



## Münchener Beiträge zur Politikwissenschaft

herausgegeben vom  
Geschwister-Scholl-Institut  
für Politikwissenschaft

---

**2016**

Ferdinand Meyen

**Die Konstruktion Russlands und  
des Westens in bayrischen  
Schulbüchern**

---

Bachelorarbeit bei  
Dr. Andreas Kruck  
SoSe 2016

## Abstract:

Diese Arbeit fragt danach, wie Russland und der Westen in bayerischen Schulbüchern konstruiert werden. Dabei spezifiziert sie sich auf Bücher aus dem Fach Geschichte, die in bayerischen Gymnasien und Realschulen momentan verwendet werden. Mit Hilfe einer Metaphern- sowie einer Narrativ-Analyse kommt sie zu dem Schluss, dass die Bücher eine westlich zentrierte Modernisierungsgeschichte erzählen – Geschichte ist die Entwicklung hin zu westlichen Werten. Wenn die Bücher über Russland schreiben, geschieht das meist im Kontext von Metaphern und Narrativen, die ein rückschrittliches und fremdes Russland-Bild kreieren, wohingegen der Westen stets für Innovation und Fortschritt steht. Das herrschende Wissen der Schulbücher konstruiert ein Euro-zentriertes pro-Westliches Bild.

## **Gliederung:**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>I. Einleitung.....</b>                       | <b>1</b>  |
| <b>II. Theorie und Forschungsstand.....</b>     | <b>4</b>  |
| <b>III. Methodik und zentrale Begriffe.....</b> | <b>8</b>  |
| <b>IV. Ergebnisse.....</b>                      | <b>13</b> |
| <b>IV.1. Metaphern-Analyse.....</b>             | <b>14</b> |
| <b>IV.2. Narrativ-Analyse.....</b>              | <b>23</b> |
| <b>V. Zusammenfassung Ergebnisteil.....</b>     | <b>32</b> |
| <b>VI: Fazit.....</b>                           | <b>34</b> |
| <b>VII: Literatur.....</b>                      | <b>35</b> |

## I. Einleitung

„Die Taktik der verbrannten Erde“ – darum geht es im ersten längeren Text in der deutschen Geschichtsschulbuchreihe „Entdecken und Verstehen“, der sich mit russischer Geschichte auseinandersetzt. Zur Erklärung: Die „Taktik der verbrannten Erde“ war eine Vorgehensweise der russischen Armee im Kampf gegen Napoleon. Sie bestand darin, die eigenen Häuser, Dörfer und Städte niederzubrennen, damit Napoleons Armee auf ihrem langen Feldzug keine Nahrungsmittel und keine Unterkünfte vorfinden konnte – so das Buch. „Entdecken und Verstehen“ ist eine Schulbuchreihe, die in bayerischen Realschulen vornehmlich im Unterricht verwendet wird.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit solchen Schulbüchern, und zwar vor einem poststrukturalistischen Theorie-Hintergrund. Die Forschungsfrage, der die Arbeit nachgeht, lautet: Wie werden Russland und der Westen in bayerischen Geschichtsschulbüchern konstruiert? Die Arbeit nutzt dabei zwei methodische Begriffe – Metaphern (z.B. nach Schöffel, 1987; Hülse, 2003 oder Wehling, 2016) und Narrative (z.B. nach Viehöfer, 2001; Atkinson, 2000 oder Spencer, 2013). Damit kann man die Forschungsfrage noch präzisieren und wie folgt formulieren: Mit welchen Metaphern und Narrativen werden Russland und der Westen in bayerischen Geschichtsschulbüchern konstruiert?

Das Thema der Arbeit ist für die Internationalen Beziehungen (IB) durchaus relevant. Es gibt zum Beispiel die These, dass Russland als *Anderer* für die Identitätsbildung des Westens in der Geschichte extrem wichtig ist (vgl. z.B. Neumann, 1993). Deshalb sollte auch der Fehler vermieden werden, ausschließlich nach der Konstruktion Russlands zu fragen, da dieser Punkt sonst nicht berücksichtigt werden kann. Auch die Krim-Krise im Jahr 2013 und die starke Präsenz von Vladimir Putin in den westlichen Medien rechtfertigen eine Auseinandersetzung mit dem Russland-Diskurs im Westen, dem sogar schon ein ausführlicher Eintrag auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung (Belov, 2015) gewidmet ist. Für eine solche Analyse von Weltbildern und Konstruktionen sind Schulbücher ein sinnvoller Analysegegenstand. Sie liefern einen vielversprechenden Querschnitt durch den Diskurs, da sie einen hohen Anspruch auf objektive Gültigkeit besitzen. Das Wissen, das sie verbreiten, muss von den Schülern auswendig gelernt werden und hat deswegen zunächst objektive Gültigkeit für die Schüler. Diese objektive Gültigkeit existiert jedoch nur scheinbar, da der poststrukturalistische Forscher weiß, „dass es (objektives) Wissen nur dort geben kann, wo die

Machtverhältnisse suspendiert sind“ (Foucault, 1976: 39). Im Kontext „Schulbuch“ ist das nicht der Fall, denn die Autoren, Verleger, Verlagsgruppen und das bayerische Kultusministerium schreiben, redigieren und korrigieren die Texte und geben damit vor, welche Fakten und Begriffe die Schüler auswendig lernen müssen. Zudem geschieht eine Selektion dessen, was als „Geschichte“ erzählt wird und was nicht. Gerade aber weil die Schulbücher trotzdem den Schein haben, objektiven Gültigkeitsanspruch zu besitzen, sind sie für eine Diskursanalyse besonders interessant. Es existieren nämlich Machtverhältnisse, die das „herrschende Wissen“ und die geltenden Bilder bestimmen (vgl. Höhne et. al., 2005: 17-18). Zusätzlich bietet gerade das Fach Geschichte sehr viel Potenzial zur Dekonstruktion, da der Anspruch auf objektive Gültigkeit hier nochmals viel stärker ist als in anderen Fächern. Der Grund: Das zu Besprechende liegt in der Vergangenheit, und die Autoren nennen ihre Weltsicht objektiv, da das, was sie beschreiben, „so und nicht anders geschehen ist“. Um das zu untermauern, berufen sie sich auf Zeugen und Quellen, die ihren Texten einen starken Schein objektiver Gültigkeit verleihen. Dass sich die Autoren jedoch in ihrer Begrifflichkeit und der Auswahl dessen, was und wie sie etwas erzählen, einer Selektion von gegebenen Konstruktionen bedienen und so „herrschendes Wissen“ wiedergeben, gehört zu den absoluten Grundannahmen dieser Arbeit.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht hier nicht darum, ob die Autoren das bewusst oder unbewusst getan haben, sondern einzig und allein darum, welche Weltbilder und Konstruktionen aus ihren Texten herauszulesen sind – quasi: mit welchem Weltbild ein Schüler die durchlaufene Schulzeit am Ende verlässt. Das Fach Geschichte ist im Zuge der zu analysierenden Problematik zudem relevant, weil die Schüler hier am meisten über Russland und den Westen lernen. Als zusätzliches Fach käme höchstens noch Geografie in Frage, wobei sich in diesem Falle eher eine kritische Kartenanalyse (vgl: O Tuathail, 1996) angeboten hätte als eine Metaphern- oder Narrativanalyse.

Die Hypothesen, die diese Arbeit zugrunde legt, lassen sich wie folgt formulieren:

- I. Die Schulbücher konstruieren eine fortschrittliche Modernisierungs-Geschichte der westlichen Welt.
- II. Russland wird von den Metaphern und Narrativen der Schulbücher fremd und rückschrittlich konstruiert.
- III. Fortschritt zu Westlichen Werten wird von den Geschichtsbüchern als positive

Entwicklung beschrieben, deren Ursprung in Westeuropa liegt. (siehe dazu z.B.: Grovogui, 2007: 239).

Neben diesen Haupt-Thesen ergibt die Datenanalyse noch weitere Ergebnisse, auf die im Folgenden ebenfalls noch eingegangen wird.

Um die Thesen intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, wird die Arbeit in folgenden Schritten vorgehen: Zuerst liefert sie einen Überblick über ihren theoretischen Hintergrund und wird in den bestehenden Forschungskontext eingeordnet. Anschließend legt sie offen, welcher Methodik sie sich bedient hat und wieso. Danach folgt der Ergebnisteil. Hier wird erklärt, welche Metaphern und Narrative die methodische Analyse des Forschungsmaterials ergab. Diese Ergebnisse werden anschließend noch einmal kurz zu den Haupt-Thesen zusammengefasst.

