angeschnitten haben, zu dem sich die Zuhörer*innen eifrigst einbringen wollen (vgl. GK in Zeile 285: heftige Hörer*innen-Reaktionen). Von Zeile 291 bis 293 ist wieder eine Aufrechnungstendenz nach dem Muster ›ihr würdet das an unserer Stelle auch so machen‹ bemerkbar. Die Debatte nach der Kriegsverantwortung und der Möglichkeit für Friedensherstellung wird durch die neuen Österreicherinnen beendet, die sich für einen Kriegsausbruch nicht verantwortlich sehen.

Einige Turns später – in der Zwischenzeit wurde über Geben und Nehmen und Ansprüche und Verantwortung der Aufnahmegesellschaft debattiert – wird das Kriegsthema wieder

aufgegriffen. In Sequenz (42) werden die Verweise auf die Flüchtlingsthematik deutlicher, obwohl nicht explizit als solche bezeichnet.

(42) Flüchtlinge sind zu teuer!

387 UÖK2: ja wenn wir sie schon aufnehmen dann sollten
wir nicht gleich millionen von euro für sie ausgeben,
388 sie sollten sich glücklich schätzen dass sie überhaupt in unser
land kommen dürfen;
389 NÖM: ((kichern))
390 IP: was habt ihr darauf zu sagen?
391 NÖM: <<kichernd, lachend> nix.>
392 ÖK1: ihr habts gar nichts da drauf zu sagen,
393 IP: genügt euch das dass ihr ganz einfach hier wohnen dürft?
394 NÖM1: wir sagen nu:r wenn das bei ihnen auch passiert dann wären sie
auch froh ();
395 GK: <<ff> ()>
396 UÖK2: machts friedensvertrag!
397 NÖM1: wenn bei denen mal krieg ist und die mal zu unserem land kommen
wollen und ebenso etwas verlangen,
398 was machen sie dann?
399 NÖM2: ja eh!
400 UÖK1: dann gilt für uns das gleiche,
401 und wir haben einen friedensvertrag,
402 da kann gar nichts passieren!
403 NÖM2: na eben,
404 <<f> dann gebts ihr uns was wir wolln dann geben wir euch auch
was ihr wollt!
405 UÖK2: <<ff> wir wolln dass ihr RAUSgehts!
406 NÖM2: woher wollts ihr das wissen?
407 es kann ja auch so kommen-

In dieser Gesprächsphase werden indirekt sozio-kulturelle Hierarchien zwischen den Aufnahme- und Auswanderungsländern konstituiert, es wird immer wieder darauf verwiesen, *dass das bei uns gar nicht passieren kann* (Zeile 402), oder wie in der vorigen Sequenz 41 (Zeilen 294/295) behauptet wird, *wir sind klug, wir machen keinen Krieg gegen andere*. Auch die immer wieder hörbaren Debatten über ›Geld für geflüchtete Menschen‹ werden (z. B. auch in Zeile 387) reproduziert. Zusätzlich wird wieder das Argumentationsmuster der eingeforderten gegenseitigen Hilfeleistungen evident. Dieser Vorschlag wird vom Sprecher der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ gar nicht erst aufgegriffen, er fordert im Gegenzug kräftig und lautstark das ›Zurückgehen‹ von geflüchteten Menschen (Zeile 405: hier ›neue Österreicher*innen‹). Auch im folgenden Gesprächsteil dringt der Wunsch der Gesellschaft durch, dass Menschen der Migration bzw. Flucht wieder in ihre Heimat zurückgehen mögen.

(43) Gleichberechtigung und gegenseitiger Anspruch auf Hilfeleistungen

440 NÖM2: ahm,
441 sie solln uns das geben was wir verlangen,
442 und wenn bei denen auch mal krieg ist dann-

443 NÖM1: nein schau schau warte,
 444 ich regle das,
 445 ich regle das,
 446 also:,
 447 <<all> wir wolln einfach die gleichen rechte wie die haben.
 448 wenn die so viel geld bekommen,
 449 dann solln wir auch so viel geld bekommen.>
 450 IP: okay,
 451 UÖK2: ja aber wir arbeiten dafür,
 452 NÖM1: wir arbeiten auch!
 453 IP: so schlusswort an die einheimischen österreicher,
 454 UÖK2: freuts euch dass ihr überhaupt zu uns kommen dürft;
 455 UÖK1: sie sollten sich froh schätzen dass-
 456 UÖK2: dass wir ihnen helfen,
 457 UÖK1: nein nein-
 458 sie sollten uns-
 459 nein wir sollten denen vertrauen können dass wir sie nicht nur
 ausbeuten und dass sie wieder in ihr land zurückkehren.

Wieder ist das Gerechtigkeitsdenken beider Seiten offensichtlich, die Einforderung des Prinzips ›Gleiches mit Gleichem vergelten‹ wird wieder evident. Beide Gruppen sind abermals bemüht festzustellen, dass sie gute Arbeit leisten. Der ›ursprüngliche Österreicher‹ verspricht eine faire Behandlung (wenngleich er Probleme mit der Formulierung der passenden Rollenperspektive zu haben scheint: Zeile 459), lässt aber nicht unerwähnt, dass Rückkehr selbstverständlich erwartet wird.

Insgesamt bringt die Analyse zum Vorschein, wie sehr sich junge Angehörige einer Migrationsgesellschaft dem öffentlichen sozio-politischen Diskurs anschließen und einfache Argumentationsmuster des gerechten Gebens und Nehmens bzw. der (für sie fairen) Aufrechnung entwickeln. So betrachtet konnte man einen (in Kernaussagen und -argumenten) konformen Verlauf von Diskussion 1 und 2 dieser Klasse feststellen: Immer wieder wurde für Gerechtigkeit und fairen Umgang plädiert, die die ›Überlegenen/Stärkeren‹ dann zu gewähren bereit waren, wenn von den ›Unterlegenen/Schwächeren‹ Dankbarkeit und Anpassungswille entgegengebracht wurden. Als Marker für sozialen Status können in beiden Diskussionen ›richtige Arbeit‹ und ›Geld‹ festgemacht werden. Darüber hinaus werden Menschen aus kriegsführenden Staaten als ›nicht klug‹ bewertet, da sie zum Abschluss von ›Friedensverträgen‹ nicht imstande seien.

Im Folgenden soll nun der Gesprächsverlauf in Klasse 6ST besprochen werden. Für Diskussion 2 bilden sich zwei Gruppen mit der Verteilung 8 (UÖ) zu 9 (NÖ). Die ersten Sequenzen stammen aus der eigentlichen Gruppendiskussion, diese wurde jedoch nach kurzer Zeit beendet, da die Argumente in dieser Gesprächsform offensichtlich nicht angebracht werden konnten. Im

darauffolgenden Klassengespräch wurden dann einige Ansichten und Einstellungen der Schüler*innen offenbar.

Zunächst wird ein weiteres Mal die Verknüpfung zwischen der sozialen Kategorie *Flüchtling* und dem Status *arm* hergestellt, der nach Meinung der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ durch *Arbeit* behebbar wäre.

(44) »Gehts arbeiten!«

308 UÖK2: wieso HABts ihr kein geld?
309 NÖK1: weil in unseren ländern krieg herrscht.
310 und ja wir einfach ARM sind.
311 UÖK2: ja dann gehts arbeiten!
312 NÖK2: <<ff>ja wolln wir ja!>
313 NÖK1: Können wir nicht!
314 UÖM1: flüchtet,
315 versuchts zu flüchten,
316 NÖK1: <<ff> na was glaubst was wir machen grad!>

Der Aufforderung, sich Arbeit zu suchen, wird damit begegnet, dass sie dies ja sowieso wollten, aber leider nicht *könnten*; etwaige Gründe dafür werden nicht weiter erläutert.

Nach einigen Turns, die keine neuen Argumente bringen, kommt das Thema ›Arbeit‹ noch einmal zur Sprache.

(45) Flüchtlinge werden ausgenützt

346 UÖK3: es gibt SIcher ARbeiten für arme;
347 NÖK1: GIBT es NICHT.
348 NÖK2: vielleicht SKLAven aber das Wolln wir nicht.
349 NÖK1: aber wir Wolln keinen REIchen dienen;
350 ihr habts das nicht verdient.

Die Gruppe der ›neuen Österreicher*innen‹ bewertet die für sie bestehenden Arbeitsmöglichkeiten als ›Sklavenarbeit‹, die sie ablehnen würden, sie wolln keinen reichen dienen; außerdem verweist die letzte Äußerung auf die von den Schüler*innen so empfundenen gesellschaftlichen Gegensätze, die aufgrund von unterschiedlichem Besitz und Vermögen entstehen und jegliche Arbeit für die Reichen als ›Dienen‹ erscheinen lässt.

Die Diskussion wird (wie weiter oben erwähnt) nach einigen weiteren Turns gestoppt und in ein Klassengespräch übergeleitet, in dem dann einige interessante Sichtweisen analysierbar wurden. So treten im folgenden Ausschnitt (von den Diskussionen zuvor bereits bekannte) Argumentationsmuster auf, die wieder das Muster der Vergeltung und Aufrechnung zeigen:

(46) Verständnis vorhanden, aber Benehmen gefordert

419 M1: also wenns mir so gehen würde würde ich AUCH wolln dass sie
mir helfen;
420 aber wenn sie in unser land kommen dann solln sie sich
auch beNEHmen;
421 IP: okay,
422 auch der meinung?
423 ja bitte-
424 M1: und manche solln sich halt beNEHmen und sie sollen
keinen ANschlag machen;

Von diesen Teilnehmerinnen wird einerseits Hilfe für selbstverständlich, andererseits aber auch an die Bedingung des ›Benehmens‹ vor allem im Hinblick auf Terrorismus geknüpft. In weiterer Folge wird das Gespräch auf äußere Markierungen des Andersseins gelenkt, wozu die islamische Religion und das Kopftuch der Muslima zählen.

(47) Arbeitsverweigerung wegen Kopftuchtragens ist unfair

447 K1: aber-
448 ich glaub auch weil (.)
449 manche (--)
450 wenn ich zum beispiel,
451 wegen den kopftüchern,
452 wenn jemand ein kopftuch anhat,
453 es gibt doch manche dass sie sie wegen dem KOPftuch ah-
454 nicht nehmen;
455 in die arbeit.
456 GK: ja ja-
457 IP: mhm,
458 K1: aber-
459 und die frau ist eigentlich wegen der arbeit gekommen-
460 zum beispiel,
461 aber sie wird nicht aufgenommen wegen ihrem kopftuch,
462 wegen ihrer reliGION.
463 IP: genau,

Der Knabe spricht die Probleme an, die muslimischen Frauen aufgrund des Kopftuchtragens erfahren, drückt indirekt Bedauern darüber aus, lässt aber gleichzeitig keine Lösungsmöglichkeit anklingen. Ein anderer Sprecher richtet den Blick auf die Politiker, denen er vorwirft, sich generalisierend und stigmatisierend zu verhalten.

(48) Das Problem der ungerechtfertigten Generalisierung

516 K1: ein großer fehler ist auch-
517 da:ss die menschen,
518 also zum beispiel politiker-
519 JEDEN moslem in einen in einen topf so zamschmeißen;
520 weil ahm,
521 ich muss halt sagen-
522 moslem sind halt bekannt als terroristen,
523 aber nicht jeder, (.)
524 und sie werfen halt alle in einen TOPF,

525 und da nimmt man eine frau zum beispiel,
526 wenn sie auf der straße mit einem kopftuch herum geht-
527 und eine arbeit sucht-
528 nehmen sie sie NICHT weil sie angst haben dass die etwas
damit zu tun hat.

Wenngleich der Sprecher Generalisierungen und Unterstellungen verurteilt, gesteht er dennoch ein, dass diese einen realen Hintergrund haben könnten (Zeile 522). Es fällt auf, dass der Beitrag von K1 von relativ langer Dauer ist und weder durch Zwischenrufe noch durch Hörersignale unterbrochen wird. Mögliche Gründe können sowohl in Zustimmung als auch in Ablehnung liegen, die in diesem Kontext nicht geäußert werden wollten, insgesamt indiziert diese Passage Aufmerksamkeit der Zuhörer*innen, vielleicht auch Interesse am Thema. Unterstützung bekommt der Sprecher von einer Sprecherin, die wieder zur Perspektivenumkehr anregt und damit zur Kritik an den aus Verallgemeinerungen erwachsenden Denkweisen motiviert.

(49) Perspektivenwechsel vorgeschlagen

537 M1: umgekehrt würden wir das ja AUch nicht wollen dass es
heißt dass ALLE CHRISTen-

Dass diese beidseitige Toleranz jedoch nicht in muslimischen Ländern zu gelten scheint, darauf verweist die Schlussäußerung der folgenden Sprecherin; sie übernimmt damit wieder das Argumentationsmuster der Aufrechnung.

(50) Perspektivenwechsel in muslimischen Ländern vermisst

552 M2: was ich ja manchmal nicht versteh-
553 WIR respekTIEREN die frauen mit kopftuch oder so
wenn sie auf der straße sind-
554 aber wenn ein mann zum beispiel jetzt in saudi arAbien
mit einer kurzen HOse geht oder so-
555 wird er eingesperrt;

Es bleibt offen, ob die Annahme, dass in muslimischen Ländern keine Toleranz zu erwarten wäre, ›westliche‹ Gesellschaften zu eben solchen ablehnenden Haltungen berechtigen sollte. Die Äußerung operiert wieder nach dem simplen Verhaltens- und Denkmuster ›Gleiches mit Gleichem vergelten‹ und verweist zusätzlich auf das Alltagswissen der Schülerin: Es ist durchaus denkbar, dass die Schülerin damit auf einen medienpolitischen Diskurs über religionsbezogene Kodizes referiert.

In Summe erscheinen die Argumentationslinien dieser Klasse zu beiden Themen (Kolonialismus und moderne Migrations-Gesellschaften) abermals als sehr ähnlich. So konnte sowohl im Zusammenhang mit der Kolonisation als auch mit rezenten sozio-politischen Anliegen die Tendenz der Aufrechnung von Handlungen und Verhaltensweisen und das

Einfordern von Dankbarkeit (wie schon bei anderen Klassen zuvor) erkannt werden. Dieses Denkmuster scheint demzufolge bei jungen Sekundarschüler*innen als einfacher und plausibler Lösungsansatz zu gelten. Erwähnenswert ist die Tatsache, dass auch aus dieser Diskussion wieder hervorgeht, dass das Label ›neue Österreicher*innen‹ keineswegs *alle* Menschen mit Herkunft anders als Österreich einschließt, sondern damit hauptsächlich geflüchtete Menschen oder Asylwerber*innen (in der Nomination der Schüler*innen: *Flüchtlinge*) assoziiert werden. Zusammengefasst lassen sich die Befunde folgendermaßen darstellen.

	›Ursprüngliche Österreicher*innen‹	›Neue Österreicher*innen‹
Soziale Personentypen	›ordentliche‹ Arbeiter*innen, gesetzliche Bürger*innen	Arme, Vertriebene, Arbeitssuchende, Geflüchtete
Soziale Verhaltenstypen	Bestimmen, normieren, helfen nur bedingt, verlangen Anpassung und Unauffälligkeit	Sollten sich anpassen, sich gesetzeskonform und unauffällig verhalten, angewiesen auf Hilfe

Abbildung 44: ›Mehrfach Geschichte 3‹ – Akteure postkolonialer Gesellschaft – GD 2

Die Gruppendiskussionen ließen einige metapragmatische Marker erkennen wie die Lautstärke von Äußerungen, die gemeinsam von der ganzen Klasse oder Klassenteilen getätigt wurden, sie kommentierten die Einzelbeiträge und bekundeten die interessierte Anteilnahme. Textuelle und thematische Referenzen durch Wortwiederholungen setzten Relevanz und verwiesen auf die Bedeutung der Äußerungen. Die Schüler*innen argumentierten eher nicht mit Referenz auf das Lehrbuch, sondern vermutlich entlang ihres Welt- und Alltagswissens, das möglicherweise durch sozio-politische und (massen-)medial aufbereitete (Alltags-)Debatten präsent war. So wurden in beiden Klassen (5MA und 6ST) Forderungen nach Anpassung, Unauffälligkeit, Arbeitswillen und geringerer Unterstützung durch die Mehrheitsgesellschaft mit entsprechender (metapragmatisch markierter) Vehemenz augenscheinlich. Die Argumente schienen auf Seiten der Vertreter*innen der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ wesentlich stärker vorgebracht, auch die Gruppe der ›neuen Österreicher*innen‹ (ganz gleich, ob in der Realität eigene Migrations-Biographie oder nicht vorhanden war) verließ bisweilen ihre fiktive Position und unterstützte die Forderungen der Gegengruppe (der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹), für die es in der Alltagssprache und Alltagswelt der Schüler*innen eher geeignete Anknüpfungspunkte zu geben schien.

– Lehrbuchanalyse: ›netzwerkgeschichte@politik 3‹ –

Im Zusammenhang mit dem vierten und letzten der ausführlich besprochenen Lehrwerke soll nun der (im Vergleich zu den anderen drei Büchern) unkonventionelle Repräsentationsmodus von ›netzwerkgeschichte@politik 3‹ kurz umrissen werden. Das Lehrwerk widmet sich den Themen ›Imperialismus und Kolonialismus‹ auf zwei Buchseiten innerhalb des Großkapitels ›Die Welt vor dem Ersten Weltkrieg‹; einige Seiten später werden (auf insgesamt drei Seiten) ›Völker und (prä-)koloniale Kulturen‹ vorgestellt. So sind die beiden ersten Seiten thematisch eher nach politischen Aspekten und die drei späteren Seiten eher kultur-anthropologisch ausgerichtet.

Abbildung 45: »netzwerkgeschichte@politik 3«, S.126–127; S. 143–145



Schwerpunkt 3 – Völker und Kulturen

Wie beeinflusste der Imperialismus China?

1 Der Opiumkrieg

Opium ist ein Suchtmittel, das betäubend und schmerzstillend wirkt. Es war etwa ab dem 17. Jh. in China bekannt und das Opiumrauchen wurde immer beliebter. Britische Kaufleute sahen in China einen großen Absatzmarkt für dieses Suchtmittel. Sie begannen Opium aus der britischen Kolonie Bengalen nach China zu importieren und dort in großen Mengen zu verkaufen, dabei missachteten sie das chinesische Einfuhrverbot für Opium. 1839 setzte sich China dagegen zur Wehr und der Opiumkrieg (1839–1842) entbrannte. Allerdings hatten die Chinesen gegen die überlegenen europäischen Waffen keine Chance. 1842 musste China Hongkong an Großbritannien abtreten und weitere fünf Häfenstädte öffnen, in denen europäische Handelsstützpunkte errichtet wurden.

2 Europäischer Einfluss auf die chinesische Wirtschaft

Durch die massenhafte Einfuhr von billigen europäischen Industriewaren wurde das chinesische Wirtschaftssystem schrittweise zerstört. Dies führte zu Wirtschaftskrisen, in deren Folge Millionen Menschen arbeitslos wurden. Chinesische Handwerker und Gewerbetreibende konnten ihre nun zu teuren Produkte nicht mehr verkaufen.

3 Christliche Missionierung

Mit der Öffnung Chinas begann die systematische christliche Missionierung der Bevölkerung. vielerorts wurden Missionschulen, Waisenhäuser und Krankenhäuser gegründet und die europäische Lebensweise in China verbreitet.



Analyse (Karte): Betrachte die Karte und die Legende. Formuliere anschließend Fragen an die Karte und versuche möglichst viele davon mithilfe der Textinformationen zu beantworten.

4 Der Boxeraufstand

Innere Kriege hatten China geschwächt und die Kolonialmächte kontrollierten immer größere Gebiete. 1900 kam der Hass der chinesischen Bevölkerung auf die fremden Mächte im Boxeraufstand zum Ausbruch (Boxer = chinesischer Geheimbund, der sich gegen die Fremdherrschaft in China auflehnte). Nach der Niederlage der Boxer wurde China zu hohen Entschädigungszahlungen verpflichtet und musste den Siegermächten gestatten, in China Militärstützpunkte zu errichten.

5 Der letzte Kaiser von China

Ab 1851 erschütterten Aufstände und Revolutionen das Reich. Die Aufständischen forderten die Vertreibung aller Europäer, radikale Reformen und die Modernisierung des Reichs. Das chinesische Kaiserhaus hielt jedoch an den alten Traditionen fest. Als Kaiser Pu Yi (1906–1917) 1911 abdankte, endete schließlich das Chinesische Kaiserreich und die Republik China wurde ausgerufen.

Quer durch die Geschichte: Rekonstruiere die Geschichte Chinas von den Frühen Hochkulturen mithilfe deiner **Netzwerk-Lexikons**. **Tipp:** Nutze die Verlinkungen und klicke dich durch die Geschichte Chinas.



Wusstest du, dass...

...der letzte Kaiser von China im Alter von drei Jahren auf den Thron kam!

IV. Imperialismus und Erster Weltkrieg

143

Schwerpunkt 3 – Völker und Kulturen

Afrika: Kontinent der Imperialstaaten?

Kunst und Kultur
Das afrikanische Kunsthandwerk ist eng mit den Traditionen der indigenen Völker Afrikas verbunden. Aufwendige Masken und Figuren aus Ton oder Holz werden für religiöse Zeremonien angefertigt, aber auch als Kunstobjekte oder Dekor angesehen.

Sprachen und Schriften
Die afrikanische Kultur ist einerseits vom Christentum, andererseits vom arabischen Raum und vom Islam beeinflusst. Arabische Architektur, Schrift, Sprache, Religion und Kunst hinterließen in großen Teilen Afrikas ihre Spuren. Ein Beispiel dafür ist Kiswahili, eine der am weitesten verbreiteten Verkehrssprachen Ost- und Zentralafrikas. Geschrieben wird Kiswahili teilweise noch heute in arabischer Schrift. Andere afrikanische Sprachen sind z.B. Swahili, Somali, Wolof und Fula. Die Amtssprachen in den afrikanischen Ländern sind aber meistens jene Sprachen, die die Kolonialisten mitgebracht haben: also Englisch, Französisch usw.

Rohstoffe und Bodenschätze
Die Gewinnung von Baumwollfasern und deren Verarbeitung zu Stoffen durch Spinnen, Weben und Färben ist in Afrika seit der Jungsteinzeit bekannt. Auch der Erzbau hat eine lange Tradition. Große Eisenerzkommen gibt es z.B. in Südafrika, Marokko und an der Elfenbeinküste. Neben dem Eisen verfügt Afrika auch über Gold- und Diamantenminen und Erdöl.

Warum wollten die Kolonialmächte eigentlich den Afrikanerinnen und Afrikanern den europäischen Lebensstil aufzwingen? Gibt es in Afrika keine eigene Kultur?

Stadtentwicklung
Zur Zeit der ägyptischen Hochkultur – vor rund 5000 Jahren – gab es auf dem afrikanischen Kontinent bereits blühende Städte. Entlang der Karawanenrouten entstanden in der Sahara städtische Zentren, z.B. Tekur (11. Jh., im heutigen Senegal) oder Timbuktu (im heutigen Mali), das sich im 14. Jh. zu einer blühenden und reichen Handelsstadt entwickelte. In Timbuktu gab es viele Moscheen, Koranschulen und eine Universität. Im 16. Jh. lebten in der Stadt vermutlich rund 50 000 Einwohnerinnen und Einwohner. Traditionelle Gebäude wurden und werden in Afrika bis heute aus Lehmziegel errichtet. Lehmziegel sind zwar einfach zu erzeugen, können jedoch durch starke Niederschläge leicht zerstört werden. Deshalb sind Spuren früherer Städte heute schwer zu finden.



Wusstest du, dass...
...in Afrika heute über eine Milliarde Menschen lebt und dass über 2000 verschiedene Sprachen gesprochen werden!