An dieser Stelle muss noch einmal auf das Forschungsmaterial eingegangen werden. Diese Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit Geschichtsbüchern, die in bayerischen Realschulen oder Gymnasien verwendet werden. Der Grund: In Haupt- oder Mittelschulen werden die Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde zusammengelegt, weshalb die Schüler aufgrund der knappen Zeit wenig bis nichts über russische Geschichte lernen. Die einzige Ausnahme geschieht in diesen Büchern im Kontext des Kalten Kriegs, wobei die Ausführungen sich fast überhaupt nicht von den anderen Schulbüchern unterscheiden, was eine Analyse dieser Bücher überflüssig macht, weil sie keine neuen Ergebnisse liefert. Die Buchreihe aus der Realschule, die diese Arbeit analysiert, heißt „Entdecken und Verstehen“ vom Cornelsen Verlag. Ebenfalls von Cornelsen wird die Schulbuchreihe „Forum Geschichte“ für das bayerische Gymnasium herausgegeben. Hier werden die Bände 1-5 (Jahrgangsstufe 6-10) besprochen. Für die gymnasiale Oberstufe (Jahrgangsstufe 11-12) verwenden die meisten bayerischen Gymnasien eine andere Buchreihe. „Geschichte und Geschehen“ vom Klett Verlag soll die Schüler auf das Abitur vorbereiten. Folglich ist diese Reihe ebenso relevant. Die analysierten Buchreihen sind nicht die einzigen in Bayern zugelassenen Schulbücher, jedoch sind es die meistgenutzten, weshalb die anderen Reihen für diese Bachelorarbeit nicht analysiert wurden.

Durch die begrenzten finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten im Kontext dieser Arbeit war der Kontakt mit Schulen zur Nutzung der Schulbücher zudem die einzige Möglichkeit, das Forschungsmaterial zu organisieren, weshalb nur die Buchreihen analysiert werden

können, die die Schulen tatsächlich auch verwenden. Verfügbarkeit und tatsächlicher empirischer Nutzen sprechen also für die in der Arbeit analysierten Schulbuchreihen und gegen eine noch ausführlichere Besprechung von anderem bayerischen Schulmaterial.

## II. Theorie und Forschungsstand

### II.1. Der poststrukturalistische Forschungskontext

Um die Forschungsfrage und die Motivation hinter dieser Bachelorarbeit zu verdeutlichen, muss zunächst erklärt werden, welcher theoretischen Grundhaltung gefolgt wird. Ziel war es nicht, kausale Hypothesen oder „Je-Desto Aussagen“ mit errechneten Wahrscheinlichkeiten (vgl. Diekmann, 1995: 47-50) zu formulieren. Stattdessen folgt die Bachelorarbeit der „Denkschule“ des Poststrukturalismus, die ihren Ursprung im Sozialkonstruktivismus hat. Hier geht man davon aus, dass es keine objektiv feststehende Realität gibt. Realität wird statt dessen „sozial konstruiert“ und ist deshalb niemals vom Subjekt unabhängig (vgl. Berger/Luckmann, 1974: 1). Das gleiche gilt für die internationale Politik (vgl. Checkel, 1998: 325) und sogar für IB-Theorien wie den Neo-Realismus (z.B. Waltz, 2010) oder den Neo-Institutionalismus (z.B. Senge/Helkmann, 2006). Egal, wie sehr die Wissenschaftler auch behaupten mögen, objektiv geltendes Wissen zu formulieren – auch sie sind trotz ihrer gut begründeten Argumente nie ganz losgelöst von subjektiver Interpretation (vgl. Bleiker/Campbell, 2007: 196). Die zentralen Begriffe des Poststrukturalismus sind *Wissen* und *Macht* (ebd: 197). Es wird davon ausgegangen, dass Wissen nur eine Konstruktion im Diskurs ist. Dieser Diskurs „mag dem Anschein nach fast ein nichts sein (aber) – die Verbote, die ihn treffen, offenbaren nur allzubald seine Verbindung mit dem Begehren und der Macht“ (Foucault, 1970: 11). Einfach erklärt bedeutet das, dass objektiv geltendes Wissen immer von irgendeiner Machtposition aus etabliert worden ist, die für sich gesehen subjektiv ist. Objektivität gibt es im Diskurs also nicht. Vielmehr kann man sich den Diskurs als jegliche Art der Kommunikation innerhalb der Gesellschaft vorstellen, die Bedeutung oder Wirklichkeit generiert (vgl. Diez, 2011: 39). Er funktioniert laut Foucault (1970:11) „nach dem Prinzip der Ausschließung: kein Verbot, sondern eine Grenzziehung und eine Verwerfung.“ Indem bestimmte Dinge ausgeschlossen werden und andere nicht, schafft der Diskurs Bedeutung für die einzelnen Subjekte und konstruiert die Wirklichkeit (vgl. Milliken, 1999: 229). Wichtig ist dabei, dass

der Diskurs nicht nur *eine* dauerhaft bestehende Wirklichkeit konstruiert, sondern dass es in jedem Diskurs immer *viele* verschiedene mögliche Bedeutungen gibt, die nicht von vornherein feststehen, sondern veränderbar sind (vgl. Diez, 2011: 40-41). Man kann im Diskurs durchaus von einer andauernden „Transformation bestehender Wissens- und Moralsysteme“ (Keller et al., 2001: 12) sprechen.

Daraus folgt, dass poststrukturalistische Forscher nach anderen Dingen fragen als Neo-Institutionalisten, Neo-Realisten oder quantitative Forscher. Es geht darum herauszufinden, „was gültiges Wissen überhaupt ist, wie jeweils gültiges Wissen zustande kommt, wie es weitergegeben wird, welche Funktion es für die Konstituierung von Subjekten und die Gestaltung von Gesellschaft hat und welche Auswirkungen dieses Wissen für die gesamte gesellschaftliche Entwicklung hat“ (Jäger, 2001: 81).

Die populärsten Begriffe poststrukturalistischer Forschung sind *Identität*, *Subjektivität* und *Macht* (Bleiker/Campbell, 2007: 207). Diese drei Begriffe stehen auch im Zentrum dieser Bachelorarbeit. Um Macht geht es aufgrund des Analysegegenstands zwangsläufig. Die Arbeit analysiert Schulbücher, deren Hauptaufgabe es ist, Wissen zu verbreiten. Dieses Wissen ist, wie bereits erwähnt, unausweichlich mit der Ausübung von Macht verbunden. An dieser Stelle muss man jedoch erläutern, was genau Poststrukturalisten eigentlich mit Macht meinen, um so ein herkömmliches Missverständnis zu vermeiden. Irrtümlicherweise wird Foucaults Macht-Begriff immer wieder mit Individuen, Staaten oder Organisationen in Verbindung gebracht. Im Kontext dieser Annahme müsste die Arbeit ihre Forschungsfrage umformulieren und danach fragen, wer für das in den Schulbüchern beschriebene Wissen verantwortlich ist. Die Verlage, die Ministerien oder doch die Einzelinteressen bestimmter Individuen? Das wäre sicherlich ein interessantes Forschungsthema, jedoch im Zuge dieser Arbeit ein Fehler. Anders als zum Beispiel Neo-Realisten (vgl. Mearsheimer, 2001: 34) hat Foucault nämlich Macht eher als Netzwerk verstanden und nicht als materielles Gut. Er fragt nicht so sehr danach, wer die meiste Macht hat, sondern welche Konsequenzen das herrschende Wissen für die einzelnen Subjekte hat. Es geht also darum, wie mächtige Konstruktionen das Wissen und die Identitäten der Subjekte verändern (vgl. Sarup, 74). Die Macht steht bei Foucault also weniger im Mittelpunkt als ihre Auswirkungen auf das Subjekt (vgl. Kahl, 2003). Folglich interessiert sich diese Arbeit nicht dafür, wer für Schulbuchtexte verantwortlich ist, sondern sie fragt vielmehr danach, welches Wissen die Schulbücher als objektiv bewiesene Geschichte verbreiten: mit welcher Sprache und mit welcher Art und Weise geschichtliche Realität konstruiert wird.



Neben Macht und Subjektivität kommt hier auch der Identitäts-Begriff ins Spiel. Identitäten erhalten durch den Diskurs ebenso Bedeutung wie Wissen. Ein Beispiel: Der Poststrukturalist David Campbell behauptet, dass sich die Identität eines Staates immer durch Abgrenzung zu einem *Anderen* konstruiert (vgl. Campbell 1998, 9). Gleiches gilt auch für Subjekte, denn ohne das *Andere* kann das Subjekt weder sich selbst noch die Welt um sich herum kennen (vgl. Neumann, 1999: 13). Da diese Bachelorarbeit nach den Konstruktionen von Russland und dem Westen fragt, spielt die Herausbildung von Identitäten für sie folglich eine genauso große Rolle wie Narrative und herrschendes Wissen in den Schulbüchern.

## II.2. Forschungsstand

Die Dekonstruktion von Schulbüchern ist so bereits erfolgt. Thomas Höhne (2005) hat zum Beispiel den Migrationsdiskurs in deutschen Schulbüchern untersucht und begründet, warum Schulbücher ein für die Diskursanalyse durchaus vielversprechendes Medium sind. Für ihn sind sie „der Ort, an dem die Kompromisse der Selbstverständigung, derer es in demokratisch verfassten Gemeinwesen regelmäßig bedarf, nachträglich festgeschrieben werden.“ (Höhne, 2005: 11) Höhne hat mit der thematischen Diskursanalyse (TDA) (2003) zudem ein ausführliches methodisches Instrumentarium geschaffen, mit dem sich Schulbücher diskursanalytisch bearbeiten lassen. In seiner Gänze kann sich diese Arbeit dieses Instrumentariums jedoch nicht bedienen, da es für eine Bachelorarbeit viel zu umfangreich ist (mehr dazu in Kapitel III).

Auch andere bekannte Diskursanalytiker haben sich bereits mit Schulbüchern auseinandergesetzt – jedoch meist im Kontext der Darstellung von Fremden. So kann man in vielen Schulbüchern zum Beispiel rassistische Tendenzen ausmachen (vgl. van Dijk 1992: 22, zitiert nach Jäger 1993: 64). Die Konstruktion von Identitäten durch das bereits erwähnte Konzept von *uns* und *den anderen* (Campbell, 1998: 9) ist dabei ein beliebtes *Outcome* der Schulbuchforschung. Neben Schulbüchern bearbeiten sozial-konstruktivistische Forscher oft auch das Thema *Schule* an sich. Duff (2002) analysiert zum Beispiel die Kommunikation und die herrschenden Diskurse auf dem Pausenhof. Auch der Diskurs rund um wissenschaftliche Erkenntnis bei Schülern (vgl. Roth/Lucas, 1997) oder die typischen Narrative bei Erstklässlern (Michaels/Gumpertz, 1997) sind bereits bearbeitete Themen, die sich mit Diskursen und Schule auseinandersetzen.

Die Forschungslücke, die von dieser Arbeit gefüllt wird, liegt in der Auswahl des Themas,

denn: Zur Analyse des Russland-Diskurses in westlichen Medien hat die diskursanalytische Schulbuchforschung bis jetzt noch sehr wenig beigetragen. Das heißt aber natürlich nicht, dass diese Konstruktionen nicht schon allgemeiner bearbeitet worden sind.

Interessante Ergebnisse über den westlichen Diskurs finden sich zum Beispiel beim Mitbegründer des Neo-Gramscianismus, Robert W. Cox. Er behauptet, dass der Diskurs in der westlichen Welt von neoliberalen Werten bestimmt wird. Sie sind die treibenden, hegemonialen Kräfte im Diskurs, „die die dominante Produktionsweise unterstützen“ (Cox, 1981: 172-173). Demokratie und freie Marktwirtschaft sind folglich die herrschenden Normen, die das Wissen in der westlichen Welt mit konstruieren. Der westliche Diskurs steht darüber hinaus für Zivilisation und für Rationalität (vgl. Morozov, 2009: 2) und hält ihre Werte (z.B. Demokratie und Menschenrechte) für überlegen und universell (vgl. Grovogui, 2007: 243). Die Nato versteht sich zum Beispiel seit Ende des Kalten Kriegs nicht mehr als Sicherheitsbündnis zum Schutz der westlichen Welt gegen die Sowjetunion, sondern definiert sich durch eine neue Identität – als Verteidiger und Exporteur westlicher Werte (vgl. Williams/Neumann, 2000: 359). Das verdeutlicht die hegemoniale Stellung der westlichen Werte im Diskurs. Zudem liefert eine interessante Studie das Ergebnis, dass der westliche Diskurs fremde Länder und Kulturen als unsicher und gefährlich darstellt. Andere, weniger entwickelte Länder, werden im westlichen Diskurs zunehmend mit Gefahr in Verbindung gebracht. Als Beispiele werden raue, gefährliche Natur oder unkontrollierbare Krankheiten genannt (vgl. Bankoff, 2001: 20-21). Ähnlich verhält es sich auch im politischen Diskurs. Hier geschieht positive Selbstreferenz, zum Beispiel in Form von Glorifizierung der eigenen Stärken im Vergleich zu anderen Nationen sowie einer negativen Repräsentation des anderen – jedoch unter Berücksichtigung dessen, sich gegen Rassismuskorrekturen abzusichern und die Fakten stets richtig zu begründen (vgl. van Dijk, 1997: 36-38).

Diese Art der Identitätsbildung und Abgrenzung gegenüber anderen erfolgt im westlichen Diskurs auch im Zusammenhang mit Russland. Iver B. Neumann (1993) sieht Russland sogar als Sinn gebender *Anderer* der zentral-europäischen Identität. Im Diskurs steht die zivilisierte, demokratische Identität der Europäer der als barbarisch und autoritär konstruierten Identität der Russen gegenüber (Neumann, 1993: 369). Später schwächt Neumann seine Aussage ab und spricht von Russland als *Anderem* in einem eher hybriden Maß. Im späten Mittelalter konnte man die Russen zum Beispiel aufgrund ihrer Religion zur europäischen Identität hinzuzählen, andererseits existierten jedoch auch viele

barbarisch und unzivilisiert konstruierte Russland-Bilder, die die Integration in die Vorstellung einer europäischen Identität erschwerten (vgl. Neumann, 1999: 67-68). Selbiges gilt für die Zarenzeit, in der Russland zwar als barbarisch wahrgenommen wurde, jedoch als europäischer Verbündeter im Kampf gegen den noch schlimmeren *Anderen*, den Türken, beistand (ebd.: 74-75). Diese Ambivalenz schob sich im 19. Jahrhundert dann jedoch zunehmend ins Negative. Als Russland Napoleon besiegte, kursierten zum Beispiel immer mehr Schriften über eine drohende Russifizierung Europas in der westlichen Welt (ebd. 91). Den Gipfel dieser Fremdbilder markierte dann der Kalte Krieg (ebd. 102), dessen Ende Russland auch nicht aus der Rolle des *Fremden* gehoben hat. Ein Beispiel aus der Literatur: Eine Analyse von Zeitungsartikeln der französischen Tageszeitung „LeMonde“ ergab, dass die Autoren ihre Texte auch nach Ende des Kriegs mit einem feindselig konstruierten Russland-Bild verfassten (vgl. Le, 2002: 27).

Nach Betrachtung des Forschungsstands und des Theorie-Hintergrunds schien es nun auch interessant, die gegebenen Konstruktionen und das „herrschende Wissen“ über Russland und den Westen in bayerischen Schulbüchern genauer zu analysieren und zu prüfen, ob Russland nach wie vor als *Fremder* dargestellt wird. Den Hypothesen der Arbeit nach zu urteilen, konstruieren die Bücher Russland gegenüber dem Westen tatsächlich als rauer und brutaler. Hinzu kommt noch, dass Russland dem Westen stets hinterherzuhinken scheint – ideologisch und wirtschaftlich.

Um die Hypothesen der Arbeit wissenschaftlich und intersubjektiv nachvollziehbar darzustellen, bedarf es wissenschaftlicher Methodik – ohne die es die Hypothesen so ohnehin nicht geben würde. Im folgenden Kapitel soll darauf eingegangen werden.