Der Geschichte auf der Spur: Begib dich auf deiner Reise durch Afrika und entdecke die Kultur des afrikanischen Kontinents.

144

IV. Imperialismus und Erster Weltkrieg

Schwerpunkt 3 – Völker und Kulturen

Afrika: Kontinent der Afrikanerinnen und Afrikaner?

Religion
Neben dem Christentum und dem Islam glauben manche Afrikanerinnen und Afrikaner an Naturreligionen. In den afrikanischen Religionen ist die Welt eine Einheit, die sowohl Tiere, Pflanzen und Gegenstände als auch die Menschen umfasst. Neben dem höchsten Schöpfer gibt es eine Vielzahl von Gottheiten. Diese werden in Kulte verehrt und durch Opfer mäßig gestimmt. Eine der Grundformen der afrikanischen Religiosität ist die Ahnenverehrung. Das Jenseits wird als genaues Abbild des Diesseits gesehen. Von dort können die Vorfahren einen günstigen oder unheilvollen Einfluss auf die noch Lebenden ausüben.

Landwirtschaft
Seit der Jungsteinzeit wird in Afrika Landwirtschaft betrieben. Bis heute lebt die Mehrheit der Bevölkerung von Ackerbau und Viehzucht. Getreidesorten wie Hirse und Sorghum (= tropische Getreideart), Rindfleisch und Maniokwurzeln (= essbare Knollen tropischer Pflanzen) sowie Kürbisse bilden die Ernährungsgrundlage der Menschen. Von besonderer Bedeutung ist der Kapokbaum. Die Früchte des Kapoks beinhalten eine baumwollähnliche Faser, die z.B. für Polsterfüllungen verwendet wird. Der Kapok wird von der afrikanischen Bevölkerung hoch geschätzt, weil beinahe alle Teile des Baumes verwertet werden können. Er gilt daher als Quelle des Lebens und steht oft in der Mitte eines Bauerndorfes. Um das Dorf herum liegen die Felder. Hier bauen die Dorfbewohner Hirse, Erdnüsse und andere Feldfrüchte an.

Oh doch! Aber die europäischen Kolonialisten fühlten sich der afrikanischen Kultur überlegen.

Kreativstudium: Du sollst für eine Zeitschrift einen Bericht über das Leben in einem afrikanischen Bauerndorf verfassen. Schreibe darin unter anderem, wovon sich die Menschen dieses Dorfes ernähren, und welche Tiere, Früchte und Pflanzen sie züchten. Ergänze deine Informationen durch Bilder.

Alles eine Frage der Perspektive: Befasse dich mit Kunst aus der Sicht der Kolonialisten, indem du deine Reise durch Afrika startest. Überlege, wodurch sich dieses Bild von afrikanischer Kunst unterscheidet.



Wusstest du, dass...
...Afrika bei Kakao einen Weltmarktanteil von etwa 70 % hat!

145

IV. Imperialismus und Erster Weltkrieg

Das Layout der beiden ersten Seiten (S. 126 und 127) erscheint im Collage-Stil; im Zentrum der Seiten befinden sich zwei unterschiedliche didaktisierte Geschichtskarten, eine politische Weltkarte, die über die Größe und die Aufteilung des Kolonialbesitzes informiert und eine graphisch-bildlich aufbereitete Afrikakarte, die in kleinen Bildchen und Textelementen Kernthemen des Kolonialismus in Afrika darstellt. So erscheint beinahe die gesamte Sachinformation in kleinen, farblich und durch Rahmungen akzentuierten/geframten Textelementen. Im kultur-anthropologischen Teil demonstrieren eine Geschichtskarte (*Imperialismus* und *China*) sowie drei Bilder (*Kunstgegenstände aus Benin*, ein Ganzkörper-Portrait eines *männlichen Fulbe* sowie eine Rekonstruktionszeichnung eines *senegalesischen Bauerndorfs*) geo-kulturelle Gegebenheiten der Kolonisierten im 19. Jahrhundert. Die Seiten wirken aufgrund der graphischen und farblichen Elemente lebendig und aufgelockert, die eher konventionelle lineare Leserichtung ist hier nicht vorgegeben, Adressat*innen sind motiviert, eigene Akzente und Interessensschwerpunkte zu setzen und werden nicht verpflichtet, die gesamte Repräsentation zu lesen.

Inhaltsseite

Die Basisinformationen erfolgen auf zwei Seiten und sind klar in zwei Subthemen gegliedert: ›Imperialismus – Herrschaftsanspruch der Kolonialmächte‹ und ›Imperialismus – Folgen für die Kolonien‹. So wird einerseits der Terminus ›Imperialismus‹ durch verbale und graphische Beispiele definiert: durch eine Weltkarte des Kolonialreichs, einen kurzen Überblick über die historische Entwicklung des Imperialismus, eine Übersicht über die Ziele der europäischen Kolonialmächte und kleine Graphiken, die die Größenrelation des Mutterlands Großbritannien zu seinem Kolonialreich verdeutlichen. Weitere bildliche und textliche Informationen, die die Auswirkungen des Kolonialismus demonstrieren, bietet die zweite Seite an. Auf jeder Seite regen Arbeitsaufgaben zum Perspektivenwechsel an. So fragt Aufgabe 1: ›Welche Vorteile brachte die Kolonialisierung für die Kolonialmächte, welche Nachteile für die Kolonien?‹ Die Frage unterscheidet sich damit von ähnlichen bereits zuvor besprochenen, die Vor- und Nachteile des Kolonialismus für Kolonisatoren *und* Kolonisierte nahelegen. Auch die Reflexionsfrage auf der zweiten Seite motiviert zur Übernahme der Perspektive der Kolonisierten, sie fragt nach den Veränderungen, die von Bewohnern einer Kolonie infolge der Fremdherrschaft beobachtet werden können.

Als eine (vielleicht) ungewöhnliche Darstellung kann die (beinahe Seitengröße einnehmende) vom Lehrbuchillustrator gestaltete Afrikakarte bezeichnet werden. Die fünf auf der Afrikakarte

angebrachten Textteile behandeln militärische, rechtliche und infrastrukturelle Auswirkungen sowie den Einfluss auf die Lebensweise der kolonisierten Afrikaner*innen.

Auf den drei Seiten des kultur-anthropologischen Teils werden drei Teilbereiche behandelt: (1) ›Wie beeinflusste der Imperialismus China?‹ stellt die mit allen Mitteln durchgeführte Inbesitznahme Chinas durch verschiedene Großmächte dar, wobei die Wehrhaftigkeit durch den Kaiser und die chinesische Bevölkerung erwähnt wird. (2) ›Afrika – Kontinent der Imperialstaaten?‹ bringt bildliche Beispiele aus afrikanischer Kunst und erläutert sie textlich. Durch Abschnitt (3) ›Afrika – Kontinent der Afrikanerinnen und Afrikaner?‹ wird die präkoloniale Kultur Afrikas hervorgehoben und damit die in der Überschrift gestellte Frage diskutierbar gemacht.

Ausdrucksseite

Eine Aufteilung des Hauptthemas ›Imperialismus‹ auf zwei plus drei Seiten ermöglicht einen größeren Blick auf indigene Kulturen als in den zuvor besprochenen Lehrwerken. Zusätzlich motivieren Arbeits- und Denkipulse auf den beiden ersten Informationsseiten zum Hineinversetzen in das Leben der Kolonisierten und regen so zum Perspektivenwechsel an. Die unkonventionelle Seitengestaltung initiiert selbstbestimmte Leseptide und führt die Lesenden nicht durch lange Fließtexte. Die die Texte erklärenden Verlagszeichnungen wirken plausibel und einfach deutbar. Zusätzlich regen Abbildungen afrikanischer Kunst das Vorstellungsvermögen der Adressat*innen über präkoloniale Kulturen an.

Die unten angeführte Übersicht (Abbildung 46) soll nun wieder die für die Bedeutungsgenerierung für entscheidend gehaltenen linguistischen Einheiten aufzeigen. Es soll damit wieder die Gelegenheit geboten werden, emotiv-appellative Ausdrücke zu erkennen und hinsichtlich ihrer Wirkmacht einzuschätzen.

Die Sachinformationen zum ›Imperialismus‹ befinden sich (kleinen Subthemen zugeordnet) in farbig unterschiedlich gestalteten Kästchen, die die Texte kurz und übersichtlich halten. Auch im kulturgeschichtlichen Teil wird dieses Repräsentationssystem durchgehalten, sodass der Leseaufwand relativ gering ist. Die Narrationen sind – wie aus der Abbildung oben ersichtlich – entsprechend dem Genre des Informationstexts repräsentativ-explikativ und enthalten nur wenige Elemente, die als emotiv-expressiv eingeschätzt werden können. Die Auswirkungen des Kolonialismus als folgenswer und belastend darzustellen wird durch Boosters wie (die

Handlungsverben modifizierende) effektverstärkende Adverbialphrasen erzielt:
systematisch/rücksichtslos ausbeuten; langfristig zerstören etc.

Linguistische Kategorien	Sprachlich-bildliche Realisierung							
Nomina	Gewalt; Europäisierung; Opiumkrieg; Wirtschaftskrisen; Entschädigungszahlungen; Aufstände und Revolutionen; Vertreibung; Kunst und Kultur; Sprachen und Schriften; Stadtentwicklung; Rohstoffe und Bodenschätze; Landwirtschaft; (lange) Tradition; Naturreligionen;							
Adjektiva	einheimische; indigene;							
Verben	erzwangen; mit Gewalt bestraft; beuteten aus; mit Gewinn; missachteten;							
Mehrwort-Einheiten	beuteten diese (rücksichtslos) aus; begannen sie, (systematisch) auszubeuten; Strukturen (langfristig) zerstört; chinesisches Wirtschaftssystem (schrittweise) zerstört; zu hohen Entschädigungszahlungen verpflichtet; fühlten sich der afrikanischen Kultur überlegen;							
Propositionen (a) Verurteilung des Kolonialismus	Imperialismus bedeutet das Streben eines Staates (=Kolonialmacht), sich ohne Rücksicht auf andere Völker gewaltsam auszudehnen, um sie zu beherrschen, sowie politisch, wirtschaftlich und kulturell zu kontrollieren. In einer Kolonialherrschaft fühlten sich die Kolonisten (=Siedler in einer Kolonie) den Einheimischen kulturell überlegen und versuchten, die Menschen zu ›europäisieren‹. Der einheimischen Bevölkerung wurde die Basis ihrer Ernährung entzogen; Meist wurde die Bevölkerung als ›primitiv‹ bezeichnet und zur Übernahme der westlichen Lebensweise (=Europäisierung) gezwungen. Etwa zehn Millionen Afrikanerinnen und Afrikaner wurden nach Amerika verschleppt.							
(b) Positive Aspekte des Kolonialismus	-----							
(c) Agency der Kolonisierten	China setzte sich zur Wehr; Boxeraufstand; Afrika: Kunst und Kultur; Sprachen und Schriften; Stadtentwicklung; Rohstoffe und Bodenschätze; Religion; Landwirtschaft							
Modalwörter	<i>Rücksichtslos</i> ausbeuten; <i>systematisch</i> auszubeuten; <i>langfristig</i> zerstört, schrittweise; <i>meist</i> als ›primitiv‹ bezeichnet;							
Bilder – semantische Kategorien	Bilder insgesamt	Hege- monie	Indigene Kulturen	›Weiße‹ Superiorität	Gewalt	Europä- isierung	Er- forschung	Kriege
	12	5	3	0	1	2	0	1
Koloniale Lexik mit Anführungszeichen	›primitiv‹							
Koloniale Lexik keine Anführungs- zeichen	Stammesangelegenheiten							

Abbildung 46: ›netzwerkgeschichte@politik 3‹ – Analysekatoren

Der Agency der Kolonisierten wird Raum geboten, indem über deren kulturelle Leistungen berichtet wird und (vor allem im Zusammenhang mit China) auch deren Wehrhaftigkeit angeführt wird. Da auch nur wenige Reproduktionen von obsoleter ›kolonialer Lexik‹ vorhanden sind (Ausnahme: *Stammesangelegenheiten*, ›primitiv‹), kann die Repräsentation als weitgehend sachlich und perspektivisch ausgeglichen bezeichnet werden.

Im Folgenden werden wieder die bildlichen Elemente kurz vorgestellt.

Seite 126: *Herrschaftsanspruch der Kolonialmächte* (Geschichtskarte, bunt). Diese (in allen Lehrbüchern vertretene) Karte verdeutlicht die Verteilung des Kolonialbesitzes auf diverse Nationalstaaten des 19. und 20. Jahrhunderts. (Kategorie: politische Hegemonie)

Seite 126: *Graphiken* (Skizzen von vier Staaten in Relation zu ihrem Kolonialbesitz, bunt). Hier soll das Größenverhältnis des Mutterlandes zu seinen Kolonien herausgearbeitet werden. Daraus soll ersichtlich werden, dass Großbritannien als die größte Kolonialmacht zu bezeichnen ist. (Kategorie: politische Hegemonie)

S. 127: *Kolonialismus in Afrika* (didaktisierte Zeichnung(en), bunt). Vor dem Hintergrund des großen, grünen Kontinents Afrika wurden episodisch und symbolhaft Szenen zu den in den Texten beschriebenen Auswirkungen des Kolonialismus gezeichnet: *Auspeitschung von Ungehorsamen* (Kategorie: Gewalt); *erzwungener Militärdienst* (Kategorie: Kriege); *Feldarbeit unter ›weißer‹ Aufsicht* (Kategorie: ökonomische Hegemonie); *Gesetzesbuch nach europäischem Muster* (Kategorie: Europäisierung); *Ausbau des Verkehrsnetzes durch Eisenbahnen und Schiffe* (Kategorie: ökonomische Hegemonie); *›Weißer‹ Kolonialherr im europäischen Wohnzimmer vs. Afrikaner auf dem Boden sitzend* (Kategorie: Europäisierung).

S. 143: *Einflusssphären und Stützpunkte in China* (Geschichtskarte, bunt). Die Karte bezeichnet die Einflussnahme durch europäische Nationalstaaten und Japan und zeigt auf, dass das Land beinahe zur Gänze unter Fremdherrschaft stand. Die Informationstexte, die rund um die Karte angeordnet sind, berichten aber auch über die Wehrhaftigkeit Chinas und die Opposition gegen die Fremdherrschaft. (Kategorie: politische Hegemonie).

S. 144: *Bronzekopf aus Benin und Holzfigur aus Zentralafrika* (Photographien von indigener Kunst, braun). Durch die Kunstwerke wird die Feinheit der Arbeit und auch des Materials demonstriert. (Kategorie: indigene Kulturen).

S. 144: *Angehöriger der Fulbe* (Photographie eines Mannes in Landeskleidung, braun). Das Bild stellt dar, wie detailreich und kunstvoll die Kleidung und Ausrüstung eines Fulbe-Mannes sein konnte (Holzschwert, flötenartiges Blasinstrument). (Kategorie: indigene Kulturen).

S. 145: *Senegalesisches Bauerndorf* (Rekonstruktionszeichnung, Brauntöne). Die skizzenhaft wirkende Zeichnung stellt eine Lebens- und Wohnform im Senegal nach und leistet damit einen Beitrag zur Verdeutlichung präkolonialer Wohnkulturen, die sich bis heute (aufgrund von klimatischen Bedingungen) wenig geändert haben und somit den ökologischen Bedingungen und Möglichkeiten dieser afrikanischen Region entsprechen. (Kategorie: indigene Kulturen).

Die folgende tabellarische Übersicht gibt einen Einblick in die Analyseergebnisse hinsichtlich der Indexikalität des Sprachgebrauchs und metapragmatischer Positionierungsstrategien.

	Kolonisatoren	Kolonisierte
Personentypen	Kulturbringer, Verwalter, Rechtsprecher	Arbeiter, Befehlsempfänger, Soldaten; Künstler, Bauern, ehemalige Selbstverwalter
Verhaltenstypen	Herrschen, verwalten, rechtsprechen	Ausführen von Anordnungen und Befehlen; ursprünglich autonom

Abbildung 47: ›netzwerkgeschichte@politik 3‹ – Akteure des Kolonialismus im Lehrbuch

Dieses Lehrwerk setzt sich mit dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen multiperspektivisch auseinander: So wird einerseits das imperialistisch motivierte Inbesitznehmen von Kolonien mit den durchweg negativen Auswirkungen auf die Kolonisierten kontrastierbar mit der Repräsentation präkolonialer Kulturen als funktionierende

und selbstbestimmte Systeme. Die verbalen und bildlichen Darstellungen sind nur in geringfügigem Ausmaß als emotiv-appellativ zu bezeichnen. Die daraus resultierende Lesart kann wie folgt formuliert werden: *Außer-europäische Völker und Kulturen verlieren ihre Selbständigkeit aufgrund ›westlichen‹ Machtstrebens.*

– Analyse des Klassenprojekts –

Wie Klasse 7GR die Repräsentation beurteilt bzw. welche textlichen oder visuellen Elemente für interessant und vertiefenswert gehalten wurden, soll der folgende Abschnitt erläutern. Die Klasse einer NMS in Niederösterreich setzt sich aus 9 Knaben und 8 Mädchen zusammen; insgesamt sprechen 9 dieser 17 Schüler*innen andere Erstsprachen als Deutsch. Die Auswahl ›interessanter‹ Repräsentationsteile beschränkt sich auf die Landkarten der beiden ersten Seiten: 7 Schüler*innen wählen die Geschichtskarte auf Seite 126 mit Begründungen wie: *die Karte zeigt, welche Länder in welchem Besitz sind, die Länderaufteilung, alte und neue Länder, Information über den Besitz der europäischen Nationalstaaten.* 10 Schüler*innen finden die große Darstellung der Folgen des Kolonialismus vor dem Hintergrund des afrikanischen Kontinents mit folgenden Kommentaren beachtenswert: *guter Überblick über den Imperialismus, kurze informative Texte, informiert über die Lebensweise und die Kulturen, erzählt Geschichten aus früherer Zeit, über reiche Herren und Sklaven, Folter, Gewalt.*

In der Zusammenschau stellt sich die Auswahl salienter Elemente folgendermaßen dar:

Teilnehmer*innen insgesamt	Hegemonie	Indigene Kulturen	›Weiße‹ Superiorität	Gewalt	Europäisierung	Er-forschung	Kriege	Textstellen
17	7	0	7	1	2	0	0	0

Abbildung 48: ›netzwerkgeschichte@politik 3‹ – Auswahl interessanter Elemente

Die beiden salient wirkenden Karten interpretieren und exemplifizieren zentrale Aspekte des Kolonialismus. Die Afrikakarte, die durch Bilder und Textteile detaillierte Informationen liefert, kann in ihren Einzelteilen den üblichen visuellen Kategorien zugeordnet werden. So kann aus der Tabelle oben entnommen werden, dass die Wahl in gleichem Ausmaß auf Darstellungen aus der Kategorie ›Hegemonie‹ sowie ›Weiße Superiorität‹ fällt, zu denen die Weltkarte einerseits und Bilder von Kolonialbeamten in verschiedenen Situationen des Bedientwerdens andererseits zählen. Diese Befunde können zu der Schlussfolgerung veranlassen, dass die Schüler*innen den Prozess des Imperialismus als ›westlich‹ motiviertes, ungehindert monodirektional verlaufendes Inbesitznehmen außereuropäischer Gebiete ›lesen‹

werden. Welches Verständnis von Imperialismus/Kolonialismus durch die Gruppendiskussionen evident wird, sollen die folgenden Ausführungen zeigen.

Gruppendiskussion (1): Kolonisatoren vs. Kolonisierte

Die Gruppenfindung erfolgt problemlos, relativ rasch verteilen sich die Schüler*innen mit dem Ergebnis: 8 Schüler*innen auf der Seite der Kolonisatoren, 7 auf der Seite der Kolonisierten. Zwei Schüler enthalten sich der Diskussion. Die ersten Beiträge nach der Einleitung durch die Projektleiterin erfolgen durch die Vertreterin der Kolonisatoren (KMM1), die mit einem (in diesem Kontext) erstaunlichen Vorschlag an die Kolonisierten herantritt.

(51) »Wir bringen euch die Demokratie.«

065 KMM1: also (.)
066 <<len> hier wird eine demokratiE gegründet,
067 dass das die volk entscheidet was die leben->
068 also wer RECHT hat,
069 wer recht (.)
070 KRIEGT,
071 IP: hm-
072 KMM1: und wer hat-
073 also wer wird RECHT HABen,
074 und-
075 und EIner der großen kolonieherren wird es entscheiden,
076 ob das so funktionieren wird wie SIE das wollen.
077 KBK1: nur weil wir schwarz sind werden wir verurteilt?
078 können wir nicht unsere EIgene sache entscheiden?
079 unser EIgenes leben?
080 (0.5)
081 KMM1: ja:,
082 schon,
083 a:ber aber jeder kann nicht-
084 GLEICH- (-)
085 also jeder KANN nicht das machen was sie Wolln,
086 weil sonst wärn-
087 sonst wird eine katastrophe hier daraus entstehen-
088 und (.)
089 ja.

Der Vorschlag, demokratische Regierungssysteme zu etablieren, wird von den Angehörigen der Kolonisierten gar nicht erst aufgegriffen, zu unerwartet ist möglicherweise dieser Vorstoß. Die Kolonisierten wehren sich im Gegenzug sofort gegen jede fremde Einmischung und führen die Okkupation auf ihr ›Schwarzsein‹ zurück. Die Vertreterin der Kolonialmächte (KMM1) – sie fungiert im gesamten Gesprächsverlauf als die Hauptsprecherin ihrer Gruppe – rechtfertigt sich für ihre Maßnahmen mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit von staatlicher Organisation, wo nicht jeder machen kann, was er will (Zeile 085). Diese Äußerung kann als Erläuterung der Aussage in Zeile 084 betrachtet werden, wo die Sprecherin zunächst meint, dass nicht jeder *gleich* sein könne; die Sprecherin markiert diese Bemerkung durch prononcierte Betonung und

führt sie nach einer Selbstkorrektur noch genauer aus. Der Demokratie-Gedanke wird auch in weiterer Folge fortgesetzt.

(52) Fremdherrschaft bedeutet Eingesperrtsein

112 KBK1: wir fühlen uns ^EINGesperrt;
113 KBM1: bevor SIE da waren war alles noch okay,
114 wir haben uns GLÜcklich gefÜHLT,
115 KBM2: wir haben alles gemacht was wir immer gemacht haben.
116 KMM1: aber es müssen einige REgeln [(.)]
117 KMK2: [aufgestellt]
118 KMM1: aufgestellt werden,
119 weil sonst wird davon eine ganze katastrophe weil wenn
120 jeder-
121 wenn JEder eine-
122 andere meinung hat-
123 wenn jeder EI:ne a:ndere- (.)
124 wird vielleicht noch ein KRIEG entstehen oder so.

Ein weiteres Mal wird auf den Zustand der Unfreiheit durch die Kolonialherrschaft hingewiesen, die ein glückliches Leben davor beendet hat. Durch prosodische Markierungen von *EINGesperrt* und *GLÜCKlich* weisen die Vertreter*innen der Kolonisierten in betonter Weise darauf hin, Sprecherin (KBM2) erweitert diese Feststellung mit dem Hinweis auf deren Handlungsfähigkeit vor der Kolonisierung. Doch die Vertreterin der Kolonialmächte (KMM1) pocht immer wieder auf Ordnung durch Gesetze, deren Notwendigkeit sie in der Uneinigkeit und Meinungsvielfalt begründet sieht, woraus sie sogar Kriegsgefahr ableiten würde. Demokratie wird demzufolge als System der Komprimierung von Meinungen und nicht so sehr als eines der Entfaltung und Individualisierung betrachtet, jedenfalls wird es als Möglichkeit angesehen, Ruhe und Frieden herzustellen. Den unterschiedlichen Sichtweisen und Bedürfnissen der beiden Gruppen soll durch ein Verhandlungsangebot der Kolonialmächte begegnet werden.