### III. Methodik und zentrale Begriffe

Zur diskursiven Analyse von Schulbüchern existiert bereits eine ausführliche Methode: die von Thomas Höhne entwickelte thematische Diskursanalyse (TDA) (vgl. Höhne, 2003: 423). An dieser Methodik wird sich die Bachelorarbeit jedoch nicht orientieren. Denn sie ist für eine Bachelorarbeit zu umfangreich. Höhne stellt sich die Diskursanalyse als „stufenweises Herausfiltern typischer thematischer Verknüpfungen“ (ebd.: 431) vor. Das hat zur Folge, dass nahezu jede Methode angewandt wird, die die Diskursanalyse zu

bieten hat – von der Erstanalyse über die Beschreibung der Satzform, der Semantiken, der Metaphern und der Markanz bestimmter Themen bis hin zu einer qualitativen Bildanalyse (vgl. ebd: 432). So wird dann die Konstruktion einer gesamten Schulbuchseite ausführlich abgearbeitet. Das geschieht jedoch so detailliert, dass im Zuge dieser Bachelorarbeit maximal fünf bis zehn Schulbuchseiten hätten analysiert werden können – ein Umfang, der trotz des geringen quantitativen Anspruchs der Diskursanalyse kaum Aussagekraft besäße, da es darum geht herauszufinden, welche Konstruktionen im Diskurs „gehäuft auftreten“ (Jäger, 2001: 111). Mit zehn analysierten Schulbuchseiten wäre es im Vergleich zu zwei kompletten Schulbuchreihen deutlich schwieriger geworden, die Hypothesen mit Beispielen zu untermauern. Höhnes Methodik ist trotzdem wichtig für die methodische Ausarbeitung, da sie sozusagen den Denkanstoß für die Forschungsfrage liefert. Auch bei der TDA geht es darum, soziokulturelles Wissen „als ein spezifisches, gesellschaftliches (hegemoniales) Wissen“ (vgl. Höhne, 2003: 424) zu betrachten und dementsprechend als Konstruktion wahrzunehmen. Um das zu erreichen, bedient sich die Arbeit allerdings nicht der TDA, sondern verwendet andere Methoden. Dabei nutzt sie zwei Begriffe, die in der Diskursanalyse große Popularität genießen: Metaphern und Narrative.

### III.1. Metaphernanalyse

Metaphern spielen für die Diskursanalyse eine wichtige Rolle. „Wirklichkeit wird nämlich nicht nur durch das konstruiert, *was* ich sage, sondern auch durch die Art und Weise, *wie* ich es sage“ (Hülse, 2003: 212). Darüber hinaus wird fast jeder sprachliche Akt durch Metaphern verbildlicht und so für das Gehirn greifbar gemacht. „Abstrakte Ideen werden von uns über Metaphern an körperliche Erfahrungen angebunden und damit <denkbar> gemacht“ (Wehling, 2016: 68). Daraus folgt, dass die Metaphern, nach denen der Diskursanalytiker sucht, nichts mit einem „konzeptionellen Metaphern-Verständnis“ wie die oft genannte „Nadel im Heuhaufen“ (ebd.: 69) zu tun haben, sondern viel allgemeiner nach der Verbildlichung von Begriffen definiert werden. Der Diskursanalytiker geht davon aus, dass Sprache an sich „grundsätzlich metaphorisch“ (Schöffel, 1987: 84) funktioniert, und dass Metaphern immer dazu dienen, familiäre Bedeutungen auf bisher unbekannte Phänomene zu übertragen (vgl. Spencer/Hülse, 2008: 588). Ein gutes Beispiel dafür ist der in der Wissenschaft relativ häufig vorkommende Begriff *Begriff*. Auf den ersten Blick ist *Begriff* ein ganz normales Wort aus der deutschen Sprache, dem man keine

metaphorische Wirkung zuschreiben würde. Sieht man Sprache jedoch als Ansammlung „konzeptueller Metaphern“, erkennt man, dass sich hinter dem Wort *Begriff* ein Bild verbirgt, nämlich dass ich etwas mit meinen Händen festhalte. Verstehen wird in diesem Fall also durch eine Metaphorik der „Objektkontrolle“ verbildlicht (vgl. Wehling 2016, 71). Daraus folgt, dass Metaphern „Produzenten sozialer Wirklichkeit“ (Hülse, 2003: 213) sind. Sie dienen dazu, die Vorstellungen von bestimmten Akteuren, Staaten oder Dingen zu festigen und ihnen Attribute zuzuschreiben. Das eher neuere Phänomen des „Terrorismus“ wird zum Beispiel mit alten Metaphern von Krieg oder Verbrechen verbildlicht und somit greifbar gemacht (vgl. Spencer/Hülse, 2008: 588). Daraus folgt, dass es für eine Analyse der Konstruktionen Russlands und des Westens in bayerischen Schulbüchern unabdingbar ist, die Metaphern, mit denen Russland und der Westen beschrieben werden, genauer zu untersuchen. Sie konstruieren die Wirklichkeit, auf die Schüler und Lehrer im Unterricht zurückgreifen.

Um die Metaphernanalyse intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, gibt es einige Techniken. Zunächst muss klargestellt werden, dass weder der Analytiker noch irgendwer sonst aus dem Diskurs, in dem die Metaphern Wirklichkeit konstruieren, ausgeschlossen werden. Auch der Poststrukturalist kann sich also nicht über die Konstruktionen der Metaphern hinwegsetzen, sehr wohl aber versuchen, den latenten Sinngehalt hinter den dominanten Metaphern im Diskurs zu verstehen (vgl. Hülse, 2003: 227-228). Wer „ehrlich kommunizieren will, muss sich derjenigen Metaphern, die er nutzt, möglichst bewusst sein“ (Wehling, 2016: 74), ein Kommunizieren ohne Metaphern ist so allerdings nicht möglich. Um sich wirklich jeder noch so selbstverständlichen Metapher bewusst zu werden, bietet sich das methodische Konzept der „Künstlichen Dummheit“ (Hitzler, 1993: 230; zitiert nach Hülse, 2003: 228) an. Der Text wird zum „einzigsten Zugang zum Feld“ (Hülse, 2003: 228), was bedeutet, dass sämtliches andere Wissen über die Geschichte oder das Schulsystem in dieser Analyse ausgeklammert werden muss. Der Grund: Die meisten Sinngehalte verstecken sich hinter den eigentlich offensichtlichen Fakten (vgl. ebd. 229), weshalb es für den Wissenschaftler nützlich ist, sein Vorwissen zur Erfassung dieser auszuklammern (vgl. Bohnsack, 2009: 33). Um dann die einzelnen Metaphern auf der Mikro- mit der Makro-Ebene zu verbinden, werden die analysierten Metaphern zu Metaphern-Gruppen zusammengefasst, um so einen Überblick über die zentralen „Diskurskonstruktionen“ zu erhalten (vgl. Hülse, 2003: 230-231). In Orientierung an dieser Methodik versucht die Arbeit also zuerst, Metaphern-Gruppen zu bilden, sie dann detailliert

zu analysieren (unter Berücksichtigung der künstlichen Dummheit) und abschließend noch einmal miteinander zu vergleichen, um einen erneuten Makro-Kontext herzustellen (vgl. ebd.: 231). Mit der Metaphern-Analyse ist das methodische Programm der Arbeit allerdings noch nicht abgeschlossen. Sie soll im nächsten Schritt über die Metaphern-Analyse hinausgehen und eine weitere Diskurskonstruktion analysieren, die den Makro-Kontext der Diskurse um Russland und den Westen in den Geschichtsbüchern noch besser erfasst als Metaphern – Narrative.

### III.2. Narrativ-Analyse

Narrative sind ein „zentrales Diskurs strukturierendes Regelsystem“ (Viehhöfer, 2001: 178). Das bedeutet, dass sich der Diskurs an sich wiederholenden „narrativen Schemata“ (ebd.) bedient. Diese Schemata kann man sich als „story“ vorstellen, die ein Problem auf eine kausale Art und Weise begründet (vgl. Atkinson, 2000: 211). Sie bestehen meistens aus einem Grundszenario, aus handelnden Akteuren und aus einer Problemstellung, an der sich die Narration mit einer kausalen Begründung versucht (vgl. Spencer, 2013: 307-309). Diese Punkte sind durch einen „mehr oder weniger dramatischen Plot“ (Viehhöfer, 2001: 185) verknüpft, denn der moderne Mensch ist in der heutigen Gesellschaft nach wie vor ein „Geschichtenerzähler“ (Viehhöfer, 2003: 234). Darüber hinaus stehen Narrationen immer Kontext eines bestimmten Deutungsrahmens (Frame) (vgl. Viehhöfer, 2001: 188-189). Ein Beispiel: Bei einer Narration im Schulbuch kann ein bestimmtes Ereignis immer im Rahmen verschiedener Frames gesetzt sein. Wenn sich Akteure zum Beispiel auf einer Konferenz zusammenfinden, erzählen die Geschichtsbücher meist im Frame „politische Verhandlung“ oder „Krieg“. Denkbar wären allerdings auch andere Frames wie zum Beispiel ein Treffen im Rahmen der Pflege freundschaftlicher Beziehungen, bei dem gespeist und getrunken wird. Im Kontext des Framings von Problemen oder Akteuren nutzen Narrationen übrigens auch Metaphern (vgl. ebd.: 193). Das verdeutlicht, was im vorherigen Kapitel bereits angerissen wurde und löst das kleine „Makro-Problem“ (vgl. Hülse, 2003: 230-231) der Metaphern-Analyse. Denn wo Metaphern Makro-Konstruktionen im Diskurs nur bedingt erklären können, ermöglicht die Narrativanalyse einen Blick auf längere Textpassagen.

Daraus ergibt sich für die Arbeit eine klare Methoden-Hierarchie. Die Metaphern-Analyse ist für die Konstruktionen und die Attribute der im Geschichtsbuch handelnden Akteure

zuständig, die Narrativ-Analyse für die Geschichte, die die Bücher erzählen. Hier deutet sich im übrigen ein weiterer Punkt an, der die Narrativ-Analyse als Methode für die Diskursanalyse von Geschichtsschulbüchern rechtfertigt. Das Wort *Narrativ* steckt quasi schon im Namen des zu analysierenden Gegenstands. Übersetzt man das Fremdwort, dann bedeutet *Narrativ* im wesentlichen nichts anderes als *Geschichte*. Der Name des Fachs also, dessen übergeordnetes *Narrativ* sich dadurch definiert, den Schülern die Weltgeschichte zu erzählen. Es wird eine bestimmte Form von Wirklichkeit konstruiert (vgl. dazu auch: Adler, 2013: 122), die durch Narrationen strukturiert wird (vgl. Atkinson, 2000: 213).

Bei der Narrativ-Analyse muss die Arbeit auf die eben genannten Strukturprinzipien der Narrationen achten. Es muss genauer betrachtet werden, wo die Geschichtsbücher Plots entwickeln und welche Plots sie im Zusammenhang mit Russland und dem Westen verwenden (vgl. Viehöfer, 2001: 185). Wichtig ist dabei, auch darauf zu achten, welche Plots die Autoren nicht verwenden, da Narrationen durch die Selektion dessen, wie sie etwas erzählen und wie nicht, genauso Einfluss auf die Konstruktion der in den Büchern dargestellten Wirklichkeit nehmen (vgl. Atkinson, 2000: 213). Darüber hinaus muss nach „Leitfragen“ und „frames“ gesucht werden (Viehöfer, 2001: 190), die die Narrative konstituieren. Im nächsten Schritt muss die Analyse beschreiben, was eigentlich im Text geschieht, also welche Akteure handeln, auf welche Kategorien die Textpassage hinweist, welche Phänomene wieder und wieder betont werden und natürlich welches Hauptproblem das Narrativ zu begründen versucht (vgl. ebd.: 191). Als „reasoning devices“ (ebd.: 193) stehen dabei zum Beispiel die Zuschreibung der Problemursache, moralische Appelle, Prinzipien oder Leitbilder zur Verfügung. Ein Beispiel: Eine exemplarische Narrativ-Analyse von Alexander Spencer (2013) beschreibt Piraten als ehrenhafte moralische Leute und behauptet, dass Piraten durch Narrative in der Medienlandschaft stets romantisiert dargestellt werden. Die Piraten kapern die Boote der anderen Fischer einzig und allein aus dem Grund, zu überleben. Die Geschichten finden dann meistens in einem romantischen Setting statt, es existieren moralische Grundprinzipien, nach denen die Piraten zumeist handeln. All das trägt dann dazu bei, dass die Narration eine romantisierte Wirklichkeit über Piraten konstruiert (vgl. Spencer, 2013: 307-309). Auf eine ähnlich dekonstruierende Art und Weise soll die Narrativ-Analyse auch in dieser Arbeit angewendet werden.

Im Folgenden wird beschrieben, welche Ergebnisse die Dekonstruktion von Metaphern und Narrativen in den bayerischen Geschichtsschulbüchern aus Realschule und

Gymnasium liefert.

#### IV. Ergebnisse

Das erste Ergebnis zeigt sich bereits zu Beginn der Analyse und hat insgesamt noch wenig mit den gerade beschriebenen Methoden zu tun. Relativ schnell ergibt sich folgendes Bild: Russische Geschichte kommt in bayerischen Schulbüchern extrem selten vor. Die einzigen ausführlichen Kapitel, die sich damit befassen, handeln von der russischen Revolution Anfang des 20. Jahrhunderts und der UdSSR im Kontext *Kalter Krieg* oder *Deutsche Teilung*. Im Verhältnis dazu wird sich vermehrt mit westlicher Geschichte auseinandergesetzt. Griechenland, Rom, Das heilige römische Reich deutscher Nation, die Französische sowie die Deutsche Revolution, die Entdeckung Amerikas und die amerikanische Geschichte, Napoleon, der Erste Weltkrieg, die Weimarer Republik und die NS-Zeit, der Zweite Weltkrieg und die deutsche Teilung – das sind die Knotenpunkte, an denen *Geschichte* in den Büchern erzählt wird. Das heißt jedoch nicht, dass Russland in diesen Ausführungen überhaupt nicht erwähnt wird. Es spielt oft eine Neben- und in den Ausführungen zum Kalten Krieg manchmal sogar die Hauptrolle. Deshalb müssen diese Kapitel im Zuge der Analyse des Russland-Diskurses genauso mitgelesen werden.

Bevor die Metaphern-Analyse beginnt, muss noch ein weiteres begriffliches Problem geklärt werden. Man könnte nämlich durchaus fragen, ob die Konstruktionen des Russland-Diskurses für die Darstellung Russlands in den Büchern genauso wichtig sind, wenn über die Sowjetunion geschrieben wird. Auf den ersten Blick erscheint es durchaus sinnvoll, die Frage dahingehend zu beantworten, Russland- und Sowjet-Diskurs zu trennen und separat zu analysieren. Ein Gedanke, der zu Beginn der Arbeit auch durchaus noch im Raum stand. Bei genauerer Beschäftigung mit der Empirie ergibt sich jedoch, dass die Bücher Russland und die Sowjetunion oft im gleichen Atemzug nennen. Der „Haupttäter“ hinter den sowjetischen Handlungen ist nach wie vor Russland, da es als zentrale treibende Kraft des ehemaligen Landes dargestellt wird. Sehr oft schreiben die Geschichtsbücher von „Russland bzw. der Sowjetunion“ (Forum Geschichte 4: 12), von der „UdSSR (heute Russland)“ (Entdecken und Versehen 10: 68) oder vom „Einfluss



Moskaus“ (Geschichte und Geschehen 12: 285) als Stellvertreter für die Sowjetunion. Auch im Zuge des Zweiten Weltkriegs wird von „russischen Soldaten“ (Entdecken und Verstehen 9: 215) aus der roten Armee gesprochen, zudem wurden kurz vor dem Zerfall der UdSSR „Autonomiebestrebungen der in der Sowjetunion lebenden nicht-russischen Völker unterdrückt“ (Forum Geschichte 5: 44). Deshalb ist es nicht wirklich sinnvoll, Russland- und Sowjet-Diskurs zu trennen, durchaus aber, danach zu fragen, im Kontext welcher Narration die UdSSR beschrieben wird. Dies stellt sich wie folgt dar: Die Beschreibungen werden einerseits im Frame russischer Brutalität und Autorität, andererseits im Kontext russischer Rückständigkeit erzählt. Die Sowjetunion wird zumeist als Diktatur, als totalitäres System dargestellt, das die Menschen im Zeitalter der „freiheitlich westlichen Demokratie“ nach wie vor unterdrückte und einer zweihundert Jahre alten Ideologie folgte, die eigentlich im Westen (durch Marx/Engels) entwickelt worden ist und dort schon lange überholt zu sein schien. Mehr zu diesen Ergebnissen folgt später bei der Narrativ-Analyse. Ebenfalls interessant: Metaphern und Narrative im Bezug auf die UdSSR werden in ihrer Stereotypisierung oft auf die Spitze getrieben, wenn von Kommunismus oder Sozialismus die Rede ist. Die Metaphern und Narrative davon sind genauso wichtig für die Analyse der Schulbücher, weil auch sie Einfluss auf die Konstruktion der russischen Identität haben und UdSSR, Kommunismus und Sozialismus ebenso Teil der russischen Geschichte sind wie Drittes Reich und NS-Ideologie ein Teil der deutschen.