(53) Verhandlungsangebot zur Einigung

127 KBM1: wir fühlen uns in dem sinn sozusagen (.)
128 KBK1 EINGesperrt.
129 KBM1: EINGesperrt (.)
130 KBK1: verSKLAVT.
131 KBM1: ja.
132 und (.)
133 wir verstehen ni:cht warum WIR-
134 so auf die a:rt-
135 KBK1: platz machen müssen.
136 KBM1: PLATZ machen müssen,
137 weil wir VORher da waren.
138 KMM1: wir werden uns schon irgendwie EINigen,
139 wir werden von jeden de:n (.)
140 wir werden JEden den mei:nung anhören,
141 und wir werden dann uns zusammen werden wirs-

142 abschließen we:r-
 143 am meisten-
 144 meinung also die gleiche meinung haben.

Immer wieder weisen die Kolonisierten darauf hin, dass sie sich eingesperrt und versklavt fühlen und dass sie den Zustand vor der Kolonisierung wiederherstellen möchten. Die Sprecherin der Kolonialmächte reagiert darauf beinahe ausschließlich auf der interpersonalen, sozialen Ebene, sie ist permanent um Konsens bemüht (Zeilen 138–144). Das häufig eingesetzte inkludierende Personalpronomen ›wir‹ verweist auf Kooperationsbereitschaft und betont die Bereitwilligkeit für ein gemeinsames Vorgehen. Auch das iterativ verwendete Nomen ›Meinung‹ lässt auf Respekt und Offenheit für andere Perspektiven schließen. Es scheint, als hätte die Gruppe der Kolonisatoren die im Buch vorgestellte Maßnahme der Einführung des europäischen Rechts aufgegriffen, an sie wird jedenfalls in der Mehrheit der Redebeiträge thematisch angeknüpft. Der nächste Ausschnitt greift einen anderen (ebenfalls im Buch angeführten) Aspekt auf: die europäische Lebensweise.

(54) Europäische Lebensweise bedeutet Fortschritt

152 KMM1: regeln aufstellen und und-
 153 die-
 154 die kontinente erfo ah-
 155 ins lebensweise hm ja-
 156 forsch-
 157 ah erforschen;
 158 IP: die europäische lebensweise, (.)
 (-)
 159 IP: was wollt ihr mit der europäischen lebensweise?
 160 KMK1: ihnen lernen;
 161 IP: ihnen beibringen;
 162 ihnen ZEIGen.
 163 so;
 164 KBM2: ja warum wir können ja auch SO leben-
 165 IP: sie wolln euch die europäische LEBENSsweise bringen;
 166 KBM1: warum dürfen wir nicht so leben wie WIR es wollen?
 167 es war ja davor AUCH nicht schlimm;
 168 früher hat das niemanden interessiert;
 169 IP: so was geNAU bringt ihr denn jetzt?
 170 welche europäische lebensweise bringt ihr,
 171 was gehört denn da dazu?
 172 KMK1: wir bringen die arbeit und den fortschritt,
 173 KMM1: wir bringen es bei [was WIR-]
 174 KMM2: [wie wir leben].
 175 KMM1: also UNsere lebensweise.
 176 IP: ja das war gut sags noch einmal laut,
 177 KMK1: <<f>wir bringen den FORTschritt;>
 178 IP: den FORTschritt,
 179 KMM1: wir wollen wir wolln-
 180 die lebens-
 181 KMK2: die lebensart so verbessern und ähm-
 dinge bringen die ihnen helfen-
 182 KMM1: und wir wollns ihnen nicht verschlechtern sondern einfach

183 nur[verbessern] und helfen;
 KMM2: [verbessern]

Der stockende, durch Abbrüche und Selbstreparatur gekennzeichnete elliptische Beginn dieser Sequenz lässt auf einen Mangel an (vor allem positiven) Beispielen schließen, durch die Kolonisatoren die Kolonisierten überzeugen könnten. So wird dem Aspekt *Fortschritt* die Bedeutung von ›Setzen von zivilisatorischen Maßnahmen‹ zugemessen, die nach der Erforschung des Kontinents und der (fremden) Lebensweisen für notwendig erachtet werden. Die positiven Aspekte der Kolonisierung können somit in der Lesart ›*europäische Lebensweise bedeutet Fortschritt und Verbesserung*‹ zusammengefasst werden. Doch wieder wird von den Kolonisierten zurückgewiesen, was die Kolonialmächte als notwendige Verbesserung bezeichnen. Zwei Mitglieder der Kolonialmächte sind nun bemüht, dies als Vorteil für die Kolonisierten zu erklären. Durch die zahlreichen Wortwiederholungen (*Fortschritt* und *Lebensart* bzw. *verbessern*) werden Relevanzmarkierungen gesetzt, die möglicherweise den Wahrheitsgehalt der Aussage erhöhen sollen; das Gegenüber soll verstehen, dass ›sie ja nur Verbesserung wollen, keine Verschlechterung‹. Durch die Projektleiterin (IP) zur Vertiefung der Aussage mehrmals motiviert, wird der Aspekt ›*Bringen der Lebensweise*‹ durch die Elemente ›*Arbeit*‹ und ›*Dinge, die ihnen helfen*‹ konkretisiert. Insgesamt erstaunt, dass die Kolonisatoren nicht entlang einer – vom Lehrbuch durchaus präferierten – Lesart der Unterdrückung und Ausbeutung agieren, sondern in einer durchweg moralisch-normierenden Haltung als Wohltäter, die garantiert nur auf demokratischem Weg handeln werden. Die Kolonisierten erweisen sich jedoch als durchaus standhaft, sie verfestigen das Argument, dass ihr Leben ›früher ja auch funktioniert‹ hat.

In der folgenden Sequenz zieht sich das Muster von ›*wir wollen euch nur das Beste*‹ versus ›*wir wollen so leben wie bisher*‹ weiter durch.

(55) »Wir wollen nur euer Bestes!«

192 KBM1: was is wenn wir unzufrieden sind damit WIE ihr uns etwas
 beibringt?
 193 KBK1: wir haben doch jetzt auch schon genug arbeit;
 194 KBM1: ja wir haben so gelebt wie wir immer leben;
 195 wenn ihr uns jetzt NOCH mehr beibringt dann-
 196 KB: (explosion ja explosion)
 197 IP: und was sagt ihr da,
 198 sie sind damit nicht zufrieden;
 199 sie wolln nicht MEHR lernen;
 200 KMM1: ja: (.)
 201 wir werden schon irgendwie absprechen;
 202 wir schaffen es gemeinsam wie ein ein ganzes VOLK-
 203 wir werden uns das ausmachen und und ja-
 204 <<ff> wir werden das schon schaffen;>

Das Insistieren auf dem Argument, dass die Kolonisierung nur positiv zu betrachten wäre, weist die Sprecherin der Kolonisierten heftig zurück und bezeichnet den Aspekt des Kulturbringens als ›*explosion*‹-auslösend. Lexikalisch und semantisch betrachtet bringt dieses Segment keine neuen Aspekte oder Wendungen, doch erkennt die (offensichtlich harmoniebedürftige) Vertreterin der Kolonialmächte die Unbeugsamkeit der Kolonisierten und reagiert darauf mit tröstenden Worten und Appellen an die Bereitschaft zu vertrauen.

Doch eine Sprecherin für die Kolonisierten richtet sich in ihrem Beitrag auf dieses vage Angebot durch eine Reihe von konkreten Anliegen und Wünschen aus, die deutlich machen sollen, dass absolut keine Änderungen gewollt sind.

(56) Heftige Ablehnung durch die Kolonisierten

208 KBK1: nein nein-
 209 IP: ihr wollt das nicht;
 210 KBM1: <<f>wir wolln in unserm land BLEIben,>
 211 wir wolln nicht das irgendjemand jetzt das land erobert;
 212 und irgendetwas <<lachend> uns REgeln vorschreibt;>
 213 KBM2: wir wolln DIE arbeit machen die wir daVOR gemacht haben,
 214 wir wolln die weiterführn-
 215 und (.)
 216 KBM1: und wir wolln einfach nichts haben womit wir uns nicht
 WOHLfühln.

Die iterative Anwendung des Modalverbs ›wollen‹ am Satzanfang verstärkt den Ausdruck der Entschlossenheit der Äußerungskette und verleiht den angeführten Anliegen Nachdruck und Bedeutsamkeit; das Äußerungsensemble soll klar machen, dass auch noch so ›gut gemeinte‹ Angebote der Kolonisatoren abgelehnt werden. In der daran anschließenden Sequenz unterstützt ein Vertreter der Kolonisierten seine Vorrednerin und regt einen Perspektivenwechsel an.

(57) Kolonisierung bedeutet Gewaltanwendung

217 KBK1: was würdet IHR machen wenn (-)
 218 wenn ihr mit euren pferden kommt und uns versucht zu peitschen
 und alles uns einfach zu vergewaltigen sozusagen?
 219 GK: ((kichern))
 220 KMM1: wir werden kei:ne ah-
 keine geWALT als bestrafung oder so anwenden,
 221 KMM2: und niemand hat gesagt dass wir euer land erobern wolln;

Der Sprecher der Kolonisierten greift zu drastischen Beispielen, anhand derer er der Gegenseite einen Perspektivenwechsel vor Augen führen möchte, der zwar durch Verwechslung der Pronomen semantisch nicht gelingt, vom Gegenüber jedoch im gemeinten Sinn interpretiert wird. Doch die Vorstellung des Auspeitschens (eine mögliche thematische Verknüpfung zum

Bild auf Lehrbuch-Seite 127) wird von der Hauptsprecherin (KMM1) der Kolonisatoren zurückgewiesen, wodurch sie wieder gegen die präferierte Lesart der Lehrbuch-Repräsentation argumentiert und einer eigenen (idealisierten) Interpretation von Kolonialismus folgt.

Die Hauptsprecherin der Kolonisatoren übernimmt den Abschlussturn und versucht noch einmal, den Kolonisierten klar zu machen, dass alles zu ihrem Besten geschehen werde und dass all die geäußerten Befürchtungen und Ängste zu Unrecht bestünden.

(58) Kolonisierung bedeutet Verbesserung

280 KMM1: ja aber (.)
281 wir denken (.)
282 also wir sehn es so:
283 als es nicht-
284 für UNS ist;
285 GK: ((murmeln))
286 KMM1: für uns ist es nicht so:-
287 wir sehn das anders und wir sehn das als-
288 es sind viele proble:me in diesen ländern und wir wolln
diese probleme verBESSern und und Lösen;
289 und:
290 KMM2: wir wollen-
291 KMM1: natürlich es ist nichts perFEKT oder so-
aber wir müssen wir wolln wenigstens ein bisschen helfen eure
probleme-
292 sicher gibts welche probleme-
293 das ist ganz sicher-
294 niemand ist perfekt,
295 nirgends was ist perfekt,
296 und (.)
297 und ja;;
((...))
300 KBK1: ja wir wolln das nicht,

Die semantische Bedeutung des Schlussworts der Kolonisatoren wird durch Lexeme wie ›Probleme lösen‹ und ›verbessern‹ getragen, da es nirgendwo auf der Welt ›perfekt‹ sei. Hierdurch wird wieder Harmonie- und Gerechtigkeitsbedürfnis indiziert und das Verlangen, der im Buch repräsentierten geschichtlichen Realität eine Wendung zum Besseren zu ermöglichen. Zu einem Schlusswort aufgefordert, äußert KBK1 zum wiederholten Mal (und ganz in der Überzeugung der negativen Auswirkungen von Kolonialismus) lapidar ›*wir wolln das nicht*‹.

In der folgenden Abbildung werden Indexikalität des Sprachgebrauchs und die Befunde der metapragmatischen Analyse zusammengefasst.

	Kolonisatoren	Kolonisierte
Personentypen	Problemlöser, Helfer, Demokratiebringer	Eigenständig Denkende, Wehrhafte
Verhaltenstypen	Vorsichtig und sozial-ausgleichend, Verbesserungen anbieten, gemeinsame Lösungen finden	Wollen selbständig bleiben, wollen keine Veränderung, finden ihr Leben in Ordnung

Abbildung 49: ›netzwerkgeschichte@politik 3‹ – Akteure kolonialer Gesellschaft – GD1

In dieser Diskussion wurden zwei gegensätzliche Akteursgruppen generiert, wonach – in der Lesart dieser Schüler*innengruppe – selbsternannte ›Heilbringer‹ solchen Menschen gegenüberstehen, die dies als Zwangsbeglückung empfinden. Die Kolonisierten werden als durchweg selbständige, wehrhafte Personentypen konstruiert, die den (wohlgemeinten, versöhnlich klingenden) Angeboten der Kolonisatoren mißtrauen und sich auch dagegen zur Wehr setzen.

Die Repräsentation des Lehrbuchs spiegelt sich in manchen der Äußerungen wider, thematische und textuelle Verknüpfungen werden beispielsweise im Zusammenhang mit der Übertragung der europäischen Rechtsprechung und Lebensweise evident oder mit der Bestrafung durch ›Auspeitschen‹. Als oppositionelle Lesart von ›Kolonialismus‹ kann die Form der Aushandlung durch die Gruppe der Kolonisatoren betrachtet werden: Aufgrund offensichtlicher Ablehnung der im Buch repräsentierten geschichtlichen ›Wahrheit‹, in der der Kolonialismus als rücksichtslose Hegemonie dargestellt wird, wird eine eigne Interpretation der Geschichte ausgehandelt. So wollten die Teilnehmer*innen für sich keineswegs die Subjektposition gewaltsamer Ausbeuter konstituieren, wie die diskursive Vermittlung in den Lehrbuchtexten durchaus indizieren könnte. Aus dem anschließenden Reflexionsgespräch ging hervor, dass die Schüler*innen tatsächlich bemüht waren, die Geschichte durch ihre Auslegung der Abläufe zu verändern: Sie wollten nicht als die unfairen Unterdrücker erscheinen. Ob dies nun auch der wenig expressiven Darstellung geschuldet war, die tatsächlich nur ein einziges kleines Bild der Gewaltanwendung (und dies als einfache Miniaturzeichnung) enthält, müsste speziell erforscht werden. Die Vermutung liegt jedenfalls nahe, dass diese modifizierte, positive Interpretation durch die Schüler*innen auch der nicht vorhandenen Impulsgebung durch eine Repräsentation des ›Grauens‹ geschuldet war. Insgesamt legen die Befunde folgende Lesart nahe: *Von wohlmeinenden Demokratiebringern und selbständig agierenden, widerständigen Kolonisierten.*

Gruppendiskussion (2): Österreicher*innen vs. Migrant*innen

Wie nun diese Klasse den Wissenstransfer von den historischen Gegebenheiten zu aktuellen Anliegen der Migrationsgesellschaft gestaltet, sollen die folgenden Ausschnitte der

Gruppendiskussion 2 beleuchten. In dieser Projekteinheit sind 14 Schüler*innen anwesend, vier davon wählen die Rolle der ›neuen Österreicher*innen‹, zehn die der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹.

Die ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ eröffnen die Diskussion mit den (in den vorigen Diskussionen ebenfalls festgestellten) stereotypen Forderungen nach Arbeitssuche und Anpassung.

(59) Anpassung gefordert

309 UÖM1: ja wenn ihr zu uns wollt,
310 und halt asyl beantragt,
311 dann wolln wir dass ihr wirklich arbeiten geht,
312 UÖK1: und uns an uns anpasst,
313 IP: okay,
314 und was sagt ihr?
315 arbeiten gehen und anpassen,

Wieder wird verlangt, dass Menschen der Migration arbeiten und sich selbst erhalten sollen, als wäre der Zustand der Arbeitslosigkeit ein freiwillig gewählter. Die auf diese Weise Adressierten stimmen in der nächsten Sequenz diesen Forderungen voll und ganz zu: Die Sprecherin (NÖM1) repräsentiert ihre Gruppe durch zwei längere, ohne Unterbrechungen und Selbstkorrektur gekennzeichnete Redebeiträge, die in gewisser Weise ihrer Rolle Selbstverständnis und Selbstbewusstsein verleihen. Außerdem wird die Bereitschaft zur Anpassung weiter elaboriert.

(60) Anpassung versprochen

316 NÖM1: natürlich werden wir auch arbeiten gehn um selbst geld
zu verdienen für unsere familien,
317 UÖM2: wir werden nichts dagegen machen,
318 NÖM1: wir werden versuchen uns mit unserem leben euch anzupassen
damit wir nicht so außenseiter sind;

Nach einigen Turns der Bekräftigung des Versprechens, sich anzupassen und arbeiten zu gehen, wird der Fokus auf grundlegende Aspekte der Akzeptanz und des Respekts gerichtet, die NÖM1 näher erläutert: Wie in den Klassenrecherchen zuvor wird auch hier an allgemeine Rechte und Gesetze der Menschlichkeit appelliert, die von den ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ nicht bedingungslos angeboten werden.

(61) Angst vor Fremdheit

405 NÖM1: wir sind auch ganz normale menschen die:-
406 genaue rechte zu haben,
407 die:

408 <<f> wie allen arbeiten zu gehen,
 409 in die schule zu gehen,
 410 und verdienen und alles.>
 411 IP: hm,
 412 UÖK1: aber wir wolln auch nicht dass ihr unseren staat
 413 <<p/rall>AUSnutzts>;
 414 UÖM1: und was wir auch nicht wolln,
 415 ja ich mein es ist schade dass ihr in eurem land krieg
 habt,
 416 GK: (genau,)
 417 UÖM1: terror miliz und so,
 418 aber wir haben natürlich AUCH ANGST in unserem land;
 419 dass wenn IHR zu UNS kommt dass SIE vielleicht AUCH zu uns
 kommen KÖNNten.
 420 NÖM1: dafür können wir LEIder nichts,
 421 und wir können nichts dagegen machen wenn AUCH das
 422 passieren würde,
 423 und ja:-
 424 IP: ja,
 425 NÖK2: wir sind auch nur ausländer und (.)
 426 nur weil wir krieg haben und manche halt vorm krieg
 427 flüchten wollen,
 428 nehmt ihr uns nicht auf oder was,
 430 NÖM1: und wir wollen halt (-)
 431 NÖM3: ihr habt ja gesagt wir sollen uns beWEIsen,
 432 <<all> aber wir wissen ja nicht wie wir uns beweisen können
 damit wir euch zeigen können dass wir->
 433 (-)
 434 NÖM4: ja,
 435 ja (.)
 436 NÖM3: nichts SCHLIImmes sind.

Am Anfang der Sequenz fordert die Sprecherin der ›neuen Österreicher*innen‹ Gleichberechtigung, das heißt für sie beispielsweise Zugang zum Arbeitsmarkt und zur Bildung. In Zeile 412 stimmt der Sprecher UÖK1 im Grunde zu, fügt aber eines der sozio-politischen Stereotype des Migrationsdiskurses quasi als Befürchtung dazu: ›*wir wolln nicht dass ihr unseren Staat AUSnutzt*‹. Durch ein durch Lautstärke markiertes *AUSnutzt* wird der Forderung Nachdruck verliehen. Darüber hinaus wird auch in dieser Diskussion evident, dass in diesem Kontext die als ›anders‹ wahrgenommene Gruppe jene der Geflüchteten bzw. Asylwerbenden ist und nicht die Gruppe jener Menschen, die als ›Migrantinnen‹ oder ›Migranten‹ (oder auch generalisierend als ›Ausländer‹) bezeichnet werden. Geflüchtete sind also auch hier wieder am unteren Rand der sozialen Hierarchie angesiedelt.

Die Sprecherin derselben Gruppe (UÖM1, ab Zeile 417) fügt einen zweiten (zur Zeit der Recherche aktuellen und durch den Mediendiskurs präsenten) Aspekt hinzu: Angst vor Terrorismus, insbesondere Terror-Milizen. Die Hauptsprecherin der NÖ argumentiert – ebenfalls analog zu den bereits beschriebenen Diskussionen anderer Klassen –, dass Generalisierungen, die zu Stigmatisierungen führen, nicht zielführend und vor allem nicht fair

wären (Zeilen 420–423). Durch die Adverbphrase ›dafür können wir aber *leider* nichts‹ drückt sie zusätzlich auch das Bedauern (beinahe Entschuldigung) ihrer sozial orientierten Gruppe aus. Im thematischen Segment ab Zeile 425 äußern sich alle Mitglieder der ›neuen Österreicher*innen‹ zu der (anscheinend als Dilemma empfundenen) Situation, die Flüchtende erleben müssen, dass sie möglicherweise aufgrund solch pauschalierender Ängste der Bevölkerung geringe Chancen auf Aufnahme hätten. Die beiden Sprecherinnen (Zeilen 430–436) bringen durch ihre Beiträge diese schwierige Situation zum Ausdruck. Durch Satzabbrüche und häufigere Pausen erscheinen die Beiträge langsamer, zögerlicher, ernster, zum Nachdenken anregend.

Die illokutionäre Kraft dieser expressiven Äußerungsakte löste offensichtlich erwünschte Prozesse aus. Von Zeile 441 bis 443 macht UÖM1, die Vertreterin der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹, ein (vorsichtiges) Angebot der Unterstützung: ›*ein bisschen anspruch auf geld von uns*‹. Diese Vorsicht wird im nächsten Turn durch UÖM2 expliziter: Geld – ja, aber kümmern – nein.

(62) Ein *bisschen* Anspruch auf Unterstützung

441 UÖM2: ihr (.)
 442 wenn ihr wirklich zu uns wollt,
 443 ihr habt dann natürlich ein bisschen anspruch auf
 geld von uns;
 444 okay,
 445 UÖM1: und (.)
 446 ihr kriegt halt ein kapital von (.)
 447 ich weiß nicht wievielen euros,
 448 damit müsst ihr euch-
 449 eine WOHNung kaufen,
 450 wenn ihr KINder habt eure KINder versorgen, (.)
 451 und (.)
 452 euch versorgen weil wenn ihr zu uns kommt wolln wir nicht=
 =wolln wir nicht um euch KÜMMern,

Das Angebot der finanziellen Unterstützung wird an die Verpflichtung geknüpft, keine weiteren Aufgaben für ›neue‹ Menschen der Mehrheitsgesellschaft übernehmen zu wollen. Zweifach markiert ist das Lexem ›Kinder‹ (durch Betonung der ersten Silbe und durch Wortwiederholung); Assoziationen zur eigenen (jugendlichen) Lebenswelt, möglicherweise auch öffentliche Debatten über die Notwendigkeit von Fördermaßnahmen könnten die Anliegen dieser Personengruppe speziell wahrnehmbar machen. Im letzten Ausschnitt nimmt die Debatte, die beinahe einer Lösung zugeführt worden wäre – die Mitglieder der ›neuen Österreicher*innen‹ bedanken sich für das Angebot (Zeile 339–340) – plötzlich eine nicht weiter begründete oder auch kaum begründbare Wendung:

(63) »Wir nehmen euch nicht auf!«

462 NÖM1: wir bedanken uns wenn ihr euch so-
 463 wenn ihr uns so gerne aufnehmt;
 464 NÖM2: wenn ihr uns aufnehmt.
 465 IP: hm_hm,
 466 UÖM1: wir nehmen euch nicht auf,
 467 GK: (kichern)
 468 NÖM2: und warum nicht?
 469 IP: und warum nicht?
 470 GK: (kichern)
 471 NÖM1: was habt ihr dagegen?
 472 UÖM1: wir sind österreichischer.
 473 GK: <<ff>(lachen)>

Die Sprecherin, die im Segment zuvor zu Zugeständnissen bereit war, lehnt eine Aufnahme der neuen Österreicher*innen mit der lapidaren Bemerkung ab: »*wir nehmen euch nicht auf. [...]* *wir sind österreichischer.*«. Das in kausaler Relation stehende Aussagenensemble enthält als Proposition p1 die Zurückweisung einer Bitte, die durch Proposition q1 eine an dieser Stelle kausallogisch leere, paradoxe Begründung erhält. Diese Aussagen erzielen den Effekt des Lachens und Kicherns. Ob diese non-verbalen Hörersignale als Reflex auf die insgesamt spontane und nicht erwartete Aussage deutbar sind oder ob sie (als Perlokution) als Zustimmung zum implizit enthaltenen Verweis auf nationale (österreichische) Mentalität zu sehen sind, wurde nicht weiter elaboriert.

Die analytischen Befunde dieser Diskussion, die metapragmatische Positionierungsstrategien berücksichtigt, werden in der folgenden Abbildung zusammengefasst.

	»ursprüngliche« Österreicher*innen	»neue« Österreicher*innen
Personentypen	Dominant, Angehörige der Leitkultur; (national) überheblich	Bittsteller*innen; Abhängige; Vertriebene;
Handlungstypen	Hilfeleistungen an Bedingungen geknüpft; bestimmen die Vorgangsweisen	Verpflichtungen auferlegt: anpassen, benehmen, System nicht ausnützen

Abbildung 50: »netzwerkgeschichte@politik 3«-Akteure postkolonialer Gesellschaft/GD2

Auch in dieser – aktuelle sozio-politische Gegebenheiten betreffenden – Gruppendiskussion werden Akteure der modernen Migrationsgesellschaft als binär-oppositionell konstruiert. Zum einen werden die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft als normierende, Regeln und Ordnung einfordernde soziale Personen gezeichnet, denen Personen, die vor Krieg und Verfolgung in den Ursprungsländern flüchten, als Bittende und Versprechende gegenüberstehen. Die Gespräche sind – wie schon Gruppendiskussion 1 dieser Klasse erwiesen hat – markiert durch verbale Höflichkeitsformen der »neuen Österreicher*innen«, die Bereitwilligkeit zum Annehmen der Bedingungen indizieren. Auf welchem Erfahrungshorizont individueller Lebenswelten diese Positionierungsmuster basieren, ob sie durch eben diese (positiven)

Erlebnisse gespeist sind oder ob sie ganz einfach individuellen Idealvorstellungen der Sprecher*innen entsprechen, ließe sich möglicherweise durch weiterführende Analysemethoden (z. B. Interviews etc.) eruieren.

Stärker als in den zuvor besprochenen Diskussionen wird evident, dass die hierarchisch untergeordnete Gruppe (hier abermals als Geflüchtete assoziiert) auf Zubilligung von Handlungsfähigkeit pocht. Diese Behauptung wird beispielsweise in Sequenz 61 indiziert, wo die Angehörigen der ›neuen Österreicher*innen‹ auf ihre Fähigkeit zu einem selbstbestimmten, allgemein gültigen Gesetzen entsprechenden Leben hinweisen. Ähnliches kann in Gruppendiskussion 1 beobachtet werden, als sich die Angehörigen der Kolonisierten (trotz aller Beteuerungen der Kolonialmächte) standhaft weigern, ihre Herrschaft zu akzeptieren (z. B. durch das Schlusswort von KBK1 in Sequenz 51, Zeile 300). Möglicherweise generiert das Lehrbuch ›netzwerkgeschichte@politik‹ mit seiner sachlichen, explikativen und wenig expressiven Darstellungsweise deontische Bedeutung in geringerem Ausmaß und ist dadurch in der Lage, breiter angelegte kognitive Frames zu bedienen. Die hier zutreffende Lesart kann wie folgt formuliert werden: *Dominante, überhebliche Personen der Mehrheitsgesellschaft versus Bittsteller und zur Anpassung Verpflichtete*.

Das vergangene Kapitel, das der detaillierten Darstellung des Zweiphasen-Prozederes vorliegender Untersuchung gewidmet war, soll nun durch den folgenden Abschnitt nicht nur reflektiert, sondern auch im Hinblick auf die erhoffte Möglichkeit diskutiert werden, eine eventuelle Interdependenz zwischen den Lehrbuchrepräsentationen und den Lesarten der Rezipient*innen sichtbar machen zu können.

10.3. Resümee – lehrbuchbasierte Rezeption von ›Kolonialismus‹

10.3.1. Diskursive Konstruktion des (post-)kolonialen Subjekts

Die Ausführungen in Kapitel 10 waren dem übergeordneten Ziel gewidmet, die Phänomene *Repräsentation* und *Rezeption* nicht nur in ihrer eigenen Entität zu erfassen, sondern auszuloten, inwieweit sie sich als untrennbare Elemente der Bedeutungsgenerierung gemeinsam abbilden lassen. Dafür war es auch erforderlich, eine gemeinsame Basis für die Analyse von konzeptuell schriftlichen *und* mündlichen Texten zu schaffen.

Zunächst sollte die Analyse des Gesamtkorpus (d. h. 100 Seiten textuelle Repräsentation in 14 Lehrbüchern) die Bezugsgröße für eine detailliertere Interpretation der vier individuell behandelten Lehrbücher der Klassenrecherchen bringen. Der Analysefokus wurde hierbei nicht nur auf die allgemeine diskursive Konstruktion von ›Kolonialismus‹, sondern im Speziellen auf

jene der ›kolonialen Akteure‹ gelegt. Die Analyse sollte mithilfe eines diskurslinguistisch ausgerichteten Verfahrens – im Speziellen hier: des DIMEAN-Rahmenwerks – eruierbar werden. Die Befunde lassen sich nun wie folgt zusammenfassen:

Die Repräsentation des ›Hochimperialismus‹ im 19. und 20. Jahrhundert, der mit der Kolonisierung weiter Gebiete in Afrika und Asien einherging, wird in den Lehrbüchern eher knapp (in der Mehrheit der Bücher auf 5 bis 6 Seiten) dargestellt. Das am meisten verwendete visuell-bildliche Element ist das der politischen Weltkarte, sie soll die Dimensionen und die Verteilung des Kolonialbesitzes veranschaulichen. Sehr häufig werden Beispiele der ›kolonialen Schwarz-Weiß-Photographie‹ eingesetzt, hier werden insbesondere die Konsequenzen der Kolonisierung für die Bevölkerung verdeutlicht. Diese piktoralen Elemente üben – wie auch sehr viele (verbale) Textteile – eine expressiv-appellative Wirkung aus, die vornehmlich auf die Nachvollziehbarkeit der unmenschlichen und skrupellosen Vorgangsweisen der Kolonisatoren abzielt. Die Darstellungen, die zu einem großen Teil aus aktueller – im weitesten Sinn – postkolonialer Sicht, aber letztendlich immer noch aus Sicht der ehemaligen (europäischen) Kolonialmächte erfolgen, verurteilen jegliche imperialistischen und kolonialistischen Prozesse, räumen aber dadurch der Gegenseite – den Kolonisierten – keine Handlungsfähigkeit ein bzw. würdigen nur selten deren präkoloniale Leistungen. Dadurch werden dichotome Gesellschaften konstruiert, die die bipolare Opposition der Sieger/Täter und der Verlierer/Opfer etabliert. Die Überschriften der Teilabschnitte von Abschnitt 9.1 geben über lehrbuchspezifische Lesarten Auskunft, aus ihnen geht die textuell generierte Ungleichheit der kolonialen Akteure recht augenscheinlich hervor. Insgesamt kann man erkennen, dass die einzelnen Lesarten nur marginale Bedeutungsunterschiede aufweisen, sie könnten für alle Repräsentationen zusammen folgendermaßen auf den Punkt gebracht werden: *Von Herrschaftsansprüchen und Rassenthesen zur Unterdrückung und Missachtung der Kolonisierten*. Auch in der Herangehensweise zur thematisch/faktenorientierten Darstellung des ›Kolonialismus‹ gibt es generell betrachtet nur geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Repräsentationen; im Detail (und linguistisch) betrachtet bestehen jedoch größere Differenzen in Bezug auf die Intensität der expressiv-emotiven Ausdrucksweise, die dann vor allem die Handlungsweisen der Kolonisatoren und deren Effekte akzentuiert; Unterschiede sind auch im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem hegemonialen Prozess der ›Zivilisierung‹ zu bemerken; dieser wird in einigen Lehrwerken entweder implizit oder sogar explizit als unabdingbar dargestellt, das heißt, dass die Lesenden dadurch auf eventuelle damit verbundene positive Effekte aufmerksam gemacht werden.

Die in den Gruppendiskussionen generierten Lesarten basieren auf der Prädizierung der ›kolonialen Akteure‹. Schüler*innen referieren dabei in unterschiedlicher Weise auf die Lehrbuchtexte, teilweise tun sie dies wortwörtlich durch textuelle Verknüpfungen, teilweise durch inhaltliche Referenz (also thematische Verknüpfungen) auf betreffende Segmente der Lehrbuchrepräsentationen. Dabei konnte beobachtet werden, dass eine emotiv-appellative sprachliche oder bildliche Vermittlung dazu angetan war, Assoziationen zu ›Gewalt‹ im weitesten Sinn zu fördern, sie expressis verbis anzusprechen und damit einerseits die Emotion der Verachtung für die ›Täter‹ und andererseits die des Mitleids für die Leidtragenden zu verstärken. Dementsprechend wurden die kolonialen Akteure als *böse* vs. *gut*, aber auch als *stark* vs. *schwach* konstruiert.

Blieb ein Text eher frei von emotiv-appellativer Lexik (wie im Fall zweier Lehrbücher, vgl. die Abschnitte 10.2.3. und 10.2.4.), führte die Analyse zu folgenden Befunden: Im Anschluss an das Lehrwerk ›Mehrfach Geschichte‹ wurde die kolonisierte (indigene) Bevölkerung als der unzivilisierte, ungebildete, rückständige und eigentlich tatsächlich bedürftige und unterlegene Teil der sich etablierenden kolonialen Gesellschaften des 19. Jahrhunderts konstruiert – insbesondere auf dem afrikanischen Kontinent. Dieses in dieser Hinsicht durchaus mit den beiden anderen Diskussionen vergleichbare Ergebnis unterscheidet sich davon insofern, als diese Prädizierung als ontologische, unveränderbare Gegebenheit angenommen wird; zusätzlich wird durch die Art der Sprechakte (Behauptung und Unterstellung) ein entsprechend großer Wahrheitsanspruch erhoben. Im zweiten Fall (Lehrbuch netzwerkgeschichte@politik, hier wurden auch präkoloniale Kulturen gewürdigt) verlief die Argumentation in ziemlich differenter Weise: Hier wurde die Kolonialherrschaft als demokratisches System dargestellt, das ausschließlich Angebote zur allgemeinen Verbesserung der Lage der Kolonisierten bereithält; die Vertreter*innen der Kolonisierten präsentierten sich in den Diskussionen als aktiv und handlungsbereit und brachten ihre Ablehnung von jeder Art von Fremdherrschaft (und sei sie noch so demokratisch) explizit zum Ausdruck. Diese durchaus ungewöhnliche Argumentationslinie begründeten die Schüler*innen mit dem Wunsch, der indigenen Bevölkerung jene Handlungsfreiheit zu geben, die durch die Lehrbuchrepräsentationen nicht (oder nicht genug) hervorgegangen war.

Inwieweit nun eine Interdependenz von Repräsentation und Rezeption festzumachen ist bzw. wie sich die lehrbuchbasierte Generierung des ›kolonialen Subjekts‹ auf die des ›modernen (Migrations-)Subjekts‹ übertragen lässt, soll im folgenden Abschnitt erörtert werden.

10.3.2. Interdependenz von Repräsentation und Rezeption?

Wie bereits im vorigen Abschnitt immer wieder angeklungen, kann ein Zusammenhang von Repräsentation und Rezeption bei der Aushandlung von Bedeutung und Sinnzuschreibung aufgrund der Befunde der Klassenrecherchen tatsächlich angenommen werden. Über das Zustandekommen einer solchen Interdependenz sollen nun Vermutungen angestellt werden, dass dies am Unterrichtsmedium, an der didaktischen und linguistischen Beschaffenheit der Texte, aber auch am Ablauf der Klassenprojekte per se liegen kann.

So ist anzunehmen, dass die Schüler*innen sowohl bewusst als auch unbewusst vorgefertigte Verbalisierungen des Lehrbuchs und damit auch aushandelbare Deutungsmuster übernehmen. Dafür verantwortlich zeichnet mit hoher Wahrscheinlichkeit die Tatsache, dass das Medium ›Lehrbuch‹ eine Autoritätsposition einnimmt, die die Adressat*innen motiviert, die durch den Text zur Verfügung gestellte Argumentation zu übernehmen. Durch die Untersuchung wird es augenscheinlich, dass die Teilnehmer*innen diese Argumentation insbesondere dann (eher) übernehmen, wenn es sich um ihnen bekannte, im Lexikon der Schüler*innen vorhandene Terminologie handelt. Fehlt eine solche (konkrete) Lexik oder ist sie für die Teilnehmer*innen nicht (leicht) verständlich oder plausibel genug, dann wird verstärkt auf eigene lebensweltliche Erfahrungs- oder Wissensrahmen zurückgegriffen und die Teilnehmer*innen neigen auch dazu, eigene, präferierte Lesarten zu generieren.

Zur Vermutung des Einflusses der Erhebungssituation soll angemerkt werden, dass mit großem Bedacht versucht wurde, Handlungsspielräume zu schaffen, in denen die Schüler*innen so unbeeinflusst und ungesteuert wie nur möglich agieren konnten. Deshalb wurde darauf geachtet, die Klassenprojekte weitgehend frei von bedeutungsgebenden Interventionen durch die Lehrerinnen oder die Projektleiterin ablaufen zu lassen, um zu individuellen Lesarten vordringen zu können. Interventionen fanden dann statt, wenn es während der Diskussionen erforderlich war, Rederecht zu vergeben oder ›Sackgassen‹ der Argumentation zu verhindern; außerdem sollte das strukturierte und fokussierte Erlesen der Texte erleichtert werden, deshalb wurde die Aufmerksamkeit der Lesenden darauf gelenkt, aus den Lehrbuch-Repräsentationen des ›Kolonialismus‹ die unterschiedlichen ›personalen Akteure‹ und deren prädominante (ihnen zugeschriebene) Eigenschaften zu entnehmen, um dann den Einstieg in die Diskussionen (quasi in medias res) mit zwei oppositionellen Gruppen von Akteur*innen zu ermöglichen. Hierbei ging es darum, sich (relativ rasch) in die Positionen der in den Lehrbüchern konstituierten Akteure zu versetzen, sich also als ›Kolonisator*in‹ oder ›Kolonisierte*r‹ zu positionieren und

jeweils aus dieser Sicht zu argumentieren. Dabei wurden dann (wie bereits oben angemerkt) Referenzen auf das Lehrbuch deutlich.

Wenn nun im Bereich aller vier (in den Klassenprojekten verwendeten) Lehrbücher Zusammenhänge zwischen schriftlichen und mündlichen Diskurspositionen festgemacht werden konnten, so sind diese vor allem im Hinblick auf die Konstituierung zweier oppositioneller Akteursgruppen zu finden, die von den jeweiligen Teilnehmer*innen – nach Beschäftigung mit den Lehrbuchtexten – hinsichtlich statusmarkierender Kriterien wie Wissen, Reichtum und Macht für die eine (dominante) Gruppe und Rückständigkeit, Ungebildetheit und politische Bedeutungslosigkeit für die andere (unterlegene) Gruppe generiert wurden; diese Kriterien wurden damit quasi als ontologische Konzepte festgeschrieben. In einem einzigen Fall versuchten die Schüler*innen diese Starrheit aufzubrechen und gemäß einer eigenen Lesart den Kolonisierten jene Agency zukommen zu lassen, die im Lehrbuch angedeutet wurde (die jedoch von den Schüler*innen aufgrund fehlender weiterer Informationen nicht elaboriert werden konnte). Dies lässt den Schluss zu, dass es durch die Lehrbuchrepräsentationen mehrheitlich nicht gelungen ist, den Kolonisierten entsprechende ›Voice‹, ›Agency‹ und positive Facetten (abgesehen von mitleidserweckenden) zu verleihen, die dann dazu geeignet wären, dieser Gruppe soziale Bedeutung zuzuschreiben. Die Schüler*innen indizierten diese wenig wertschätzende Sicht durch ihre Äußerungen und konstituierten die indigene Bevölkerung als ›zivilisatorisch bedürftig‹ und ›rückständig‹. Diese Einstellung setzt sich im Konstruktionsprozess der Akteure moderner Migrationsgesellschaften fort. Auch hier wird Menschen der Migration und Flucht zwar (eingeschränktes) Verständnis für ihre Situation und die Notwendigkeit der Aufnahme entgegengebracht, keineswegs jedoch wird ihnen Gleichwertigkeit (etwa im Bereich von Besitz und Bildung) mit der Aufnahmegesellschaft zugebilligt. So scheint es, als würde die durch das Lehrbuch inspirierte Sichtweise (evident in den Gruppendiskussionen 1) als Folie für jene Haltungen dienen, die in den Gruppendiskussionen 2 gegenüber Menschen der ehemaligen Kolonien (die auch als Zuflucht Suchende in unserer Gesellschaft sichtbar werden), aber auch allgemein gegenüber ›Menschen der Migration‹ evident wurden. So wird auch diese soziale Kategorie durch die Positionierungspraktiken der adoleszenten Projekt-Teilnehmer*innen als ›die Subalterne‹, in diesem Fall als jene der gegenwärtigen Gesellschaft konstituiert.

Die folgende Tabelle stellt nun die durch die Analyseverfahren eruierten Lesarten einander gegenüber. Als Phänomen der Diskursebene, erreicht via intratextueller Analyse und durch Zugänge, die auf die Phänomene ›Metapragmatik‹ und ›Indexikalität‹ zurückgreifen, soll das

Konzept ›Lesart‹ Antwort auf die Kernfrage der Untersuchung geben: *Welche Sichtweisen auf ›Kolonialismus‹ und auf ›koloniale Akteure‹ werden in Repräsentation und Rezeption evident?*

Lehrbuch	Lesart – Buch	Lesart – Klasse/GD1	Lesart – Klasse/GD2
1BST Bausteine	Vom Überlegenheitsdenken zur Unterdrückung	Vom Zusammentreffen unterschiedlich entwickelter Kulturen: »Wir geben euch Arbeit« vs. »Ihr beutet uns aus«	Von der Aufnahme durch die Mehrheitsgesellschaft zur Dankbarkeit und Anpassung der Migrant*innen
6GFA Geschichte für alle	Von der Zivilisierung zur Ausbeutung	Von Wissen und Besitz vs. Bildungsmangel und Besitzlosigkeit: »Wir sind die Besseren« vs. »Wir leben mit der Natur«	Von den berechtigten Bedürfnissen der Mehrheitsgesellschaft zur Unterordnung und Anpassung der Migrant*innen
10MFG Mehrfach Geschichte	Zivilisatorischer Nutzen für die Kolonisierten oder nur Nutzen der Machthaber?	Von nationalen Ideologien und nationalstaatlichem Egoismus zur Verachtung und Ausbeutung: »Ihr seid Menschen zweiter Klasse« vs. »Alle Menschen sind gleich«	Von rechtmäßigen Bürger*innen und ordentlichen Arbeiter*innen zu geduldeten und zur Anpassung verpflichteten Aufnahmesuchenden
11NWG netzwerk- geschichte @politik	Von funktionierenden Kulturen zur Bevormundung und Knechtschaft	Von wohlmeinenden Demokratiebringern und widerständigen Kolonisierten: »Wir sorgen für Recht und Ordnung« vs. »Wir verlieren unsere Rechte«	Von dominanten, überheblichen Personen der Mehrheitsgesellschaft zu Bittstellern und zur Anpassung Verpflichteten der Minderheitsgesellschaft
Gesamtkorpus: Von Herrschaftsansprüchen und Rassenthesen zur Unterdrückung und Missachtung			

Abbildung 51: Übersicht – Lesarten im Vergleich

Die tabellarische Zusammenschau vergleicht nun Lesarten der Rezeption und Repräsentation und zeigt auf, dass sie sich in Kernaussagen kaum und wenn, dann höchstens in Bezug auf Schwerpunktsetzungen innerhalb dieser Aussagen unterscheiden: So werden in zwei Fällen Zivilisationsmaßnahmen und deren (nicht erkennbaren) Nutzen (6GFA und 10MFG), in einem Fall das Überlegenheitsdenken der Kolonisatoren und die damit begründete Ausbeutung (1BST) und schließlich in einem weiteren Fall die Beachtung der indigenen Perspektive (11NWG) betont. Sehr deutlich zeigen sich dann die durch die Gruppendiskussionen 1 generierten Lesarten als konsequente Fortsetzung der Lesarten der Lehrbücher. So wird der Fokus der ›Zivilisierung‹ (Lehrbücher 6GFA und 10MFG) fortgesetzt und von ›besseren Menschen‹ und ›Menschen zweiter Klasse‹ gesprochen, im Fall von Lehrwerk 1BST werden sozio-kulturelle Kontroversen angesprochen, die zwischen ›notwendiger Unterstützung durch Zivilisierung‹ versus ›Ausbeutung‹ oszillieren, im Anschluss an Lehrwerk 11NWG schließlich pendeln die Argumente zwischen ›Demokratie-Bringer‹ versus ›Ablehnung der Einmischung‹.

In Summe kann festgestellt werden, dass die von den Lehrbüchern verfolgte Verurteilung des Kolonialismus und die Bewertung seiner Maßnahmen als rassistisch motivierte und als die Menschenrechte verletzende politische Vorgangsweisen europäischer Nationalstaaten deutlich

erkennbar werden; die Zielgruppe dieser Maßnahmen – die indigene außer-europäische Bevölkerung – wird als unbenannte, ›generalisierte Masse‹ konstituiert und mit wenig sozialem Prestige ausgestattet.

Der Sprachgebrauch in den Diskussionen 1 zeigt recht deutliche Parallelen zum Lehrbuch auf, doch muss zusätzlich angenommen werden, dass dabei nicht nur auf didaktisch aufbereitetes Lehrbuchwissen, sondern durchaus auch auf eigene Wissensbestände zurückgegriffen wird. So muss in diesem Zusammenhang auf die Annahme der interaktiven Aushandlung von Kontexten hingewiesen werden, die von Blommaert (2005, S. 47) als ›Textualisierung‹ (›entextualization‹) bezeichnet wird (vgl. Abschnitte 7.1.2. und 7.2.), da durch die Positionierungspraktiken der Teilnehmer*innen sowohl historisches Wissen als auch Alltagswissen in neue Kontexte eingebunden wird. In diesen Konsituierungsprozessen werden neue Texte und damit (von den Teilnehmer*innen) präferierte Lesarten des Diskursthemas generiert (Blommaert, 2005, S. 47). Ein solcher ›neuer‹ Kontext wird zum unmittelbaren Handlungskontext, dessen Aushandlungsprozess auch determiniert ist durch unterschiedliche demographische Klassensituationen, die im vorliegenden Fall vermutlich auch die Selbstzuteilungsprozesse der Teilnehmer*innen zu den Rollen (›Kolonisatoren vs. Kolonisierte‹ bzw. der ›ursprünglichen Österreicher*innen vs. neue Österreicher*innen‹) bestimmt hat: So wird beispielsweise der Diskussionskontext in Klassen mit einem höheren Anteil an Schüler*innen mit Migrationsbiographien durch eine höhere Anzahl von Vertreter*innen der Gruppe der ›soziopolitisch schwächeren‹ Akteure (›Kolonisierte‹ bzw. ›neue Österreicher*innen‹) konstituiert. Dies kann insofern als interessante Beobachtung gelten, als sie als Index auf die Bedeutung der je eigenen (Migrations-)Biographie gewertet werden kann, die nicht nur Einstellungen und Haltungen, sondern offensichtlich auch das Zugehörigkeitsgefühl zu (wie in der Diskussionssituation entstandenen auch fiktiven) Akteursgruppen beeinflussen kann.