## IV.1. Metaphern-Analyse

### IV.1.1. Die Konstruktion Russlands

Obwohl Russland in den analysierten Geschichtsbüchern deutlich seltener erwähnt wird als die Länder der westlichen Welt, gibt es durchaus Metaphern-Gruppen, die die Identität des Landes konstruieren. Im Folgenden wird kurz zusammengefasst, welche das sind.

Anhand der Attribute, die die Bücher dem Akteur *Russland* zuschreiben, ergibt die Analyse zwei dominante Metaphern-Gruppen: *Fremdheit* und *Rückständigkeit*. Innerhalb der Metaphern-Gruppen werden dann Beispiele aus den Schulbüchern erwähnt, die dazu dienen, die Ergebnisse zu untermauern. Die Ausführungen zu den Metaphern-Gruppen Russlands werden deutlich ausführlicher beschrieben als die des Westens, da die Konstruktion des Westens zum Vergleich auch bei den Russland-Gruppen immer wieder

erwähnt wird.

### Metaphern-Gruppe: „Fremdheit“

Metaphern, die zur Gruppe *Fremdheit* zählen, definiert die Arbeit, indem sie zahlreiche Begriffe nennt, die russische Identität als böse oder skrupellos konstruieren. Diese Begriffe rufen beim Lesen ein Gefühl der Befremdlichkeit hervor, sie konstruieren die Handlungen Russlands und der Sowjetunion so, dass man sie nicht nachvollziehen kann und sie Unverständnis hervorrufen. Metaphern dieser Gruppe lassen sich bereits ganz früh entdecken, nämlich bei den Beschreibungen der Völkerwanderung und dem Ende des Römischen Reichs. So titelt ein Schulbuch zum Beispiel: „Fremde Völker bedrohen die Grenzen“ (Entdecken und Verstehen 6: 186). Diese Völker (zum Beispiel die Hunnen) „versetzten ganze Völker in Europa in Angst und Schrecken“ (ebd.). Sie werden „gefürchtet“ wegen ihrer „besondere Kampftechnik“ und „Wildheit“. Bereits hier erkennt man, wie ein Volk aus dem Osten als fremd, gefährlich und anders dargestellt wird. Im Westen hat man die Hunnen gefürchtet, sie verbreiteten Angst und Schrecken. Später werden sie dann auch noch direkt mit Russland in Verbindung gebracht – ihr Reich erstreckte sich laut Geschichtsbuch nämlich von „Südrussland bis an den Rhein“ (ebd.: 187). Zudem waren die Völker des Ostens unberechenbar und verursachten die „Wirren der Völkerwanderung“ (Forum 1: 164). Das Fremde, Wilde und Barbarische hat die Römer also in den Untergang getrieben. Solche Fremdheits-Metaphern finden sich auch später – zum Beispiel in der Beschreibung der „Taktik der verbrannten Erde“, die Russland laut Realschulbuch während des Napoleon-Feldzugs eingesetzt hat.

„Die fliehende russische Bevölkerung vernichtete das Land, durch das der Feind ziehen wird.“ (Entdecken und Verstehen 8: 150)

In diesem Satz verbergen sich viele kleine Metaphern, die Russland als einen feindseligen und fremden Akteur charakterisieren. Ansetzen muss man schon bei der Metapher der *Flucht*. Der Grund: Wenn man flieht, dann versucht man sich einem Kampf zu entziehen, hat eigentlich schon aufgegeben und glaubt, dass man den Kampf aus eigener Kraft nicht mehr gewinnen kann. Die Flucht ergreift man nur, wenn man im eigentlichen Kampf keine Chance hat – zum Beispiel, wenn man von einem Raubtier, von einer größeren Gruppe oder von der Polizei gejagt wird. Zudem impliziert der Flucht-Begriff das *Gefangen werden* – man flieht nur, wenn man der Haft, der Gefangenschaft oder dem Gesetz der Natur

entkommen will. Der Fliehende bietet den Gesetzen – seien es die der Natur oder des Strafrechtssystems – keine Chance, ihre Gesetzmäßigkeiten zu verüben. Die Flucht allein konstruiert jedoch noch keinen fremden Akteur, der für den Leser unverständlich handelt. Sie liefert allerdings den Vorbau, das „Setup“ für die entscheidende Metapher, für die *Vernichtung* der eigenen Heimat und verstärkt das Unverständnis für die Taktik. Die russische Bevölkerung *vernichtet* nämlich ihre Heimat und sieht sie ausschließlich als das Land, durch das der Feind ziehen wird. Der Begriff *Vernichtung* impliziert zudem folgende Bedeutung: Die Russen zerstören das Land nicht einfach nur, sondern treiben es auf die Spitze. Sie *vernichten* es, sodass am Ende gar nichts mehr davon übrig ist. Es ist *nichtig* geworden und existiert nicht mehr, obwohl es einst ihre Heimat war. Der Begriff der Vernichtung wird herkömmlicherweise auch oft mit *Vernichtungslagern* aus der Nazi-Zeit in Verbindung gebracht. Ihm haftet an und für sich nichts Gutes, sondern etwas Skrupelloses, Gewalttätiges und Extremes an. Der Feind dagegen (hier Napoleon) muss durch das vernichtete Land ziehen. Das impliziert, dass er sich im Gegensatz zur gemeinen fliehenden russischen Bevölkerung überaus Mühe geben muss, das Land zu durchqueren. Hinter dem Begriff *Ziehen* steckt die Bewegung einer großen schweren Masse aus eigener Kraft – eine Bewegung, die nur sehr langsam von statten geht und mit großer Anstrengung verbunden ist. Man kann sich bildlich vorstellen, wie sich die Soldaten durch die von den Russen verbrannte Erde schleppen müssen. Somit konstruiert die Metaphorik in dieser Ausführung eine hinterlistige, grausame Vorstellung von russischem Verhalten, das beim Lesen *Befremdlichkeit* hervorruft. Wir haben Mitleid mit den leidenden Soldaten aus Napoleons Armee und empfinden Unverständnis für die grausame Taktik Russlands.<sup>1</sup>

Dies ist bei weitem nicht der einzige Textabschnitt, in dem Metaphern Russland das Attribut der *Fremdheit* zuschreiben. Eine Quellen-Überschrift in Forum 4 (Seite 15) betitelt zum Beispiel ein Text mit: „Hinter den Fassaden des Sozialismus“. Diese Metapher legt nahe, dass der Sozialismus in Russland ein nach außen hin schön aussehendes Haus ist. Was hinter den Fassaden steckt, ist jedoch geheim. Die Öffentlichkeit soll nicht sehen, welche Dinge sich im Haus tatsächlich abspielen – ergo: Was tatsächlich abläuft, kann nicht mit rechten Dingen zugehen und ist für uns *fremd*, weil wir es nicht kennen. Darüber

<sup>1</sup> Diese Konstruktion bekräftigt im Übrigen auch ein Bild, das im Schulbuch zu Beginn der Seite auftaucht. Hier wird in einem in orange-düstere Töne getauchtem Bild gezeigt, wie Moskau in Flammen steht. Die Rauchtürme quellen über und konstruieren ein dystopisches, grauenvolles Bild, das einer Bombardierung gleichkommt. Da es zu einer genaueren Analyse des Bildes jedoch eines umfangreichen methodischen Instrumentariums bedarf (vgl. z.B.: Bohnsack, 2009), wird dies hier nur am Rande angeschnitten.

hinaus wird eine Doppeldeutigkeit konstruiert, nämlich dass die Russen nach außen hin vorgeben, etwas anderes zu sein und nach innen in Wahrheit böse und verdorben sind. Weitere exemplarische Metaphern finden sich zu Beginn des Kalten Kriegs. Die Sowjetunion „ermordet“ und „deportiert“ (Entdecken und Verstehen 10: 24) „antikommunistische Widerstandskämpfer“. Auch hier hat man Metaphern ausgewählt, die einen grausameren und hinterlistigeren Kontext konstituieren. Die Russen töten nicht nur, sie *ermorden*. Das heißt, sie töten bewusst aus Motiven heraus – ein durchaus skrupelloses Verhalten, das an Barbarei grenzt. Regimegegner aus der Opposition ermordet man eigentlich nicht und schon gar nicht deportiert man sie, denn: Auch der Begriff der Deportation erinnert stark an eine Begrifflichkeit aus dem nationalsozialistischen Bedeutungskontext, der Deportation in Konzentrationslager. Hier soll natürlich nicht geleugnet werden, dass die UdSSR ebenfalls Arbeitslager befüllt hat. Es soll lediglich deutlich gemacht werden, welcher Begrifflichkeit sich die Bücher bedienen. Sie hätten nicht zwangsläufig von Deportation schreiben müssen. Ebenfalls möglich gewesen wären Wörter wie: „in Gefangenschaft nehmen“ oder „verhaften“. In selbigem historischen Kontext findet sich zum Beispiel auch folgende Metapher: „Ohne Absprache mit den anderen Siegermächten“ habe die Sowjetunion die von ihnen besetzten Zonen der polnischen Regierung übergeben (Entdecken und Verstehen 10: 14). Hier wird erneut ein fremdes Verhalten beschrieben, da es abwegig wirkt, sich im Kontext von Friedensverhandlungen nicht an Absprachen zu halten – eine vollkommen unnötige und fremd wirkende Provokation, urteilt man nach den Konstruktionen im Schulbuch.

Auch die Russische Revolution wird befremdlich dargestellt. So schreibt Entdecken und Verstehen 9 (110) zum Beispiel von einem „blutigen Bürgerkrieg“ zwischen den Bolschewiki und der Zarenfamilie. Zum Vergleich: In der Französischen Revolution „eroberten“ die Revolutionäre die Bastille und „befreiten die in den Kellern angeschmiedeten sieben Gefangenen“ (Entdecken und Verstehen 8: 126). Die Russische Revolution wird also deutlich negativer konstruiert als zum Beispiel die Französische. Während der blutige Bürgerkrieg die Grausamkeit und den Ekel der Russischen Revolution in den Vordergrund rückt, kreieren Begriffe wie *Eroberung* oder *Befreiung* deutlich schönere Bilder für die Französische. Man ist endlich frei und erobert etwas im Siegeszug – mit großer Feierlichkeit. Das Blutvergießen, das beim Sturm auf die Bastille sicherlich auch eine Rolle spielte, wird im Kontext der Französischen Revolution so gut wie weggelassen. Vielmehr löste der Sturm „bei den Bauern große Freude aus“ (ebd.:

127). Ohne Zweifel werden sich auch die Bolschewiki nach dem Sturz des Zaren gefreut haben – das wird vom Schulbuch allerdings weggelassen. Stattdessen wird ausführlich beschrieben, wie der Sozialismus „an die Macht kam“ (Entdecken und Verstehen 9: 108) – nämlich durch „Einschüchterung (...), Aufbau einer Geheimpolizei, Verbot aller politischen Parteien und Zeitungen“ (ebd.: 109). Die Metaphorik lässt Russland fremder und deutlich brutaler wirken lassen als Frankreich. Während die Metaphorik der Französischen Revolution diese als Befreiung vom „absolutistischen Herrschaftssystem“ (Forum 3: 12) labelt, öffnet die Russische Revolution die „Tore für radikale gesellschaftliche und politische Umwälzungen“ (Forum 4: 12). Befreiung (Französische Revolution) findet ihren fremden Gegensatz (siehe nochmals Campbell 1998: 9) in Unterdrückung und dem Beginn der Diktatur (Russische Revolution). Russland ist fremd, barbarisch und grausam, was eine bereits im Theorie-Teil beschriebene These (Neumann, 1993: 369) stützt. Diese Grausamkeit macht Russland für die Leser dann wiederum *fremd* und ruft, metaphorisch gesprochen, ein „Kopf-Schütteln“ bei ihnen hervor. Grausame und brutale Attributszuweisungen erhält Russland durch negativ-anmaßende Metaphern, der Westen wird deutlich positiver beschrieben. Revolution im Westen ist im Gegensatz zur Revolution in Russland etwas Positives und dient zur Überwindung „sozialer Ungleichheit und Hungerkrisen“ sowie zur Überwindung der „sozialen Kluft“ zwischen Arm und Reich (Ausführungen zur Deutschen Revolution 1848 in Forum 3: 68). Von „blutigem Bürgerkrieg“, „Geheimpolizei“ oder „Unterdrückung“ ist nicht die Rede.

#### *Metaphern-Gruppe: „Rückständigkeit“*

Die zweite Metaphern-Gruppe, die die russische Identität in den Geschichtsschulbüchern beschreibt, ist die der *Rückständigkeit*. Sie ist eine Metaphern-Gruppe, die sich nicht nur auf der Mikro-Ebene, sondern auch auf der Makro-Ebene erkennen lässt. Denn sie ist gleichzeitig Metaphern-Gruppe und Narrativ. Dieses Kapitel konzentriert sich zunächst auf die Metaphern. Gleich zu Beginn der Texte im gymnasialen Geschichtsbuch, die sich mit der Russischen Revolution auseinandersetzen (Forum 4: 14), lassen sich solche Metaphern entdecken. Russland versuchte sich an einem Programm der Gleichverteilung der Güter, „erreicht wurde dieses Ziel jedoch nicht und in den 1920er Jahren wegen wirtschaftlicher Probleme wieder aufgegeben.“, schreibt das Buch. Wirtschaftliche Probleme suggerieren Rückständigkeit – man erreicht sein Ziel nicht, sondern scheitert stattdessen auf dem Weg dorthin. Man gibt auf und ist sozusagen an seinem eigenen Programm gescheitert. Die Menschen „verhungerten“ (ebd.) im Zuge der Revolution.

Besonders der Begriff *verhungern* suggeriert hier eine starke Rückständigkeit, da man ihn eigentlich mit dem Mittelalter oder mit noch früherer Geschichte verbindet. Zudem verbildlicht das Verb den Prozess des Todes. Man hätte genauso gut schreiben können: Die Menschen starben auf Grund der Lebensmittelknappheit. Dann wäre der Fokus stärker auf die sachliche Ursache gelegt worden. Indem aber von *verhungern* gesprochen wird, werden Bilder von ausgemergelten Körpern, unmenschlichem Hungergefühl sowie Armut und Leid extrem hervorgerufen. Vorstellungen von Elend, Leid und mittelalterlichen Zuständen entstehen beim Lesen der Textpassage automatisch. Besonders kontrovers: Auf derselben Seite findet sich eine Quelle mit dem Titel „Energie der Zukunft“, die beschreibt, dass Lenin Russland als Fortschritts bringendes Instrument sah und die Revolution dazu dienen sollte, Russland zum Vorbild des Fortschritts zu machen. Diese Kontroversität treibt die Metapher noch auf die Spitze und hält die Revolution zum Narren, da man beim Lesen nicht das Gefühl hat, dass Lenin den Fortschritt gebracht hat, sondern dass er ein Heuchler war und die Bauern in Wahrheit verhungert sind.

Weitere Metaphern bedienen ebenfalls ein rückständiges Russland-Bild. So wird zum Beispiel von „wirtschaftliche(r) Rückständigkeit“ (Forum 4: 16) gesprochen, die Wirtschaftspolitik blieb „hinter den Zielen zurück“ (ebd.), Russland versuchte „wirtschaftlich den Anschluss an den Westen zu gewinnen“ (Entdecken und Verstehen 9: 105) und sein Militär war für den ersten Weltkrieg sehr „schlecht vorbereitet“ (ebd.: 107).

Diese Rückständigkeit muss logischerweise immer im Verhältnis zu etwas gesehen werden, und das ist in diesem Fall der von den Geschichtsbüchern als fortschrittlich konstruierte Westen. In den Kapiteln, die sich mit westlicher Geschichte auseinandersetzen (fast alle), lassen sich unzählige Metaphern entdecken, die man mit Fortschritt in Verbindung bringt. „Im Westen schufen die Franken eine neue dauerhafte Ordnung“ (Forum 1: 164), die Griechen waren verantwortlich für „Erfindungen“, die „uns noch heute vertraut sind“ (ebd.: 74), Städte in Süddeutschland „veränderten“ das Leben der Menschen (Geschichte und Geschehen 11: 11), das „Wirtschaftswunder“ brachte der BRD „internationale Anerkennung“ (Entdecken und Verstehen 10: 51), wohingegen die „sozialistische Wirtschaftsordnung“ der UdSSR in der DDR einen „mühsamen Alltag“ (ebd: 54-55) zur Folge hatte, die Planungen dort „fielen immer weiter zurück“ (ebd.).