Beobachtungen wie die soeben beschriebenen lassen nun einen Zusammenhang von Repräsentation und Rezeption oder einen Einfluss des Lehrbuchs auf Deutungsprozesse mit hoher Wahrscheinlichkeit annehmen. Dies liegt auch daran, dass Lehrbuchtexte natürlich ihre Adressat*innen inspirieren, motivieren und unwiderstehliche Deutungsangebote liefern (müssen). So soll zusammenfassend nicht nur festgestellt, sondern auch gehofft werden, dass die vorliegenden Befunde auch auf ähnliche Recherche-Anliegen generalisierbar und transferierbar werden, vor allem auch deshalb, weil das Forschungsdesign Einblicke in die Selbst-/Fremd-Positionierungspraktiken der Subjekte liefern kann, durch die sie sich innerhalb ihres Bildungs- und Handlungsraums ›Schule‹ (curriculumkonform) auch zu Diskursen

außerschulischer Handlungsräume, d. h. zu einer durch Diversitäts- und Migrationsdiskurse geprägten Gesellschaft positionieren können.

Dass eine solche Argumentation dann umso mehr abhängig von jeweiligen Erhebungskontexten und -zeiträumen und daher in ihrer Ausprägung variabel ist, ist nachvollziehbar; umgekehrt kann gerade eine solche äußerst kontextsensible Untersuchung (die emotional aufgeladene öffentliche Diskurse und damit auch die Lebenswelt der Schüler*innen berührt und bewegt) die möglichen und durchaus vielfältigen Wege der diskursiven Aushandlung von Bedeutung aufzeigen. Auf diese Weise ist eine solche Untersuchung im Zusammenspiel mit einem ›brisanten‹ Thema der Geschichte (vgl. Einleitung) dazu angetan, Rückschlüsse auf Annahmen, Vermutungen, also insgesamt auf das Vorwissen, die Zielsetzungen und Erwartungen (vgl. Schnotz, 2006, S. 223; vgl. Abschnitt 4.2.1.) der Teilnehmer*innen zuzulassen, die in weiterer Folge bestehende Werthaltungen, Einschätzungen und Wissensbestände gegenüber dem jeweiligen Diskursthema indizieren.

11. ›How to write about colonialism‹: Rückblick und Ausblick

Mit diesem Kapitel schließt sich der Kreis: Zu Beginn haben wir aus Wainainas quasi programmatischer (jedoch als sarkastisch-resignativ lesbarer) Ankündigung ›How to write about Africa‹ die Ausgangs-Fragestellung der vorliegenden Arbeit, die Frage nach dem ›Wie‹ der Kolonialismus-Repräsentation, abgeleitet. Dieses Kapitel sieht sich nun vor die Aufgabe gestellt, diese und alle weiteren daran knüpfbaren Fragestellungen in ihren Antworten zusammenzufassen und zu reflektieren.

Zunächst soll noch einmal festgehalten werden, dass es keineswegs die Absicht dieser Arbeit war, in ›programmatishcher‹ Weise ein ›Wie über den Kolonialismus geschrieben werden soll‹ vorzuschlagen oder etwa Schulbuchtexte in dieser Hinsicht zu bewerten oder zu beurteilen; die Schulbuchtexte sollten lediglich in deskriptiver Weise vorgestellt und miteinander verglichen werden. Der Fokus lag damit vielmehr auf dem Eruiere der vorhandenen Repräsentationsweisen sowie der Erkundung, wie diese von der Analystin und – wesentlich wichtiger – von den Adressat*innen, 13-jährigen Schülerinnen und Schülern, ›gelesen‹ und interpretiert werden. Diesem übergeordneten Ziel suchte die vorliegende Arbeit innerhalb der drei Hauptteile (kontextuelle und disziplinäre Verortung, Methodologie, Empirie) nachzugehen, wobei der sprachwissenschaftliche Fokus auf das komplexe Phänomen ›Text‹ gerichtet war und somit auch eine komplexe Sicht auf ›Text-Bedeutung‹ ermöglichen sollte. Daraus sollte abgeleitet werden, dass Bedeutungsgenerierung als kommunikatives Handeln mit sozialer Relevanz – also als *soziale Praxis* – zu verstehen ist; dabei mussten bestimmte Akteure und bestimmte Handlungskontexte als Beteiligte in Betracht gezogen werden.

Um diesen Anliegen entsprechen zu können, wurde ein zweiphasiger Analysezugang für nutzbringend erachtet, der sowohl dem genuin schriftlichen als auch dem mündlichen Korpus gerecht werden konnte. Damit sollte diese Untersuchung eine Bekräftigung all jener (vor allem sozialsemiotischer bzw. multimodaler) Zugänge sein, die das Phänomen ›Text‹ als Ergebnis von Produktion und Rezeption begreifen und ›Text‹ (einseitig betrachtet) als ›Halbfabrikat‹ bzw. im Dialog zwischen Produktion und Rezeption als immer wieder neu konstituierbar und daher als niemals fertig betrachten (vgl. Teil I, Abschnitt 4.3.: Sprachwissenschaftliche Zugänge zum Phänomen ›Text‹). Textbedeutung, also Bedeutungsgenerierung – dies sollte klargemacht werden – ist demnach insofern als *soziale Praxis* zu verstehen, weil sie einem diskursiven Aushandlungsprozess (determiniert vom sozialen Kontext im weitesten Sinn) obliegt. Texte sind also nicht als Produkte von Kodierungen der Produzenten zu betrachten,

deren Kodes von den Rezipient*innen in linearer Weise entschlüsselt werden sollen, sie tragen also nicht *die eine* Bedeutung, wie in so manchen frühen Repräsentations- und Kommunikationsmodellen angenommen; dies sollte in Kapitel 3 exemplifiziert werden: So wurden die beiden Elemente der Bedeutungskonstituierung (Repräsentation und Rezeption) in ihrer jeweiligen Eigenständigkeit betrachtet, um daraufhin ›Bedeutung‹ (im Sinn von Lesart) als reziproken Prozess von Produktion und Konsumption verstehbar zu machen. Anleihen bei der Erweiterung der produktionsorientierten Sicht auf ›Text‹ konnte die Linguistik bei den in den 1960er-Jahren an Einfluss gewinnenden Cultural Studies zeichnen, die das Konzept der Lesart stärker nach der Beteiligung der Rezipienten ausrichteten (vgl. Abschnitt 4.2.3.). Dennoch ist eine Sicht, die das untrennbare Ineinandergreifen von Produktion und Konsumption in ihr Analyseprozedere aufnimmt, in der Text- und Diskurslinguistik bislang noch immer eher selten zu finden (wie aus Postulaten der Disziplinen hervorgeht: Abschnitte 4.3.1. und 4.3.2.). Dass hierbei eine Fokussierung auf den oft vernachlässigten ›Diskursakteur‹ erfolgen muss, liegt auf der Hand. Durch eine solche weitgesteckte Analyse-Perspektive werden dann in einem Foucault'schen Sinn wesentliche Dispositive des Diskurses einbeziehbar, wodurch das Phänomen ›Text‹ – in seiner Komplexität begreifbar – zur Bezugsgröße einer Diskursanalyse werden kann. So sollte es die vorliegende Untersuchung ermöglichen, den Textbegriff zu ›entgrenzen‹, das heißt, ihm in seiner Transtextualität erst auf der Diskursebene Bedeutung zuzuweisen und ihn damit vor einer zu engen Betrachtungsweise zu bewahren (vgl. Teil II, Kapitel 6). Textbedeutung nicht nur in ihrer Komplexität des Entstehens, sondern generell in ihrer Dynamik zu begreifen, heißt also sämtliche Dispositive und damit eben auch die Diskursakteur*innen ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Durch deren Teilhabe am Diskurs, durch deren Positionierungsstrategien können nicht nur Subjektivierungsprozesse und ideologische Zuschreibungen evident werden, sondern darüber hinaus Lesarten generiert und dem Text eine je eigene Bedeutung zugewiesen werden (vgl. Teil II, Abschnitt 7.1.). Diese Betrachtungsweise ist im Wesentlichen konform mit einigen der traditionellen Verfahrensweisen etablierter Schulen der Diskursanalyse, deren Vielfalt der Zugänge in den Abschnitten 4.3.2. und 6.1. vorgestellt wurde; dennoch ist bisweilen der Fokus auf *entweder* schriftliche *oder* mündliche Texte gerichtet, wodurch der unmittelbare Zusammenhang zwischen Repräsentation und Rezeption außer Acht gelassen wird. So sollte mit der vorliegenden Untersuchung ein Beitrag zur Erweiterung einer primär schrift-textlich bezogenen Diskursanalyse geleistet werden, indem aufgezeigt wurde, wie der Fokus auf eine solche Interdependenz erreichbar ist.

Um zu demonstrieren, wie dabei dem ›Diskursakteur‹ Gewicht verliehen wird, erschien es notwendig, einen genuin textbezogenen diskurslinguistischen Zugang durch das Einbeziehen von Konzepten zu erweitern, die sich vornehmlich auf die Analyse mündlicher Äußerungen konzentrieren (vgl. Kapitel 7). Durch Annahmen und Modelle der Soziolinguistik, insbesondere der interpretativen Soziolinguistik, können linguistische Forschungszugänge in das soziale Handlungs- und Wissensfeld der Akteur*innen (resp. in die ›Lebenswelt‹ der Beteiligten im Habermas'schen Sinn – vgl. Einleitung, aber durchaus auch in einem Alltagsverständnis) hineingetragen werden; auf diese Weise wird eine umfassende Verortung in den Erhebungskontext möglich, die sowohl für die schriftliche Textproduktion als auch für den mündlichen Generierungsprozess von Lesarten notwendig ist. Durch eine solche Erweiterung einer produktionsorientierten Diskursanalyse, die durch die Beachtung der interaktiven Prozesse der Bedeutungskonstitution ermöglicht wird – hierbei werden Kontextualisierungshinweise (vgl. Gumperz, 1982; Teil I, vgl. Abschnitt 4.3.5.) durch die Interagierenden interpretiert –, werden Annahmen und Methoden der interpretativen Soziolinguistik bedeutsam, die sich ihrerseits der Praktiken traditioneller Ethno-Methoden (hier: Fokussierte Ethnographie) bedient (vgl. Teil II, Abschnitt 7.1.2.). Das Interagieren zweier linguistischer Teildisziplinen konnte unter anderem auch dadurch erreicht werden, dass die dafür relevanten Analyseparameter der Diskursebene *Metapragmatik* und *Indexikalität* für beide Arten der Korpora angewendet werden konnten und damit die analytische Klammer zwischen Diskurs- und Soziolinguistik bildeten (vgl. Teil II, Abschnitt 7.2.). Für das gesamte Analyseprozedere erwies sich die Methodologie einer Diskurslinguistischen Mehrebenenanalyse (im Speziellen: DIMEAN nach Warnke und Spitzmüller, 2008) als praktikabler analytischer Rahmen (vgl. Teil II, Abschnitt 6.3.). Durch seine Umsetzung sollte gezeigt werden, wie sich genuin schriftliche und mündliche Korpora auf eine gemeinsame Analysebasis stellen lassen, womit dann auch die Interdependenz von Repräsentation und Rezeption aufgezeigt werden kann (vgl. Teil III, Abschnitt 10.3).

Das gesamte Kapitel 10 diene der Exemplifikation ausgewählter Beispiele beider Analysephasen. In Analysephase eins (vgl. Abschnitt 10.1.) wurde zunächst das schriftliche Korpus der 14 Geschichtslehrbücher vorgestellt. So sollten sich die Prädikationen der durch die Repräsentationen konstituierten ›kolonialen Akteure‹ in Bezug auf ihre Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungen plausibel ableiten lassen. Die Analyse speziell ausgewählter linguistischer Phänomene wie Ein- und Mehrworteinheiten, Phrasen und Propositionen sowie visueller Elemente stand dabei im Fokus. Den Übergang zur transtextuellen Ebene stellte die

Analyse der metapragmatischen Marker dar, von denen Boosters und Hedges hinsichtlich ihres indexikalischen Potentials untersucht wurden. Dies betraf skripturale/graphische und piktorale Mittel wie beispielsweise graphische Variation, Häufigkeiten, Auslassungen, emotiv-appellative Lexik und Bilder (vgl. Abschnitt 7.2.). In dieser Analysephase stellte sich heraus, dass Lesarten tendenziell auf eine Konstituierung von Dominanz versus Unterlegenheit, also auf die Darstellung einer extremen Polarisierung der kolonialen Gesellschaft abzielten. Insgesamt wurde versucht, eine verallgemeinerbare Lesart für alle 14 Lehrbücher zu formulieren, die folgendermaßen lautet: *Von Herrschaftsansprüchen und Rassenthesen zur Unterdrückung und Missachtung*.

Analysephase zwei (vgl. Abschnitt 10.2.) setzte sich aus einer detaillierten Lehrbuchanalyse und der Analyse der Äußerungen der Teilnehmer*innen zusammen, beide Teile wurden dann einem direkten Vergleich zugeführt. In Anlehnung an die zuvor erfolgte Gesamtanalyse des Lehrbuchkorpus diente die Selektion der bereits zuvor erwähnten linguistischen Phänomene der intratextuellen Ebene dazu, Charakteristika der (für das jeweilige Klassenprojekt relevanten) Lehrbuchrepräsentationen sichtbar zu machen. Daraufhin wurden für aussagekräftig gehaltene Äußerungsensembles der Teilnehmer*innen der beiden Gruppendiskussionen den Transkripten entnommen und im Zusammenhang mit den Lehrbuchrepräsentationen interpretiert. Gruppendiskussion (1) sollte Lesarten von ›Kolonialismus‹ und Gruppendiskussion (2) Einstellungen und Sichtweisen auf gesellschaftliche Gegebenheiten der Gegenwart (eventuell in Relation zum historischen Kolonialismus) evident machen. Hierzu kann festgestellt werden, dass bei der Repräsentation dieses (brisanten) historischen Themas des ›Kolonialismus‹ de facto nach postkolonialen Gesichtspunkten vorgegangen wurde (wurden doch damit hauptsächlich die negativen Auswirkungen auf die Kolonisierten wie Unterdrückung und Ausbeutung in aller Dramatik und Drastik dargestellt), womit die eindeutige und bedingungslose Verurteilung des ›Kolonialismus‹ verfolgt wurde. Aus dieser (quasi omnipräsenten) Tendenz lässt sich auch erkennen, dass die Hervorkehrung der (generell als negativ bewerteten) ›Täterperspektive‹ eine Überrepräsentiertheit der Kolonisatoren generierte, sie wurden damit als die Handlungsfähigen und Aktiven der kolonialen Gesellschaft und dadurch als die ›zivilisatorisch Überlegenen‹ konstruiert. Dies kann zur Schlussfolgerung Anlass geben, dass die daraus resultierende ›Opferperspektive‹ für die gegenüberliegende Gesellschaftsgruppe, die Kolonisierten, kaum Raum für sozio-kulturelle Anerkennung und Wertschätzung eröffnete.

Konnte nun durch das vorliegende Recherche- und Analyse-Verfahren auch die Frage nach der Wirkung historischer Lehrbuchdarstellungen auf einen (möglichen) Gegenwartstransfer beantwortbar werden? Zum einen war es sicher möglich, im Sprachgebrauch der Teilnehmer*innen Verbalisierungen sichtbar zu machen, die mit denen der textlichen Repräsentationen vergleichbar und mitunter sogar ident waren. So wurde das Gesellschaftsmuster zweier binär-oppositioneller Gruppen des historischen Kolonialismus als durchaus übertragbar erachtet. Dies ging aus Äußerungen hervor, durch die die Polarisierung der modernen Gesellschaft, die eine Bevölkerungsgruppe (insbesondere Asylwerbende und Menschen aus Fluchtsituationen) als soziopolitisch problematisiertes Phänomen konstituiert, als gegeben konstruiert wurde. Ähnlich (oder sogar konform mit) den Einstellungen gegenüber der kolonisierten Bevölkerungsgruppe des 19. Jahrhunderts wurden diese polarisierenden Gegebenheiten der Gegenwart (trotz der Bekundung von Mitleid und Sympathie für die Schwächeren) weitgehend für nachvollziehbar und gerechtfertigt eingeschätzt.

Inwieweit und exakt in welchen Details Lehrbuchrepräsentationen tatsächlich damit im Zusammenhang stehen können, konnte durch diese (dafür zeitlich und räumlich eher zu klein und nicht darauf abzielende) Recherche kaum erforscht werden. Dazu müssten die Teilnehmer*innen als Agierende ihres sozialen und auch medialen Umfelds beobachtbar werden, wodurch die Argumentationsmuster vergleichbarer und begründbarer werden könnten; der Sprachgebrauch könnte dann hinsichtlich seiner Indexikalität mit Blick auf alltagsweltliche Einstellungsmuster und Ideologien betrachtbar werden. Dann könnten sich gegebenenfalls auch die Vermutungen empirisch untermauern lassen, dass die Diskutierenden mit Rückgriff auf ihr sozial stratifiziertes Wissen argumentierten und dabei gesellschaftliche Polarisierungen reproduzierten, die sie als quasi ontologische Eigenschaft (bisweilen auch) legitimierten. Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung kann jedoch bestenfalls angenommen werden, dass es der traditionellen Geschichtsvermittlung (über all die Jahre) offensichtlich nicht gelungen ist, überkommene koloniale Bilder aufzubrechen und den Fokus auf Leistungen, Errungenschaften und sozio-kulturelle Kompetenzen der in der Vergangenheit agierenden gesellschaftlichen Systeme und Gemeinschaften zu lenken und damit auch ›postkolonial-kritische‹ Perspektiven und Deutungen zu etablieren, die dann dazu beitragen könnten, den Nachfolgestaaten der kolonialen Welt (und damit auch Menschen der Migration) Wertschätzung und Vertrauen auf ein selbstbestimmtes Leben (in Verbindung mit bestimmten, sinnvollen Unterstützungsprojekten) entgegenzubringen.

Die Eingangsfrage nach dem *Wie* der Kolonialismus-Repräsentation kann also durchaus auch mit Wainainas (2002, S. 6) Worten beantwortet werden: In den meisten Darstellungen der Lehrbücher wird die kolonisierte Welt tatsächlich ihrer Individualität beraubt, sie wird als generalisierbare Einheit behandelt (»treat Africa as if it were one country«), als ob es eine eigenständige prä-koloniale Geschichte und Kultur nie gegeben hätte, wo höchstens Bilder der Not und des Ausgeliefert-Seins (»thin people who are starving«) eine einseitige Spurensuche ermöglichen. Derartige Repräsentationen dürften dann kaum zur Wertschätzung und Anerkennung der außer-europäischen ehemals kolonialen Welt beitragen. Vielleicht reichen ja tatsächlich stereotypen- und klischeebehaftete koloniale Ideologien (wie ›versteckte Rhizome« – vgl. Robert Young, Abschnitt 2.4.) in die gegenwärtige, vom Zeitpunkt her postkoloniale, aber bezüglich mancher Ideologien und Ausprägungen immer noch ›koloniale‹ Welt hinein.

Das Kapitel soll nun mit dem Versuch geschlossen werden, die in unterschiedliche Disziplinen hineinreichenden Anliegen der vorliegenden Arbeit auf den Punkt zu bringen: So sollte das sinnvolle und fruchtbringende Zusammenarbeiten von Diskurs- und Soziolinguistik nachvollziehbar dargestellt werden, um zu zeigen, dass eine traditionelle, genuin schrift-textlich basierte diskurslinguistische Untersuchung, die primär die Analyst*innen-Sicht zutage fördert, um die Perspektive der Adressat*innen erweitert werden kann. Dass dies ein Analyseergebnis komplexer, umfassender und reicher (vielleicht auch ›sicherer‹ – vgl. das Monitum Wienens, 2011³⁷) und über eine reine Analyst*innen-Sicht hinausgehend (vgl. Spitzmüller, 2013a³⁸) ausfallen lässt, konnten die vorliegenden Befunde hoffentlich zeigen. Nicht zuletzt besteht aber auch das Vertrauen, dass die vorliegende Arbeit generell zu weiteren kombinierten Analyseprozeduren im disziplinären Kontext der Sprachwissenschaft inspirieren und auf die Leistungen der interpretativen Soziolinguistik in diesem Zusammenhang hinweisen konnte; darüber hinaus (und im beruflichen Anliegen der Verfasserin begründet) besteht jedoch auch

³⁷ Wienens, 2011. Klappentext zu *Lesart und Rezipienten-Text. Zur materialen Unsicherheit multimodaler und semiotisch komplexer Kommunikation*. »Die Rede von „dem“ Text, wie ihn Produzenten erzeugt haben, ist mithin eine Idealisierung. Zu differenzieren ist demgegenüber zwischen Produzenten-Texten, wie sie als Grundlage kommunikativer Interaktion erzeugt werden, und Rezipienten-Texten, über die beschreibbar ist, welche Teile dieser Produzenten-Texte Rezipienten für ihre Bedeutungsarbeit nutzen und kommunikativ funktional machen.«

³⁸ Spitzmüller (2013a, S. 436) postuliert die Erweiterung einer reinen Produktanalyse, »die den Text zum statischen Objekt und das graphische Wissen des Analysierenden zum Maß aller Dinge machen, eine Art ›Armchair-Linguistik‹ der Multimodalität«.

die Hoffnung, dass der Kontext ›Schule‹ als geeignetes Anwendungsfeld erkannt wurde, insbesondere deshalb, weil hier bisweilen den Lernenden zu selten ›Voice‹ verliehen wird, um sie damit zu Positionierungs- und Subjektivierungsprozessen zu ermutigen. Mit einem adäquaten (nicht nur historischen) Diskursthema, das unterrichtliche Bezüge zulässt, könnte eine Möglichkeit für alle schulischen Akteur*innen eröffnet werden, Heterogenität als Diversität jedenfalls aus einer Subjektperspektive bewusst (und dann vielleicht als bereichernd) erleben zu können. Dass bei all diesen ›brisanten‹ Themen mit sozio-politischer Relevanz auch sprachliche Diversität von immens großer Bedeutung ist, trat hier (vgl. Abschnitt 10.2.2.) im Klassendiskurs einer durch ihre Sprachenvielfalt auffallenden Klasse deutlich hervor. So könnte – ähnlich wie auch Brigitta Busch in der biographischen Mehrsprachigkeitsforschung postuliert – vor allem (aber sicher nicht ausschließlich) für das sprachlich diverse Klassenzimmer die Forderung gelten, des öfteren eine Sprecher*innen-orientierte Perspektive zu bedenken. Das in Abschnitt 7.1.2. vorgestellte (und für die Bedürfnisse der Migrationspädagogik – vgl. Abschnitt 2.5.1. – sehr geeignete) Konzept von ›voice‹ lenkt dann das Augenmerk nicht nur auf inhaltlich/argumentative Aspekte der Sprecher*innen-Perspektive,

»sondern rückt auch bisher weniger beachtete Aspekte in den Vordergrund wie beispielsweise den Einfluss von Sprachideologien darauf, wie Sprecher_innen sich und andere diskursiv positionieren, oder die Rolle von Emotionen, Imaginationen und Begehren in Bezug auf das sprachliche Repertoire«. (B. Busch, 2013, S. 16)

So soll das Schlusswort auch der Hoffnung gelten, dass durch die vorliegende Arbeit – vor allem durch ihren empirischen Teil – Handlungsspielräume aufgezeigt werden konnten, die Selbst- und Fremdpositionierung von Schülerinnen und Schülern erlauben, die Standortorientierungen nicht nur innerhalb einer Klassengemeinschaft ermöglichen, womit auch dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit Rechnung getragen werden kann. Und hierzu könnte die Angewandte Linguistik, insbesondere im Zusammenspiel der Diskurslinguistik mit der Soziolinguistik, auch in Zukunft ihren Beitrag zu leisten.

12. Literatur

- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Berlin/N.Y.: De Gruyter.
- Adamzik, K. (2016). *Textlinguistik: Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Agha, A. (2005). Voice, footing, enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15 (1), 38–59.
- Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge: University Press.
- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015). Kritik der Praxis: Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken: Konzepte und Kritik* (S. 25–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Althusser, L. (2014 [1971]). *On the reproduction of capitalism. Ideology and ideological state apparatuses*. London/New York: Verso.
- Androutsopoulos, J. (2008). Cultural Studies und Sprachwissenschaft. In A. Hepp, F. Krotz & W. Vogelsang (Hrsg.), *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse* (S. 237–253). Wiesbaden: Springer VS.
- Ang, I. (1995). *Living room wars: rethinking media audiences for a postmodern world*. London/New York: Routledge.
- Angermüller, J. (2014). Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umrisse eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 16–38). Bielefeld: Transcript.
- Angermüller, J. (2015). Discourse Studies. In J. D. Wright (Hrsg.), *International Encyclopedia of the social & behavioral sciences, second edition* (S. 510–515). Amsterdam: Elsevier.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2006). General Introduction. In B. Ashcroft, G. Griffiths & H. Tiffin (Hrsg.), *The post-colonial studies reader* (S. 1–4). Second Edition. London/New York: Routledge.
- Austin, J. L. (1979 [1962]). *Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words)*. Stuttgart: Reclam.
- Aveling, N. (2009). More than just skin color: reading whiteness across different locations. In M. Tißberger, G. Dietze, D. Hrzán, & J. Husmann-Kastein (Hrsg.), *Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Critical Studies on Gender and Racism* (S. 32–41). Frankfurt am Main: Lang.
- Awet, K. (2018). *Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch. Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik in der Sekundarstufe I (Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress.
- Ayaß, R. 1993. Auf der Suche nach dem verlorenen Zuschauer. In W. Holly & U. Püschel (Hrsg.), *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung* (S. 27–41). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin*. M. Holquist (Hrsg.), C. Emerson and M. Holquist (Transl.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1985 [1929]). *Probleme der Poetik Dostoevskijs*. Frankfurt am Main (u.a.): Ullstein
- Ballstaedt, St.-P. (1981). *Texte verstehen – Texte gestalten*. München: Urban & Schwarzenberg.

- Bamberger, R., Boyer, L., Stretenovic, K. & Strietzel, H. (1998). *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern*. Wien: ÖBV.
- Banerjee, B. K. & Stöber, G. (2010). Textbook revision and beyond: New challenges for contemporary textbook activities. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2010, Volume 2, Issue 2, 13–28.
- Bär, J. A. (2015). *Hermeneutische Linguistik: Theorie und Praxis grammatisch-semantischer Interpretation*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Barthes, R. (1977 [1964]). The rhetoric of the image. In (ders.) *Image – Music – Text. Essays selected and translated by Stephen Heath* (S. 32–51), New York: Hill and Wang
- Barthes, R. (1979 [1964]). *Elemente der Semiotik. Éléments de sémiologie*. Aus dem Französischen von E. Moldenhauer. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Barthes, R. (2005 [1964]). *Das Rauschen der Sprache. Kritische Essays IV*. Aus dem Französischen von D. Hornig. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Barthes, R. (2010 [1993]). *Die Lust am Text*. Aus dem Französischen von O. Ette. Berlin: Suhrkamp.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, R. & Briggs, C. L. (1990). Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology* (19), 59–88.
- Beaugrande, R.-A. de & Dressler, W. U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2001). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Beinzger, D. (2004). *Filmerfahrung im biographischen Rückblick: über den Zusammenhang zwischen Filmrezeption und Geschlechtsidentität; eine erziehungs- und medienwissenschaftliche Studie*. Universität Frankfurt: Univ. Dissertation.
- Bell, A. (2016). Succeeding waves: seeking sociolinguistic theory for the twenty-first century. In N. Coupland (Hrsg.), *Sociolinguistics. Theoretical debates* (S. 391–416). Cambridge: University Press.
- Benjamin, W. (1961 [1923]). *Illuminationen*. Ausgewählte Schriften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernstein, B. (2003 [1958, 1971]). *Class, codes and control. Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bhabha, H. K. (2007 [2000]). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Narr.
- Biere, B. U. (1989). *Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – historische Praxis – sprachtheoretische Begründung*. Tübingen: Niemeyer.
- Biere, B. U. (1991). *Textverstehen und Textverständlichkeit*. Tübingen: Groos.
- Blommaert, J. (1999). The debate is open. In J. Blommaert (Hrsg.), *Language ideological debates*, 1–38. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A critical introduction*. Cambridge: University Press.
- Böhm, G. (1994). Die Wiederkehr der Bilder. In G. Böhm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (S. 11–38). München: Fink.
- Böhm, G. (2005). Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In C. Maar, & H. Burda, (Hrsg.). *Iconic Turn. Die Macht der Bilder* (S. 28 -43). Köln: DuMont.
- Bonfadelli, H. (2008). Medienwirkungsforschung. In J. Knape, A. Gardt & U. Fix (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik/ Rhetoric and stylistics* (S. 837–855). Berlin/New York: De Gruyter.
- Bonfadelli, H. & Friemel, Th. N. (2015). *Medienwirkungsforschung*. Konstanz/München: UVK.

- Borries, B. von (2010). Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (S. 102–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brauer, J. (2013). Empathie und historische Alteritätserfahrungen. In J. Brauer & M. Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven* (S. 76–92). Göttingen: V&R.
- Brauer, J. & Lücke, M. (Hrsg.) (2013). *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen: V & R.
- Brauer, J. & Lücke, M. (2013). Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen. In J. Brauer & M. Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven* (S. 11–26). Göttingen: V&R.
- Bredenkamp, H. (2005). Drehmomente – Merkmale und Ansprüche des Iconic Turn. In C. Maar & H. Burda (Hrsg.), *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder* (S. 15–26). Köln: Du Mont.
- Bronfen, E. (2007). Vorwort. In H. K. Bhabha (Autor), *Die Verortung der Kultur* (S. IX–XIII). Tübingen: Narr.
- Bryman, A. (2004). Triangulation. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. F. Liao (Hrsg.), *Encyclopedia of Social Science Research Methods* (S. 1143–1144). Thousand Oaks: Sage.
- Bublitz, H., Bührmann, A. D., Hanke, C. & Seier, A. (1999). *Das Wuchern der Diskurse*. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Bubendorfer, N. (2009). *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Bucher, H.-J. (2007). Textdesign und Multimodalität. Zur Semantik und Pragmatik medialer Gestaltungsformen. In K. S. Roth & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation* (S. 49-76). Konstanz: UVK.
- Bucher, H.-J. (2011). Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. In H. Diekmannshenke, M. Klemm, H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele* (S. 123–156). Berlin: Schmidt.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (12. August 2008). Teil II; Änderung der Verordnungen über die Lehrpläne der Volksschule, der Sonderschulen, der Hauptschulen und der allgemeinbildenden höheren Schulen. Abruf: 3. 1. 2018. www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl_Nr_II_290_2008-polit-Bildung.pdf
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (18. Mai 2016). Teil II; Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Abruf: 8. 9. 2018. https://www.politik-lernen.at/dl/Gesetzesblatt_113_Verordnung_18_Mai_2016.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Interkulturelle Bildung als gemeinsame Haltung am Schulstandort leben. In *Bildung/Unterricht und Schule/ Unterrichtsprinzipien*. Abruf: 15. 9. 2018. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html.
- Burger, H. (2005). *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Burri, R. V. (2008). Bilder als soziale Praxis: Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen. *Zeitschrift für Soziologie*, 37 (4), 342-358.

- Busch, A. (2007). Der Diskurs – ein linguistischer Proteus und seine Erfassung. Methodologie und empirische Gütekriterien für die sprachwissenschaftliche Erfassung von Diskursen und ihrer lexikalischen Inventare. In I. H. Warnke (Hrsg.), *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände* (S. 141–164). Berlin/New York: de Gruyter.
- Busch, B. (2008). Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen: Erfahrungen aus einem Workshop mit SchülerInnen in Südafrika. In E. Furch & H. Eichelberger (Hrsg.), *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung* (S. 139–149). Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas/UTB.
- Busch, B. & Reddemann, L. (2013). Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz. *Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin*. 11. Jg. (2013) 3 (33), 23–33.
- Busse, D. (1987) *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Busse, D. (1991). *Textinterpretation. Sprachtheoretische Grundlagen einer explikativen Semantik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Busse, D. (1994). Interpretation, Verstehen und Gebrauch von Texten: semantische und pragmatische Aspekte der Textrezeption. In A. Boehm, Andreas, A. Mengel, Th. Muhr & Gesellschaft für Angewandte Informationswissenschaft (GAIK) e.V. (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Schriften zur Informationswissenschaft 14* (S. 49–79). Konstanz: UVK.
- Busse, D. (1997). Semantisches Wissen und sprachliche Information. Zur Abgrenzung und Typologie von Faktoren des Sprachverstehens. In I. Pohl (Hrsg.), *Methodologische Aspekte der Semantikforschung*. (Sprache – System und Tätigkeit 22) (S. 13–34). Frankfurt am Main: Lang.
- Busse, D. (2000). Historische Diskurssemantik. Ein linguistischer Beitrag zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 31/86, 39–53.
- Busse, D. (2012). *Frame-Semantik – Ein Kompendium*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Busse, D. (2015). *Sprachverstehen und Textinterpretation. Grundzüge einer verstehens-theoretisch reflektierten interpretativen Semantik*. Wiesbaden: Springer.
- Busse, D. & Teubert, W. (1994). Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In D. Busse, F. Hermanns & W. Teubert (Hrsg.), *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik* (S. 10–28). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power. Theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Césaire, A. (2000 [1950]). *A poetics of anticolonialism*. R. D. G. Kelly (Hrsg.). Translated by J. Pinkham. New York: Monthly review press.
- Chambers, I. (1996). »Waiting on the end of the world?«. In D. Morley & K.-H. Chen (Hrsg.), *Stuart Hall. Critical dialogues in Cultural Studies* (S. 201–211). London: Routledge.
- Chartier, R. (2014). Repräsentation« und ihre Bedeutung. *Trivium* (Online), 16. 2014, online erschienen am 1. Mai 2014, abgerufen am 5. Oktober 2016, URL: <http://trivium.revues.org/4814>.
- Chomsky, N. (1978 [1957]). *Syntactic structures*. Den Haag: Mouton.
- Chomsky, N. (1959). Review of »verbal behavior« by B. F. Skinner. *Language* 35, 36–58.
- Chomsky, N. (1969 [1965]). *Aspects of the theory of syntax* (deutsch). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Christie, F. (1997). Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture. In F. Christie & J. R. Martin (Hrsg.), *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school* (S. 134–160). London & Washington: Cassell.
- Christmann, U. & Groeben, N. (2006). Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 150-173). Weinheim & München: Juventa
- Christophe, B. (2014). Kulturwissenschaftliche Schulbuchforschung – Trends, Ergebnisse und Potentiale. In C. Kühberger & P. Mitnik (Hrsg.), *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich* (S. 43-56). Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Certeau, M. de (1988 [1980]). *Kunst des Handelns*. Aus dem Französischen übersetzt von Ronald Voullié. Berlin: Merve.
- Cole, E. A. (2007). Introduction. Reconciliation and history education. In E. A. Cole, (Hrsg.), *Teaching the violent past. History education and reconciliation* (S. 1–28). Lanham/Boulder/New York/Toronto/Plymouth UK: Rowman & Littlefield.
- Condit, C. M. (1989). The rhetorical limits of polysemy. *Critical Studies in Mass Communication* 6 [2], 103–122.
- Conrad, S. & Randeria, Sh. (Hrsg.) (2002). *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Sammelband*. Frankfurt/New York: Campus.
- Coupland, N. (1998). What is sociolinguistic theory? *Journal of Sociolinguistics* 2 [1], 110–117.
- Coupland, N. (2016). Introduction. Sociolinguistic theory and the practice of sociolinguistics. In N. Coupland (Hrsg.), *Sociolinguistics. Theoretical debates* (S. 1–34). Cambridge: University Press.
- Csáky, M., Feichtinger, J. & Prutsch, U. (2003). Vorwort. In M. Csáky, U. Prutsch & J. Feichtinger (Hrsg.), *Habsburg postcolonial. Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis* (S. 9–12). Innsbruck (u. a.): StudienVerlag.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1). 44–63.
- De Cillia, R., Gruber, H., Kryzanowski, M. & Menz, F. (Hrsg.), (2010). *Diskurs – Politik – Identität/Discourse – Politics – Identity: Festschrift für Ruth Wodak*. Tübingen: Stauffenburg.
- Denzin, N. K. (1999). Ein Schritt voran mit den Cultural Studies. In K. H. Hörning & R. Winter (Hrsg.), *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. (S. 116–149). Frankfurt: Suhrkamp.
- Denzin, N. K. (2009 [1970]). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New Brunswick (USA)/London (UK): Aldine Transaction.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*. 6 (2), 80–88.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Deppermann, A. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum Qualitative Sozialforschung* 14(3). Art. 13. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303131> (Abruf: 19. September 2017).
- Deppermann, A. (2015). Positioning. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Hrsg.), *The handbook of narrative analysis*, 369–387. Oxford: Wiley Blackwell.
- Derrida, J. (1983 [1974]). *Grammatologie*. Übersetzt von H.-J. Rheinberger und Hanns Zischler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dijk, L. van (2004). *Die Geschichte Afrikas*. Frankfurt/New York: Campus.
- Dijk, T. A. van (1997). *Discourse as social interaction. Discourse Studies. A multidisciplinary introduction. Vol. 2*. London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage.

- Dijk, T. A. van (1980). *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Dilthey, W. (1961). »Die Entstehung der Hermeneutik«. In *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlung zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften, V. Band* (S. 317–338). Göttingen: V&R.
- Dirim, İ. (2010). »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so«. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Münster: Waxmann.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Weinheim & Basel: Beltz.
- Dittmar, N. (1997). *Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer.
- Do Mar Castro Varela, M. (2013). »Parallelgesellschaften« und »Nationalmannschaften« – Überlegungen zur Kritik in der Kritischen Migrationsforschung. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 65–77). Wiesbaden: Springer.
- Dreesbach, A. (2012). Kolonialausstellungen, Völkerschauen und die Zurschaustellung des ›Fremden‹. *Europäische Geschichte Online*, hrsg. vom [Leibniz-Institut für Europäische Geschichte](http://www.leibniz-institut-fuer-europaeische-geschichte.de/), 2012. [urn:nbn:de:0159-2012021707](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0159-2012021707). Abruf: 17. 10. 2017.
- Dreesen, P. (2015). Sprache – Wissen – Kontingenz. Die Kontrastive Diskurslinguistik in der Schulbuchforschung am Beispiel deutscher und polnischer Geschichtsschulbücher. In J. Kiesendahl & Ch. Ott (Hrsg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. (S. 53–84). Göttingen: V & R.
- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Englebretson (Hrsg.), *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction* (S. 139–182). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Du Bois, J. W. & Kärkkäinen, E. (2012). Taking a stance on emotion: affect, sequence, and intersubjectivity in dialogic interaction. *Text and Talk* 32 (4), 433–451.
- Eckkrämmer, E. M. & Held, G. (2006). Textsemiotik – Plädoyer für eine erweiterte Konzeption der Textlinguistik zur Erfassung der multimodalen Textrealität. In E. M. Eckkrämmer & G. Held (Hrsg.), *Textsemiotik. Studien zu multimodalen Texten* (S. 1–10). Frankfurt am Main (u. a.): Peter Lang.
- Ehlich, K. (1993). Computergestütztes Transkribieren – Das Verfahren HIAT – DOS. In Richter, G. (Hrsg.), *Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache* (S. 4–60). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Soeffner (Hrsg.) *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243–274). Stuttgart: Metzler.
- Fairclough, N. (2000). Discourse, social theory, and social research: the discourse of welfare reform. *Journal of Sociolinguistics* 4 (2), 163–195.
- Faber, M. (2001). Medienrezeption als Aneignung. In W. Holly, U. Püschel & J. Bergmann (Hrsg.), *Der sprechende Zuschauer. Wie wir Fernsehen kommunikativ aneignen* (S. 25–40). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fanon, F. (2013 [1952]). *Schwarze Haut, weiße Masken*. Wien: Turia und Kant.

- Feichtinger, J. (2003). Habsburg (post)-colonial. Anmerkungen zur inneren Kolonisierung in Zentraleuropa. In M. Csáky, U. Prutsch & J. Feichtinger (Hrsg.), *Habsburg postcolonial. Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis* (S. 13–31). Innsbruck (u. a.): StudienVerlag.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Figueroa, E. (1994). *Sociolinguistic metatheory*. Oxford: Pergamon.
- Fillmore, C. J. (1968). The case for case. In E. Bach & R. T. Harms (Hrsg.), *Universals of linguistic theory* (S. 1–90). New York: Holt, Rinehardt & Winston.
- Fillmore, Ch. J. (1982). Frame semantics. In The Linguistic Society of Korea (Hrsg.), *Linguistics in the morning calm. Selected papers from SICOL-1981* (S. 111–137). Seoul: Hanshin Publishing Co.
- Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 1 (2), 67–88.
- Fillmore, C. J. & Baker, C. (2015). A frames approach to semantic analysis. Chapter 13. In B. Heine & H. Narrog (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis* (S. 792–814). Oxford: Oxford Handbooks.
- Fiske, J. (2001). Die britischen Cultural Studies und das Fernsehen. In R. Winter & L. Mikos (Hrsg.), *Die Fabrikation des Populären. Der John Fiske-Reader* (S. 17–68). Bielefeld: Transcript.
- Fix, U. (2008). Text und Textlinguistik. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen*. (S. 15–34). Tübingen: Narr.
- Fix, U. (2009). Stand und Entwicklungstendenzen der Textlinguistik (II). In *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 2. Quartal* 7 Hef 2 – 46. Jahrgang (S. 74–85). Herder-Institut, Universität Leipzig: Langenscheidt.
- Fix, U., Adamzik, K., Antos, G. & Klemm, M. (Hrsg.), (2002). *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage* (S. 17–29). Frankfurt am Main (u. a.): Peter Lang.
- Flick, U. (1994). Text zwischen Mimesis und Welterzeugung. Fragen der Geltungsbegründung textualisierter Sozialwissenschaft. In A. Boehm, A. Mengel & Th. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 95–118). Konstanz: UVK.
- Flick, U. (2011). *Triangulation*. Wiesbaden: Springer.
- Flusser, V. (1989). *Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft?* Göttingen: Imatrix Publ.
- Foucault, M. (1977 [1976]). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve-Verlag.
- Foucault, M. (1981 [1969]): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1987). Das Subjekt und die Macht. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 243–261). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Foucault, M. (2001–2005). *Schriften in vier Bänden. Dits et écrits. Band I. 1954–1969*. Hrsgg. von D. Defert & F. Ewald unter Mitarbeit von J. Lagrange. Aus dem Französischen von M. Bischoff, H.-D. Gondek und H. Kocyba. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005 [1984]). Die Rückkehr der Moral. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Dits et Ecrits*, Bd. 4: 1980–1988, (S. 859–873). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Foucault, M. (2007 [1972]). *Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège De France. 2. Dezember 1970.* Aus dem Französischen von W. Seitter. Mit einem Essay von R. Konersmann. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, M. (2012 [1974]). *Die Ordnung der Dinge: eine Archäologie der Humanwissenschaften.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2014 [1977]). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraas, C. & Klemm, M. (2005). Diskurse – Medien – Mediendiskurse. Begriffsklärungen und Ausgangsfragen. In C. Fraas & M. Klemm (Hrsg.), *Mediendiskurse. Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 1–8). Frankfurt am Main (u. a.): Lang.
- Fraas, C. & Pentzold, Ch. (2008). Online Diskurse – Theoretische Prämissen, methodische Anforderungen und analytische Befunde. In I. H. Warnke & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene* (S. 287–322). Berlin: De Gruyter.
- Freud, S. (1904). *Zur Psychopathologie des Alltagslebens. (Über Vergessen, Versprechen, Vergreifen, Aberglaube und Irrtum).* Berlin: Karger.
- Frevert, U. & Singer, T. (2011). Empathie und ihre Blockaden. Über soziale Emotionen. In T. Boenhoffer & P. Gruss (Hrsg.), *Zukunft Gehirn. Neue Erkenntnisse, neue Herausforderungen. Ein Report der Max-Planck-Gesellschaft* (S. 121–146). München: Beck.
- Früh, W. (1991). *Medienwirkungen: Das dynamisch-transaktionale Modell. Theorie und empirische Forschung.* Opladen: Westdeutscher V.
- Fuchs, E. (2010). Introduction: Contextualizing school textbook revision. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2010. Vol. 2 (2), 1–12.
- Fuchs, E. (2011). Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa. *Bildung und Erziehung 2011.* Vol. 64 (1), 7–22.
- Fuchs, E. & Otto, M. (2013). Introduction. Educational media, textbooks, and postcolonial relocations of memory politics in Europe. *Journal of Educational Media, Memory, and Society.* Spring 2013. Vol. 5 (1), 1–13.
- Galton, F. (1879). Psychometric experiments. *Brain* 2, 149–162.
- Gardt, A. (2012). Textsemantik. Methoden der Bedeutungserschließung. In J. A. Bär & M. Müller (Hrsg.), *Geschichte der Sprache und Sprache der Geschichte. Probleme und Perspektiven der historischen Sprachwissenschaft des Deutschen. Oskar Reichmann zum 75. Geburtstag* (61–82). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Gardt, A. (2013). Textanalyse als Basis der Diskursanalyse. Theorie und Methoden. In E. Felder (Hrsg.) *Faktizitätsherstellung in Diskursen. Die Macht des Deklarativen* (S. 29–55. Sprache und Wissen 13). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Garvin, P. L. (1954). Review of Prolegomena to a theory of language by Louis Hjelmslev; F. Übersetzt von J. Whitfield. *Language*, Vol. 30, No. 1 (Jan.–Mar., 1954), 69–96. Published by: Linguistic Society of America Stable.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geimer, A. (2011). Das Konzept der Aneignung in der qualitativen Rezeptionsforschung. Eine wissenssoziologische Präzisierung im Anschluss an und in Abgrenzung von den Cultural Studies. *Zeitschrift für Soziologie* 40 (4) August 2011, 191–207.
- Giesecke, D. & Welzer, H. (2012). *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur.* Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica* 25. 1–29.

- Greimas, A. J. (1974). Die Isotopie der Rede. In W. Kallmeyer, W. Klein, R. Meyer-Hermann, K. Netzer & H. J. Siebert (Hrsg.), *Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 2: Reader* (S. 126–152). Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- Grindel, S. (2009). Karten und ihre Grenzen. Zur kartographischen Vermittlung des modernen europäischen Kolonialismus in deutschen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts. In *Die Macht der Karten oder: was man mit Karten machen kann*, hgg. v. Freundeskreis der Prof. Dr. Frithjof Voss Stiftung und Georg-Eckert-Institut. Eckert.Dossiers 2 (2009). Online abgerufen: 15. 5. 2018.
<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0002-065>.
- Grindel, S. (2012). Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtswerke im Vergleich. *Geschichte und Gesellschaft*. 2012 Vol. 38, 272–303.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorf.
- Groth, D. (2014). Review of »Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in europäischer Perspektive«. *H-Soz-u-Kult, H-Net Reviews*. December, 2014.
- Guha, R. (1983). *Elementary aspects of peasant insurgency in colonial India*. Durham, NC [u.a.]: Duke University Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: University Press.
- Günthner, S. (1993). *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, S. (1999). Polyphony and the »layering of voices« in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. *Journal of Pragmatics* 31, 685–708.
- Günzel, S. & Nowak, L. (2012). Das Medium Karte zwischen Bild und Diagramm. Eine Einführung. In S. Günzel & L. Nowak (Hrsg.), *KartenWissen: territoriale Räume zwischen Bild und Diagramm* (S. 1–32). Wiesbaden: Reichert.
- Ha, K. N. (2003). Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmarktpolitik. In H. Steyerl & E. G. Rodriguez (Hrsg.), *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik* (56–107). Münster: Unrast.
- Habermas, J. (1995 [1981]). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hall, S. (1973). Encoding and decoding in the television discourse. Discussion Paper. University of Birmingham, Birmingham. *CCCS selected working papers*. Vol. 2, A. Gray et al. (Hrsg.). (Abingdon, 2007), 386–398.
- Hall, S. (1992). The west and the rest. In S. Hall & B. Gieben (Hrsg.) *Formations of modernity* (S. 275–331). Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Hrsg.). *Representation. Cultural representation and signifying practices*. London: SAGE.
- Hall, S. (2004). *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg: Argument.
- Halliday, M. A. K. (1979 [1978]). *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994 [1985]). *An introduction to functional grammar*, 2nd ed. London: Arnold.
- Harley, T. A. (2008). *The psychology of language. From data to theory*. Hove & New York: Psychology Press.

- Hasberg, W. (2013). Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf empirische Forschung. In J. Brauer & M. Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven* (S. 47–73). Göttingen: V & R.
- Hausendorf, H. & Kesselheim, W. (2008). *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hausendorf, H., Kesselheim, W., Kato, H. & Breitholz, Martina (2017). *Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Heinemann, M. & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Helbig, G. (1988). *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hepp, A. (2004). *Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, A. (2010). *Cultural Studies und Medienanalyse*. Wiesbaden: VS.
- Hepp, A. (2015). Ethnizität und Transkulturalität in den Medienstudien der Cultural Studies. In A. Hepp, F. Krotz, S. Lingenberg & J. Wimmer (Hrsg.), *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse* (S. 299–304). Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, A., Krotz, F., Lingenberg, S. & Wimmer, J. (2015). Einleitung. Cultural Studies und Medienanalyse. In A. Hepp, F. Krotz, S. Lingenberg & J. Wimmer (Hrsg.), *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse* (S. 9–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, A. & Winter, R. (2008). Cultural Studies in der Gegenwart. In A. Hepp, F. Krotz & W. Vogelsang (Hrsg.), *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse* (S. 9–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Heringer, H. J. (1984). Textverständlichkeit. Leitsätze und Leitfragen. *LiLi Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (55).
- Heringer, H. J. (2015). *Linguistische Texttheorie. Eine Einführung*. Tübingen: A. Francke.
- Hermanns, F. (1986). Appellfunktion und Wörterbuch. Ein lexikographischer Versuch. In H. Wiegand (Hrsg.), *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie, Bd. 6/1* (S. 151–182). Hildesheim/Zürich/New York (= Germanistische Linguistik 84 - 86).
- Hermanns, F. (1994). *Schlüssel-, Schlag- und Fahnenwörter. Zur Begrifflichkeit und Theorie der lexikalischen ›politischen Semantik‹*. Heidelberg: Universität (Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245, ›Sprache und Situation‹. Heidelberg, Mannheim; 81).
- Hermanns, F. (2012). *Der Sitz der Sprache im Leben: Beiträge zu einer kulturanalytischen Linguistik*. Herausgegeben von H. Kämper, A. Linke & M. Wengeler. Berlin: De Gruyter.
- Hiller, A. (2012). *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung*. Marburg: Tectum.
- Hintermann, C., Markom, C., Weinhäupl, H. & Üllen, S. (2014). Debating migration in textbooks and classrooms in Austria. *Journal of Educational Media, Memory and Society*. 2014. Vol. 6 (1), 79–106.
- Hjelmslev, L. (1974 [1943]). *Prolegomena zu einer Sprachtheorie*. Übersetzt von R. Keller, U. Scharf & G. Stötzel. München: Hueber (Linguistische Reihe, 9).
- Hodge, B. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Ithaca New York: Cornell.

- Höhne, T. (2004). Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In R. Keller, A. Hiersland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis* (S. 389–420). Wiesbaden: VS.
- Höhne, T., Kunz, T. & F.-O. Radtke (2005). Vorwort. In T. Höhne, T. Kunz & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Bilder von Fremden. Was Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen* (S. 9–10). Frankfurt/Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Holmes, J. (2014). Doing discourse analysis in sociolinguistics. In J. Holmes & K. Hazen (Hrsg.), *Research methods in sociolinguistics. A practical guide* (S. 177–193). Chichester: Wiley.
- Holsanova, J. (2012). New methods for studying visual communication and multimodal integration. *Visual Communication*, 11 (3), 251–257.
- Hummrich, M. (2013). Kulturvergleichende Migrationsforschung? Der Umgang mit Differenz und Bildung in Deutschland und den USA. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 93–108). Wiesbaden: Springer.
- Hundsnurscher, F. (1993). Die »Lesart« als Element der semantischen Beschreibung. In P. Lutzeier (Hrsg.), *Studien zur Wortfeldtheorie* (S. 239–250). Tübingen: Niemeyer.
- Hundsnurscher, F. & Splett, J. (1982). *Semantik der Adjektive des Deutschen. Analyse der semantischen Relationen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hyland, K. & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: a reappraisal. *Applied Linguistics* 25 (2), 156–177.
- Hymes, D. (1977 [1974]). *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*. Oxon: Tavistock.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice*. London & Bristol: Taylor.
- Hymes, D. (2004 [1971]). *Social anthropology and language*. E. Ardener (ed.). London & New York: Routledge.
- Isenberg, H. (1974). Überlegungen zur Texttheorie. In W. Kallmeyer, W. Klein, R. Meyer-Hermann, K. Netzer, H. J. Siebert (Hrsg.), *Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 2: Reader* (S. 193–212). Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- Iser, W. (1975). Die Appellstruktur der Texte. In R. Warnig (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis* (S. 228–252). München: Fink.
- Itti, L. & Koch, C. (2000). A saliency-based search mechanism for overt and covert shifts of visual attention. *Vision Research* 40 (2000), 1489–1509.
- Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. Kroskrity (Hrsg.), *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*, 35–84. Santa Fe: School of American Research Press.
- Jaffe, A. (2016). Indexicality, stance and fields in sociolinguistics. In N. Coupland (Hrsg.), *Sociolinguistics. Theoretical debates* (S. 86–112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jäger, J. (2006). Bilder aus Afrika vor 1918. Zur visuellen Konstruktion Afrikas im europäischen Kolonialismus. In G. Paul (Hrsg.), *Visual History. Ein Studienbuch* (S. 134–148). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jäger, J. (2009). *Fotografie und Geschichte*. Frankfurt/New York: Campus.
- Jäger, L. (2012). Die Evidenz des Bildes. Einige Anmerkungen zu den semiologischen und epistemologischen Voraussetzungen der Bildsemantik. In E. Rudolph & T. Steinfeld (Hrsg.), *Machtwechsel der Bilder. Bild und Bildverstehen im Wandel* (S. 95–125). Zürich: Orell Füssli.

- Jäger, M. & Jäger, S. (2007). *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jahr, S. (2000). *Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten. Ein interdisziplinärer Ansatz zur qualitativen und quantitativen Beschreibung der Emotionalität von Texten*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In Th. A. Sebeok (Hrsg.), *Style in Language* (350–377). Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Janich, N. (2002). Des Kaisers neue Kleider oder: die Suche nach einem neuen Textbegriff. In U. Fix, K. Adamzik, G. Antos, M. Klemm (Hrsg.), *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage* (S.77–92). Frankfurt/Main (u. a.): Peter Lang.
- Janich, N. (2008). Intertextualität und Text(sorten)vernetzung. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 177–196). Tübingen: Narr.
- Janich, N. & Birkner, K. (2015). Text und Gespräch. In E. Felder & A. Gardt (Hrsg.), *Handbuch Sprache und Wissen* (S. 195–220). Berlin/Boston (MA): de Gruyter.
- Jauß, H. R. (1975). Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In R. Warning (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik* (S. 126–162), München: Fink.
- Jay, M. (1991). Foucault und die Diffamierung des Sehens im französischen Denken des 20. Jahrhunderts, *Leviathan* 19 [1], 130 – 156.
- Jeismann, K. E. (1994). Emotionen und historisches Lernen. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 45, 164–176.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jörke, D. (2010). Aristoteles Rhetorik: Eine Anleitung zur Emotionspolitik. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 39 (2), 157–169.
- Jung, M. (1994). Linguistische Diskursgeschichte. In K. Böke, M. Jung & M. Wengeler, (Hrsg.), *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven. Georg Stötzel zum 60. Geburtstag gewidmet* (S. 453–472). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kallmeyer, W., Klein, W., Meyer-Hermann, R., Netzer, K., Siebert, H. J. (Hrsg.), (1974). *Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 2: Reader*. Frankfurt/Main: Athenäum Fischer.
- Kalverkämper, H. (1981). *Orientierung zur Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Kämper, H. & Warnke, I. H. (2015). Diskursanalyse multidisziplinär. In H. Kämper & I. H. Warnke (Hrsg.), *Diskurs – interdisziplinär. Zugänge, Gegenstände, Perspektiven* (S. 1–7). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Katz, J. J. & Fodor, J. A. (1963). The structure of a semantic theory. *Language*, 39 (2), 170–210.
- Keppler, A. (2006). *Mediale Gegenwart. Eine Theorie des Fernsehens am Beispiel der Darstellung von Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keppler, A. & Seel, M. (2002). Über den Status filmischer Genres. *Montage/av, Pragmatik des Films*, 11 (2) 2002, 58–68.
- Kiesendahl, J. & Ott, C. (2015). Linguistik und Schulbuchforschung. In J. Kiesendahl & C. Ott (Hrsg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände- Methoden – Perspektiven* (S. 7 – 16). Göttingen: V & R.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse Comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review* 1988 Vol. 95 [2], 163–182.
- Kintsch, W. & Dijk, T. A. van (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.

- Klemm, M. (2002). Ausgangspunkte: jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich. In: U. Fix, K. Adamzik, G. Antos, M. Klemm (Hrsg.), *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage* (S. 17–29). Frankfurt/Main (u. a.): Peter Lang.
- Klein, J. (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Sprache der Politik. In U. Fix, A. Gardt & J. Knappe (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 2. Halbbd.* (S. 2112–2131). Berlin/New York: De Gruyter.
- Klerides, E. (2010). Imagining the textbook: Textbooks as discourse and genre. *Journal of Educational media, Memory, and Society* 2010. Vol. 2 (1), 31–54.
- Klippert, H. (1988). Durch Erfahrung lernen. Ein Prinzip auch für die politische Bildung. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung* (S. 75–93). Ulm: Franz Spiegel Buch GmbH.
- Klippert, H. (2007). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Klockow, R. (1980). *Linguistik der Gänsefüßchen: Untersuchungen zum Gebrauch der Anführungszeichen im gegenwärtigen Deutschen*. Frankfurt am Main: Haag & Herchen.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn* 2(1), 123–141.
- Knoll, A. (1947). Genius Austriae. In *Die Furche, Jahrbuch 1947* (S. 259–265). Wien.
- Konerding, K.-P. (1993). *Frames und lexikalisches Bedeutungswissen*. Tübingen: Niemeyer. (Reihe Germanistische Linguistik 142) [Diss.].
- Kress, G. (1995). The social production of language: history and structures of domination. In P. H. Fries & M. Gregory (Hrsg.), *Discourse in society: systemic functional perspectives. Meaning and choice in language: studies for Michael Halliday* (S. 115–140). New Jersey, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary Communication*. London/New York: Routledge.
- Kress, G. & Leeuwen, T. van (1990). *Reading Images*. Melbourne: Deakin University Press.
- Kress, G. & Leeuwen, T. van (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Oxon: Routledge.
- Kress, G. & Leeuwen, T. van (1998). Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In A. Bell & P. Garret (Hrsg.), *Approaches to media discourse* (S. 186–219). Oxford: Blackwell.
- Kress, G. & Leeuwen, T. van (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kristeva, J. (1972 [1967]). Wort, Dialog und Roman bei Bachtin. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Bd. 3: Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft II* (S. 345–375). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language. A Semiotic Approach to Literature and Art*. Edited by L. S. Roudiez. New York: Columbia University Press.
- Krüger, G. (2013). Zirkulation, Umdeutung, Aufladung. Zur kolonialen Fotografie. In Nationaler Forschungsschwerpunkt – Universität Zürich (Hrsg.), *Medienwandel – Medienwechsel – Medienwissen. Historische Perspektiven. NCCR Mediality Newsletter* 9 (2013), 3–11.
- Kühberger, C. (2014). Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In C. Kühberger & P. Mitnik (Hrsg.), *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich* (S. 57–71). Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.

- Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). *Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*. Abruf: 8. 9. 2018. www.gemeinsamlernen.at/Lehrplankommentar_GSK_PB_2008_09
- Kubac, R. (2007). *Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik an der condition postmoderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change. *Word* 19 [3], 273–309.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York city*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (2007 [1969; 1970]). The logic of non-standard English. In J. E. Alatis (Hrsg.), *Report of the 20th annual round table meeting on linguistics and language studies* (S. 1–43). Washington: Georgetown University Press.
- Lamnek, S. (unter Mitarbeit von C. Krell) (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Landwehr, Achim (2009). *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (1974). *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft: mit einem Selbsttrainingsprogramm zur verständlichen Gestaltung von Lehr- und Informationstexten*. München (u.a.): Reinhardt.
- Langenhove, L. van & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In R. Harré & L. van Langenhove (Hrsg.), *Positioning theory: moral contexts of intentional action* (S. 14–31). Oxford: Blackwell.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Lässig, S. (2009). Textbooks and beyond: Educational media in context(s). *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2009 Vol. 1 (1), 1–20.
- Lässig, Simone (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion – Unterricht* (S. 199–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Aus dem Englischen von G. Roßler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leeuwen, T. van (1992). The schoolbook as a multimodal text. *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg Eckert Instituts für internationale Schulbuchforschung*. 1992. 14. Jg., (S. 35–58). Braunschweig: Diesterweg.
- Leeuwen, T. van (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. Oxford, New York (et al.): Oxford University Press.
- Leeuwen, T. van (2009). Discourse as the recontextualization of social practice: a guide. In R. Wodak & M. Mayer (Hrsg.), *Methods of critical discourse analysis* (S. 144–161). Los Angeles (et al.): Sage.
- Lemnitzer, L. & Zinsmeister, H. (2006): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Lévi-Strauss. C. (1972 [1958]). *Strukturelle Anthropologie. Anthropologie structurale*. Aus dem Französischen von H. Naumann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Liebert, W.-A. (1994). Das analytische Konzept ›Schlüsselwort‹ in der linguistischen Tradition. Vorgesehen als Beitrag für den *Ergebnisband des Teilprojekts C5: Bedeutungskonstitution im Dialog*. Bericht Nr. 83, Dezember 1994, Heidelberg/Mannheim: Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245 ›Sprache und Situation‹.
- Liebert, W.-A. (2003). Zu einem dynamischen Konzept von Schlüsselwörtern. Eine exemplarische Analyse am Beispiel Globalisierung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 38, 57–83.

- Liessmann, K. P. (1999). *Philosophie der modernen Kunst*. Wien: UTB Facultas.
- Lotman, Y. M. & Piatigorsky, A. M. (1978 [1969]). *New Literary History*, Vol. 9 (2), Soviet Semiotics and Criticism: An Anthology, 223–244.
- Lötscher, A. (2008). Textsemantische Ansätze. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 85–111). Tübingen: Narr.
- Lüdtke, J. (1984). *Sprache und Interpretation. Semantik und Syntax reflexiver Strukturen im Französischen*. Tübingen: Narr.
- Lüdtke, N. (2011). Einleitung. In N. Lüdtke & H. Matsuzaki (Hrsg.), *Akteur– Individuum – Subjekt. Fragen zur ›Personalität‹ und ›Sozialität‹* (S. 11–20). Wiesbaden: VS.
- Lüdtke, N. & Matsuzaki, H. (Hrsg.) (2011). *Akteur – Individuum – Subjekt. Fragen zur ›Personalität‹ und ›Sozialität‹*. Wiesbaden: VS.
- Lüdtke, U. (2012). Emotion und Sprache. Theoretische Grundlagen für die logopädisch-sprachtherapeutische Praxis. Referat gehalten an der SAL-Tagung vom 18.11.2011. SAL-Bulletin Nr. 143 (März 2012). Elektronisch abrufbar: www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin.../143_Emotion%20und%20Sprache.pdf. (Abruf: 23. 4. 2018).
- Lundt, B. (2017). Die koloniale Mentalität in nachkolonialer Zeit. Zu Genese, Erscheinungsformen und Wandel einer Bewusstseinsform. In B. Völkel & T. Pacyna (Hrsg.), *Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft: eine Herausforderung für die Bildung* (S. 57–87). Bielefeld: transcript; Berlin: De Gruyter.
- Lüsebrink, H.-J. (2006). Von der Faszination zur Wissenssystematisierung: die koloniale Welt im Diskurs der europäischen Aufklärung. In H.-J. Lüsebrink (Hrsg.), *Das Europa der Aufklärung und die außereuropäische koloniale Welt* (S. 9–18). Göttingen: Wallstein.
- Lutz, B. (2015). Verständlichkeitsforschung in der Linguistik und darüber hinaus. In B. Lutz (Hrsg.), *Verständlichkeitsforschung transdisziplinär: Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissensgesellschaft* (S. 49–234). Göttingen: V&R Unipress.
- Maas, U. (1984). »Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand«. *Sprache im Nationalsozialismus. Versuch einer historischen Argumentationsanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Macgilchrist, F. (2011). Schulbücher und Postkolonialismus. Die Praxis der Schulbuchentwicklung. In P. Kersting & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag* (S. 29–35). Mainz: Geographisches Institut der Johannes-Gutenberg-Universität (Mainzer Kontaktstudium Geographie, Bd. 12).
- Macgilchrist, F. & Müller, L. (2012). Kolonialismus und Modernisierung – das Ringen um »Afrika« bei der Schulbuchentwicklung. In M. Aßner (Hrsg.), *AfrikaBilder im Wandel?* (S. 195–208). Frankfurt am Main (u. a.): Lang.
- Malinowski, B. (1920). Classificatory Particles in the Language of Kiriwina. *Bulletin of the School of Oriental Studies*, University of London, Vol. 1 (4), 33-78.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Markom, C. & Weinhäupl, H. (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismus und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.
- Markom, C. & Weinhäupl, H. (2017). Migration und Sprachkritik im Schulbuch und im Klassenzimmer. In St. Müller-Mathis & A. Wohnig (Hrsg.), *Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern* (S. 144–158). Schwalbach/Taunus.: Wochenschau Verlag.

- Marmer, E. & Sow, P. (Hrsg.) (2015). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: eine kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule; Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Mbembe, A. (2014). »Ich bin kein Neger«. Artikel in *Die Zeit* vom 17. 12. 2014. URL: www.zeit.de › DIE ZEIT Archiv › Jahrgang 2014 › Ausgabe: 49. Abruf: 21.12.2017.
- McEwan, C. (2009). *Postcolonialism and development*. London/New York: Routledge.
- Mecheril, P., do Mar Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.) (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mecheril, P. & Rigelsky, B. (2010). Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (S. 61–80). Wiesbaden: VS.
- Mees, U. (1991). *Die Struktur der Emotionen*. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe. Verlag für Psychologie.
- Meier, S. (2008). Von der Sichtbarkeit im Diskurs – Zur Methode diskursanalytischer Untersuchung multimodaler Kommunikation. In I. H. Warnke & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Linguistik – Impulse und Tendenzen. Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene* (S. 263–286). Berlin & New York: De Gruyter.
- Meier, S. (2011). Multimodalität im Diskurs: Konzept und Methode einer multimodalen Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, Werne & W. Viehöfer (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden* (S. 499–532). Wiesbaden: VS.
- Meringer, R. & Mayer, K. (1895). *Versprechen und Verlesen: Eine Psychologisch-Linguistische Studie*. Stuttgart: Göschen.
- Michel, B. (2004). Bildrezeption als Praxis. Dokumentarische Analyse von Sinnbildungsprozessen bei der Rezeption von Fotografien. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 5 (1), 67–86.
- Milde, J. (2008). *Vermitteln und Verstehen. Zur Verständlichkeit von Wissenschaftsfilmen im Fernsehen*. Wiesbaden: VS.
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5, 530–555.
- Milroy, L. (2002). Introduction: mobility, contact and language change – working with contemporary speech communities. *Journal of Sociolinguistics* 6, 3–15.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin/München/Boston: De Gruyter.
- Mitchell, W. (1995). *Picture Theory. Essays on verbal and visual representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morley, D. (1997). Radikale Verpflichtung zu Interdisziplinarität. Ein Gespräch mit David Morley über Cultural Studies. *Montage/av.* 6[1] 1997. (S. 36–66).
- Möller, L. (2002). Beitrag zur Diskussion: Brauchen wir einen neuen Textbegriff? In U. Fix, K. Adamzik, G. Antos & M. Klemm (Hrsg.), *Brauchen wir Einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage* (S. 93–106). Frankfurt am Main (u. a.): Peter Lang.
- Müller-Funk, W. (2002). Kakanien revisited. Über das Verhältnis von Herrschaft und Kultur. In M. Csáky, W. Müller-Funk & K. Scherpe (Hrsg.), *Kultur – Herrschaft – Differenz. Band 1* (S. 14–32). Tübingen und Basel: A. Francke.
- Niederhauser, J. (1999). *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Tübingen: Narr.

- Nightingale, V. (1993). What's ›ethnographic‹ about ethnographic audience research? In G. Turner (Hrsg.), *Nation, culture, text: Australian cultural and media studies*. (S.164–177). London/New York: Routledge.
- Nöth, W. (2000). Handbuch der Semiotik. Stuttgart (u. a.): Metzler.
- Ortner, H. (2014). *Text und Emotion. Theorie, Methode und Anwendungsbeispiele emotionslinguistischer Textanalyse*. Tübingen: Narr.
- Osterhammel, J. (2006). Welten des Kolonialismus im Zeitalter der Aufklärung. In H. J. Lüsebrink (Hrsg.), *Das Europa der Aufklärung und die außereuropäische koloniale Welt* (S. 19-38). Göttingen: Wallstein.
- Pandel, H.-J. (2010). *Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Peirce, C. S. (1983 [1903]). *Phänomen und Logik der Zeichen*. H. Pape (Hrsg. und Übersetzer). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pingel, F. (2010). Geschichtsdeutung als Macht? Schulbuchforschung zwischen wissenschaftlichen Erkenntnis- und politischer Entscheidungslogik. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2010 Vol. 2 (2), 93–112.
- Plener, P. (2002). Waltzing Mnemosyne. Miszelle zur Konstruktion von Erinnerung in der k. u. k. Monarchie. In M. Csáky, W. Müller-Funk & K. Scherpe (Hrsg.), *Kultur – Herrschaft – Differenz. Band 1* (S. 81–92). Tübingen und Basel: A. Francke.
- Polenz, P. von (1985). *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Porstner, I. (2014a): *Diskursive Wissensgenerierung durch Schulbücher: Das semiotische Potenzial des Layouts*. (Universität Wien: unveröffentlichte Proseminararbeit)
- Porstner, I. (2014b). *Der ›Anschluss‹ in Lehrbüchern der Geschichte. Eine multimodale diskurslinguistische Untersuchung des österreichischen Geschichtsgedächtnisses*. Unveröffentlichte Masterarbeit: Universität Wien.
- Porstner, I. (2017). Subjektpositionen in der postkolonialen Gesellschaft. Die diskursive Konstruktion von Selbstbildern junger Migrantinnen und Migranten. In J. Spitzmüller, M-C. Flubacher & C. Bendl (Hrsg.), *Wiener Linguistische Gazette. Themenheft 81* (2017), 19–45.
- Posner, R. (1994). Texte und Kultur. In A. Boehm, A. Mengel & Th. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 13–31). Konstanz: UVK.
- Purtschert, P. (2008). Postkoloniale Diskurse in der Schweiz: »de Schorsch Gaggio reist uf Afrika«. *Widerspruch: Beiträge zu sozialistischer Politik* 28 (2008) (54), 169–180.
- Püschel, U. (2008). Stilistik der deutschsprachigen Länder vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. In J. Knappe, A. Gardt & U. Fix, Ulla (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik/Rhetoric and Stylistics. Halbband 1* (S. 165–179). Berlin/New York: De Gruyter/Mouton.
- Reichert, J. (2007). Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. *Erwägen Wissen Ethik* 18 (2007) 2, 195–208.
- Reisigl, M. (2007). Projektbericht: Der Wiener Ansatz der Kritischen Diskursanalyse. *Forum: Qualitative Sozialforschung* Vol. 8 (2) Mai 2007.
- Reisigl, M. & Warnke, I. H. (2013). Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription, Präskription und Kritik. Eine Einleitung. In U. H. Meinhof, M. Reisigl & I. H. Warnke (Hrsg.), *Diskurs im Spannungsfeld von Deskription und Kritik* (S. 7–36). Berlin: Akademie Verlag.
- Ricoeur, P. (1974). *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*. Evanston: Northwestern University Press.

- Riegel, C. & Geisen, T. (2010). Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (S. 7–23). Wiesbaden: VS.
- Rorty, R. M. (1992 [1967]). *The linguistic turn. Essays in philosophical method*. Chicago: Chicago University Press.
- Rosch, E. (1975). Cognitive reference points. *Cognitive Psychology* 7 (4), 532–547.
- Roth, K. S. (2015). *Diskursrealisationen. Grundlegung und methodischer Umriss einer pragmatisch-interaktionalen Diskurssemantik*. Berlin: Schmidt.
- Roth, K. S., Schramm, K. & Spitzmüller, J. (2018). Phänomen Mehrsprachigkeit. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken (= *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* [OBST] 93).
- Roudiez, L. S. (Hrsg.), (1980). Introduction. In J. Kristeva, *Desire in language. A semiotic approach to literature and art* (S. 1–20). New York: Columbia University Press.
- Rüsen, J. (2013). Die Macht der Gefühle im Sinn der Geschichte. Theoretische Grundlagen und das Beispiel des Trauerns. In J. Brauer & M. Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven* (S. 27–44). Göttingen: V&R.
- Sacks, H. (1984). On doing ›being ordinary‹. In J. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of social action. Studies in conversational analysis. (Studies in emotion and social interaction)* (S. 413–440). Cambridge: University Press.
- Sacks, H., Shegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. *Language* 50 (4), 696–735.
- Said, E. (2009 [1978]). *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Sandig, B. (1986). *Stilistik der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.
- Sandig, B. (2000). Text als prototypisches Konzept. In M. Mangasser-Wahl (Hrsg.), *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven* (S. 93–113). Tübingen: Stauffenburg.
- Sandig, B. (2006). *Textstilistik des Deutschen*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Sauer, C. (1998). *Der aufdringliche Text. Sprachpolitik und NS-Ideologie in der ›Deutschen Zeitung in den Niederlanden‹*. Wiesbaden: DUV Springer.
- Sauer, W. (2002). Jenseits der »Entdeckungsgeschichte«: Forschungsergebnisse und Perspektiven. In W. Sauer (Hrsg.), *k. u. k. kolonial. Habsburgermonarchie und Europäische Herrschaft in Afrika* (S. 7–15). Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Saussure, F. de (2001 [1916]). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Hrgg. Von Ch. Bally & A. Sechehaye unter Mitwirkung von A. Riedlinger, übers. v. H. Lommel. 3. Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Scheller, P. (2010). *Verständlichkeit im Physikschulbuch. Kriterien und Ergebnisse einer interdisziplinären Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheufele, B. (2003). *Frames – Framing – Framing-Effekte. Theoretische und methodische Grundlegung des Framing-Ansatzes sowie empirische Befunde zur Nachrichtenproduktion*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schmidt, S. J. (1973). *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*. München: Wilhelm Fink.
- Schmidt, S. J. (1974). Skizzen zu einer Texttheorie. In W. Kallmeyer, W. Klein, R. Meyer-Hermann, K. Netzer, H. J. Siebert (Hrsg.), *Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 2: Reader* (S. 30–46). Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- Schmidt-Brücken, D. (2015). *Verallgemeinerung im Diskurs. Generische Wissensindizierung im kolonialen Sprachgebrauch*. Berlin/München/Boston: De Gruyter.

- Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. H. Waßner (Hrsg.), *Text - Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 222-238). Berlin: de Gruyter.
- Schöneck, W. & Zielinski, A. (2010). Korpus – Lexikoneintrag. In H. Glück (Hrsg.), *Metzler Lexikon, Sprache* (S. 372–373). Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Schröder, H. (1993). *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Narr.
- Schulbuchlisten (2015/16). <https://www.schulbuchaktion.at/schulbuchlisten.html> (Abruf: 12. August 2015)
- Schwarz-Friesel, M. (2007). *Sprache und Emotion*. Tübingen/Basel: A. Francke (UTB).
- Schwendemann, W. (2009). Gedenkstättenpädagogik in der vierten Generation nach Auschwitz als eine Form von Menschenrechtspädagogik. In T. Oeftering (Hrsg.), *Texte zur Menschenrechtspädagogik* (S. 49–64). Berlin: LITverlag,
- Searle, J. R. (1971 [1969]). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Selting, M. (2008). Interactional stylistics and style as a contextualization cue. In J. Knappe, A. Gardt & U. Fix (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik/Rhetoric and Stylistics. Halbband 1* (S. 1038–1035). Berlin/New York: De Gruyter/Mouton.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (ISSN 1617-1837) Ausgabe 10 (2009), 353–402. (www.gespraechsforschung-ozs.de), Abruf: 25. 5. 2017.
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In J. A. Lucy (Hrsg.), *Reflexive Language: Reported speech and metapragmatics* (S. 33–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstein, M. & Urban, G. (1996). The natural history of discourse. In M. Silverstein & G. Urban (Hrsg.), *Natural histories of discourse* (1–17). Chicago: University Press.
- Singh, R. (1996). Introduction. In R. Singh (Hrsg.), *Towards a critical sociolinguistics* (S. 1–15). Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1963). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spiehs, T. (2013). Position beziehen. Artikulation und Agency als Konzepte der Kritik in der Migrationsforschung. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 157–169). Wiesbaden: Springer
- Spitzmüller, J. (2013a). *Graphische Variation als soziale Praxis. Eine soziolinguistische Theorie skripturaler ›Sichtbarkeit‹*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Spitzmüller, J. (2013b). Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung. Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1 (3), 263–287.
- Spitzmüller, J. (2015a). Graphic variation and graphic ideologies: a metapragmatic approach. *Social Semiotics*, 25:2, 126-141.
- Spitzmüller, J. (unter Mitarbeit von G. Antos und Th. Nier) (2015b). Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. In E. Felder & A. Gardt (Hrsg.), *Handbuch Sprache und Wissen* (S. 314–332). Berlin/Boston (MA): der Gruyter.
- Spitzmüller, J., Flubacher, M.-C. & Bendl, C. (2017) Soziale Positionierung: Praxis und Praktik. Einführung in das Themenheft. In J. Spitzmüller, M.-C. Flubacher & C. Bendl (Hrsg.), *Wiener Linguistische Gazette. Themenheft 81* (2017), 1–20.
- Spitzmüller, J. & Warnke, I. H. (2011). *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin/Boston: De Gruyter.

- Spivak, G. Ch. (2008 [1988]). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia und Kant.
- Stöber, G. (2010). Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. *Eckert Beiträge* 2010 (3), 1-24.
- Stöckl, H. (1992). Der »picture relation type« – Ein praktischer Analysemodus zur Beschreibung der vielfältigen Einbettungs- und Verknüpfungsbeziehungen von Bild und Text. *Papiere zur Linguistik*, 46 (11), 49–61.
- Stöckl, H. (2004). *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, H. (2007). Hörfunkwerbung – »Kino für das Ohr«. Medienspezifika, Kodeverknüpfungen und Textmuster einer vernachlässigten Werbeform. In K.S. Roth & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation* (S. 177–202). Konstanz: UVK.
- Stöckl, H. (2011). Sprache – Bild – Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In H. Dietmannshenke, M. Klemm, & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele* (S. 45–70). Berlin: Schmidt.
- Suppanz, W. (2003). Die Bürde des »österreichischen Menschen«. Der (post-)koloniale Blick des autoritären »Ständestaates« auf die zentraleuropäische Geschichte. In M. Csáky, U. Prutsch, & J. Feichtinger (Hrsg.), *Habsburg postcolonial. Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis* (S. 303–314). Innsbruck (u. a.): StudienVerlag.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: Transcript.
- Tiðberger, M., Dietze, G., Hrzán, D. & Husmann-Kastein, J. (2009). Vorwort. In M. Tiðberger, G. Dietze, D. Hrzán. & J. Husmann-Kastein (Hrsg.), *Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Critical Studies on Gender and Racism* (S. 7-12). Frankfurt am Main: Lang.
- Titscher, S., Wodak, R., Meyer, M. & Vetter, E. (1998). *Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Titzmann, M. (1989). Kulturelles Wissen – Diskurs – Denksystem: Zu einigen Grundbegriffen der Literaturgeschichtsschreibung. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 99, 47–61. Stuttgart: Steiner.
- Tönnies, F. (1991 [1935]). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Uhl, H. (2003). Zwischen »Habsburgischem Mythos« und (Post-)Kolonialismus. Zentraleuropa als Paradigma für Identitätskonstruktionen in der (Post-)Moderne. In M. Csáky, U. Prutsch & J. Feichtinger (Hrsg.), *Habsburg postcolonial. Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis* (S. 45–54). Innsbruck (u. a.): StudienVerlag.
- Ulrich, M. (2016). Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft. In G. Henke-Bockschatz (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschungen: aktuelle Projekte* (S. 29–50). Göttingen: V&R Press.
- Verschueren, J. (2004). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. In N. Coupland, D. Galasinski & A. Jaworski (Hrsg.), *Metalinguage: social and ideological perspectives* (S. 53–73). Berlin (u. a.): Mouton de Gruyter.
- Vodička, F. (1975). Die Rezeptionsgeschichte literarischer Werke. In R. Warning (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis* (S. 71–83). München: Fink.

- Völter, B. & Küster, M. (2010). Ethnographische Praxisprotokolle und Rollenspiel. Eine Methode zur Projektreflexion in der interkulturellen und sozialräumlich orientierten Gemeinwesenarbeit. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), »Auf unsicherem Terrain«. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 255–265). Wiesbaden: VS.
- Wainaina, B. (2008). How to write about Africa. In B. Wainaina (Hrsg.), *How to write About Africa* (S. 5–13). Nairobi/Kenya: Kwani Trust.
- Wallsten, B. (2015). An der Schnittstelle zwischen Bild und Text. Bildunterschriften in Geschichtslehrbüchern als Untersuchungsgegenstand sprachwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In J. Kiesendahl & C. Ott (Hrsg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände- Methoden – Perspektiven* (S. 137–156). Göttingen: V & R.
- Warnig, R. (1975). Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik. In R. Warnig (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis* (S. 9–41). München: Fink.
- Warnke, I. H. (2002). Adieu Text – bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs. In U. Fix, K. Adamzik, G. Antos, M. Klemm (Hrsg.), *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage* (S. 125–141). Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang.
- Warnke, I. H. (2007). Diskurslinguistik nach Foucault – Dimensionen einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In I. H. Warnke (Hrsg.), *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände* (S. 3–24). Berlin/New York: de Gruyter.
- Warnke, I. H. (2009). Deutsche Sprache und Kolonialismus. Umriss eines Forschungsfeldes. In I. H. Warnke (Hrsg.), *Deutsche Sprache und Kolonialismus. Aspekte der nationalen Kommunikation 1884–1919* (3–62). Berlin/New York: De Gruyter.
- Warnke, I. H. & Spitzmüller, J. (2008). Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In I. H. Warnke & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene* (S. 3–54). Berlin & New York: De Gruyter.
- Waßmuth, I. G. (2009). Afrikaner als Produkt kolonisatorischen Sprechens in *Kolonie und Heimat*. In I. H. Warnke (Hrsg.), *Deutsche Sprache und Kolonialismus. Aspekte der nationalen Kommunikation 1884–1919* (S. 315–345). Berlin/New York: De Gruyter.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10, 99–110.
- Weingart, B. (2008). »Rumoritis«: Zur Modellierung von Massenkommunikation als Epidemie. In J. Brokoff, J. Fohrmann, H. Pompe & B. Weingart (Hrsg.), *Die Kommunikation der Gerüchte* (S. 278–299). Göttingen: Wallstein.
- Weinrich, H. (1974). Textsyntax des französischen Artikels. In W. Kallmeyer, W. Klein, R. Meyer-Hermann, K. Netzer, H. J. Siebert (Hrsg.), *Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 2: Reader* (S. 266–293). Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- White, H. (2008 [1973]). *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Wichter, S. (1999). Gespräch, Diskurs und Stereotypie. In *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 27, 261–284.
- Wienen, M. (2011). *Lesart und Rezipienten-Text. Zur materialen Unsicherheit multimodaler und semiotisch komplexer Kommunikation*. Frankfurt am Main (u. a.): Peter Lang.
- Widdowson, H. (1995). Discourse analysis: a critical view. *Language and Literature* 4 (3), 157–172.

- Windischbauer, E. (2014). Das Geschlechterthema in österreichischen Schulbüchern. In C. Kühberger & P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich* (S. 73–87). Innsbruck (u. a.): Studienverlag.
- Winkler, E. (1929). *Grundlegung der Stilistik*. Bielefeld/ Leipzig: Velhagen & Klasing.
- Winter, R. (1993). Die Produktivität der Aneignung – Zur Soziologie medialer Fankulturen. In W. Holly & U. Püschel (Hrsg.), *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung* (S. 67–79). Opladen: Westdeutscher V.
- Winter, R. (2001). *Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht*. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Wodak, R. (2018). Discourses about nationalism. In J. Flowerdew & J. E. Richardson (Hrsg.), *The Routledge handbook of critical discourse studies* (S. 403–420). Abingdon: Routledge.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (ed.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (S. 1–33). London (u. a.): Sage.
- Wrana, D. (2009). Zur Organisation selbstgesteuerter Lernprozesse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 163–174.
- Wrana, D. (2012). Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumtion in diskursiven Praktiken. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehhöfer (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 229–245). Wiesbaden: VS.
- Wrana, D., Ziem, A., Reisigl, M., Nonhoff, M. & Angermüller, J. (Hrsg.) (2014). *DiskursNetz. Wörterbuch der internationalen Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp.
- Wrede, F. (1919). Zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Mundartenforschung. *Zeitschrift für Deutsche Mundarten* 14. Jahrg., 3–18.
- Young, R. (2012). Postcolonial remains. *New Literary History* 43 [1]. 19–42.
- Ziem, A. (2008). *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Ziem, A. (2009). Frames im Einsatz: Aspekte anaphorischer, tropischer und multimodaler Bedeutungskonstruktion im politischen Kontext. In E. Felder & M. Müller (Hrsg.), *Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerks »Sprache und Wissen«* (S. 173–206). Berlin/New York: De Gruyter.
- Zienkowski, J. (2014). Kritisches Bewusstsein durch den Gebrauch metapragmatischer Marker. Eine Kritik des Bologna-Prozesses. In J. Angermüller (Hrsg.), *Diskursforschung: ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 500–527). Bielefeld: Transcript.

Liste der Geschichtslehrbücher

- Bachlechner, M., Benedik, C., Graf, F., Niedertscheider, F. & Senfter, M. (2012). *Bausteine Geschichte 3, Schülerbuch* (S. 104–111). Wien: öbv
- Baumgartner-Lemberger, C. (2014). *Genial! Geschichte 3* (S. 150–159). Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- Beier, R. & Leonhardt, U. (2010): *Zeitfenster 3* (S. 112–115). Wien: Ed. Hölzel.
- Donhauser, G. & Bernlocher, L. (2008). *Geschichte und Geschehen* (S. 148–153). Wien: öbv.
- Gidl, A. (2011). *Geschichte schreiben 3 – Arbeitsbuch* (S. 114–119). Wien: E. Dorner.
- Halbartschlager, F., Vogel-Waldhütter, M. & Graf, M. (2014). *Mehrfach Geschichte 3. Teil 1 – Wissen & Verstehen*. (S. 61–62); Teil 2 – *Anwenden & Forschen* (S. 148–152). Linz: Veritas.
- Hammerschmied, H., Pramper, W. & Windischbauer, E. (2014). *Geschichte live mit Politischer Bildung 3* (115–136). Linz: Veritas.
- Huber, G. (2012): *einst und heute 3, chronologisch* (S. 152–156). Wien: E. Dorner.
- Hofer, J. & Paireder, B. (2013). *netzwerkgeschichte@politik 3* (S. 126–127; 143–145). Linz: Veritas.
- Lemberger, M. (2013). *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3* (S. 114–122). Linz: Veritas.
- Monyk, E., Schreiner, E. & Mann, E. (2009). *Geschichte für alle 3* (S. 137–140). Wien: Olympe.
- Scheucher, A., Wald, A. & Ebenhoch, U. (2013): *Zeitbilder 3, Schülerbuch* (S. 112–119). Wien: öbv.
- Vocelka, K., Scheichl, A. & Matzka, C. (2010): *Zeitenblicke 3* (S. 128–130). Wien: E. Dorner
- Vogel, B. & Wallner, B. (2009). *Durch die Zeiten, 3. Klasse* (S. 87–89). Wien: Ed. Hölzel.

13. Abstract – deutsch

Wie Globalisierung oder gesellschaftliche Diversität in Geschichtslehrbüchern repräsentiert wird, ist Gegenstand zahlreicher Studien in unterschiedlichen Forschungsfeldern. Die häufig als Inhaltsanalysen durchgeführten Untersuchungen sind jedoch kaum imstande, eventuelles Tradieren von Ideologien evident zu machen. Im Feld der Diskursforschung hingegen werden Lehrbuchanalysen bislang eher selten und wenn, dann entweder als Repräsentations- oder Rezeptionsanalyse durchgeführt. Die vorliegende Dissertation begegnet diesen Forschungslücken und bietet ein komplexes Analyseprozedere an, das imstande ist, einerseits die multimodale Repräsentation von ›Kolonialismus‹ in aktuellen Geschichtslehrbüchern zu untersuchen und dabei zu eruieren, wie Ideologien linguistisch und visuell repräsentiert werden können, andererseits zu erforschen, wie diese Ideologien von den Rezipient*innen wahrgenommen und/oder ko-konstruiert werden. Dabei ist auch von Interesse, ob bzw. in welchen Aspekten diese Wahrnehmungen mit Einstellungen gegenüber der modernen heterogenen Migrationsgesellschaft vergleichbar werden. Eine einseitige Produktanalyse wird so durch den Fokus auf die Rezeption erweitert, wodurch auch den eher selten beachteten Diskursakteur*innen Bedeutung zukommt. Ein Zweiphasen-Verfahren ermöglicht die Analyse genuin schriftlicher und mündlicher Texte anhand derselben linguistischen Parameter. Dazu stellt das (adaptierte) Modell der ›Diskurslinguistischen Mehr-Ebenen-Analyse‹ (DIMEAN nach Warnke & Spitzmüller, 2008) den analytischen Rahmen zur Verfügung, der das Interagieren zweier Subdisziplinen der Linguistik (d. h. der Diskurs- und der Soziolinguistik) gestattet. Die Rezeptionsanalyse – mit Rückgriff auf das Konzept der ›Metapragmatischen Positionierung‹ (nach Spitzmüller, 2013) und auf die Methode der Gruppendiskussion (vgl. Fokussierte Ethnographie, Knoblauch, 2001) – wurde in mehreren Kurzprojekten im Rahmen des Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe I, ›Neue Mittelschule‹, mit 13-jährigen Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Die analytische Klammer zwischen konzeptioneller ›Schriftlichkeit‹ und ›Mündlichkeit‹ bilden die Phänomene der Diskursebene Metapragmatik und Indexikalität. Die Befunde zeigen, dass die Repräsentation des ›Kolonialismus‹, durch welche die ›kolonialen Akteure‹ als Täter vs. Opfer prädisiert werden, in der Rezeption auf eine Weise reproduziert wurde, die zu einer gesellschaftlichen Dichotomisierung von überlegen vs. unterlegen resp. zur Stigmatisierung der Kolonisierten führte. Diese extreme Polarisierung der kolonialen Gesellschaft findet sich in der Sicht auf die moderne Gesellschaft wieder, wo eine Normierung (und Legitimierung) der Bipolarität des sozio-kulturellen Status von Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft vs. dem von Menschen mit Migrations- und vor allem Fluchtbiographien erkennbar wird.

14. Abstract – English

Although issues of globalization and a diverse European society as constituted in history textbooks have been approached from different analysis perspectives in different fields where a variety of proven analysis tools for content analysis are offered, these approaches have not been capable of gaining a deeper insight into attitudes and values implicitly conveyed through textbook representations. This thesis seeks to contribute to the field of Discourse Studies by exemplifying a complex procedure that combines multimodal discourse analysis of history textbooks with a recipient analysis. The project thus explores how ideologies are represented linguistically and visually in textbooks, and it also investigates the often neglected questions if and how these ideologies are actually perceived (or co-constructed) by the recipients of the text. The exploration of the impact these ideologies might have on the recipients' views of the current heterogeneous society is of further interest. To meet these requirements, a single-sided reception-focussed product analysis will be expanded, which will emphasize the also often neglected discourse actors' positions. Hence, a two-phase procedure is employed, enabling the interaction of two linguistic sub-disciplines: discourse linguistics and sociolinguistics. The procedure consists of the textbook analysis following a multifaceted procedure based on the model of the ›Discourse Linguistic Multi-Layer Analysis‹ (DIMEAN; Warnke & Spitzmüller, 2008) and the reception analysis (based on the model of ›metapragmatic positioning‹, Spitzmüller, 2013). In this second phase of analysis, which comprises several short history class projects (secondary education, Austrian middle school, 13-year-old pupils), the method of focussed group discussion from the field of focussed ethnography (Knoblauch, 2001) operates as an analysis tool. The two phenomena of the discourse level – *indexicality* and *metapragmatics* – are intended to function as the common denominator of conceptual written and spoken texts. Regarding textbook representation, this study has found that there is a tendency for the examined textbooks to portray the colonized world in a simplified dichotomous way pursuing a strong Eurocentric perspective where ideologies of a superior ›West‹ vs. an inferior ›Non-European World‹ are primarily conveyed. This view of an ultimately polarized colonial society was mirrored in the pupils' attitudes toward impressions of society in the past as well as in the present: It became evident that the pupils normed and legitimized the bipolarity of the socio-cultural status of members of the host society in contrast to that of migrants, asylum seekers and refugees, regarding these opinions as matters of fact.