In den Schulbüchern finden sich zahlreiche Beispielen dieser Art. Man kann die Ergebnisse damit auf folgende Aussage herunterbrechen: Die Kernmetapher, die russische Identität konstruiert, ist die der *Rückständigkeit* im Vergleich zum Westen. Hier

dominieren *Fortschritt* und *Veränderung*. Metaphorisch gesprochen geht der Westen also nach vorne, in die Zukunft, hin zu einem klar bestimmten Ziel, wohingegen sich Russland oder die UdSSR von diesem Ziel wegbewegen. Sie sind rückschrittlich, gehen nach hinten und hinken dem fortschrittlichen Westen hinterher. In der Geschichte ist also der Westen die treibende Kraft für Veränderung.

Die beiden dominierenden Metaphern-Gruppen, die russische Identität konstruieren und mitverantwortlich sind für die Bildung eines Russland-Bilds, werden später in dieser Arbeit auch von der Narrativ-Analyse gestützt und in ihrer Wirkungskraft erweitert. Das ist ein notwendiger Schritt, da immer nur einige Beispiele ausgewählt werden konnten, die für die Metaphern-Gruppen als Stellvertreter fungieren. Dies kann beim Lesen unglaublich wirken, da die Arbeit nicht den Platz bietet, alle Metaphern aufzuzählen und zu erklären. Deshalb ist es nötig, Plots und Narrative ebenfalls in die Analyse einzubeziehen und die Bilder, die die Metaphern hervorrufen, in einem größeren Kontext zu betrachten. Bevor das geschieht, wird noch einmal kurz auf die Metaphern-Gruppen und Konstruktionen des Westens eingegangen.

#### IV.1.2. Die Konstruktion des Westens

##### *Metaphern-Gruppe: „Fortschritt“*

Wie bereits angedeutet, beschreibt die Metaphorik der Schulbücher eine *fortschrittliche* westliche Welt. So wird zum Beispiel von „demokratischer Neuorientierung“ (Geschichte und Geschehen 11: 239) für die Deutschen nach dem zweiten Weltkrieg gesprochen. Die Metapher steckt hier im Begriff *Neuorientierung*, der den zentralen westlichen Wert „Demokratie“ als etwas Neues beschreibt, zu dem man sich hin orientiert. Man hat sich also ein neues Ziel gesetzt. Fortschritt führt zum Erreichen dieses Ziels und schafft eine neue, bessere Gesellschaft.

„Entwicklung“ (Geschichte und Geschehen 11: 43) ist zum Beispiel das zentrale Markenzeichen der Städte im Mittelalter, Landwirtschaft war „im Wandel“, „die Technik verändert(e) sich“ (Forum 2: 64) und das Frankenreich „wurde zum Fundament für die weitere Geschichte ganz West- und Mitteleuropas“ (Entdecken und Verstehen 7: 24). Auch die Französische Revolution brachte „Neuerungen“, ohne sie „wäre die Welt heute anders“ (Forum 3: 12), und nach dem zweiten Weltkrieg kam es zu einer „wirtschaftliche(n) Entwicklung in den Westzonen“, vorangetrieben durch „die Währungsreform“ (Entdecken und Verstehen 10: 28-29). Zudem kann man „Wurzeln europäischer Werte“ bis in die

Mittelalterliche Geschichte zurückverfolgen (vgl. Geschichte und Geschehen 12: 77).

Wie man an diesen Beispielen bereits erkennen kann, dominieren die Metaphern um *Entwicklung, Neuerung* und *Wandel* die Erzählungen um die Geschichte des Westens. Sie verdeutlichen, dass die westliche Geschichte sich immer nach vorn bewegt, Innovationen mit sich bringt und in ihrer Entwicklung stets nach neuen Zielen strebt, die eine Verbesserung der Umstände zur Folge haben. Diese Entwicklung kann man sich bildlich als Prozess vorstellen – als die Evolution einer Pflanze, die sich von einem kleinen Grashalm in eine Blume verwandelt. Es wird also impliziert, dass sich etwas Kleines und Unmodernes zu einem voll ausgeprägten und modernen Etwas entwickelt. Die Gesellschaft wird im Verlauf der Geschichte also immer verbessert. Diese ideologische Grundeinstellung erkennt man auch in den Konstruktionen der zweiten Metaphern-Gruppe, die westliche Werte positiv hervorhebt.

#### Metaphern-Gruppe: „westliche Werte“

Die zweite Metaphern-Gruppe bedient sich einer positiven Begrifflichkeit im Zusammenhang mit neoliberaler und demokratischer Ideologie. Sie erzählt von der Erfolgsgeschichte westlicher Werte und konstruiert diese als etwas Positives und Wünschenswertes. Dazu ein exemplarisches Zitat aus „Geschichte und Geschehen 11“ (234):

*„Welche weltpolitischen Rahmenbedingungen und weiteren Ursachenfaktoren ermöglichten die Westintegration, das 'Wirtschaftswunder' und den Erfolg der Demokratie?“*

Demokratie wird hier direkt mit den Begriffen *Erfolg* und *Wirtschaftswunder* in Verbindung gebracht. Die Metapher hinter *Erfolg* ist offensichtlich. Allerdings verbirgt sich auch hinter dem vielzitierten Begriff des *Wirtschaftswunders* eine Metapher, die man nur mit der Taktik der „künstlichen Dummheit“ erkennt. Klammert man nämlich das vorbestehende Wissen über die Ziele des Marshallplan aus, erkennt man, dass die Metapher auf etwas Übernatürliches hinweist. Das, was die westliche Welt in der BRD geschafft hat, ist mit gesundem Menschenverstand eigentlich nicht zu erklären. Es ist etwas, was niemand so vorhergesehen hätte. Die Wahrscheinlichkeit, dass so ein Wunder eintritt, ist zumeist sehr gering. Darüber hinaus haftet dem Wunder eine positive Begriffsbedeutung an. Es ist etwas Schönes, Überraschendes und löst Erstaunen und Freude aus. Ein Beispiel: Als die



BRD 1954 unerwartet Weltmeister wurde, sprach man danach vom: „Wunder von Bern“. Hinzukommt, dass der Textabschnitt den Schülern eine Aufgabe stellt und damit impliziert, dass das *Wirtschaftswunder* und der *Erfolg* der Demokratie gegebene Faktoren sind, die die Schüler nicht hinterfragen dürfen. Stattdessen muss nach den Ursachen der beiden Begriffe, die einfach nur auswendig zu lernen sind, gesucht werden.

In diesem Duktus gibt es noch viele weitere Beispiele, die westliche Werte positiv umschreiben. Städte im Mittelalter „erkämpften ihre Freiheit“ (Entdecken und Verstehen 7: 88), und eine Zusammennahme von Kirche und Staat ist „für die westliche Kultur undenkbar“ (Geschichte und Geschehen 12: 77). Zentraler ist – so die Schulbuchquelle – „die Vorstellung, Herrschaftsgewalt zu teilen“ (ebd.: 94). Dementsprechend „behauptete“ sich die Demokratie, wohingegen in Russland „Kommunisten die Macht übernahmen“ (Forum 4: 22). Das Verb *behaupten* impliziert dabei einen Kampf, bei dem man sich gegen einen mächtigeren Gegner durchsetzen muss und in einem fairen Kampf gegen ihn gewinnt. *Übernimmt man dagegen die Macht*, impliziert das, dass der Sieg unrechtmäßig ist oder man eine bestehende, legitimierte Herrschaft stürzt. Der Aufstieg des autoritären Hitlers bedeutete für Bayern zum Beispiel auch „das Endes des Freistaates“ (ebd: 40), totalitäre Systeme sind also die Feinde der westlichen Werte,. Ein Staat ist dann mit sich im Reinen, wenn Freiheit und Gewaltenteilung plus „marktwirtschaftliche-demokratische Ordnung“ (Entdecken und Verstehen 10: 38) etabliert sind. Diese Begriffe werden in den Büchern stets mit positiven Metaphern umschrieben, und noch wichtiger: Die Gegenpole zu dieser Ideologie werden mit abwertenden Begriffen verknüpft. So gab es in den sozialistischen Ländern nach Ende des zweiten Weltkriegs zum Beispiel „wilde Demontagen“, „Enteignungen“ sowie „Chaos und Not“ (ebd: 33-34). Hier wird eine anti-westliche Staatsform also abermals mit negativen Begriffen umschrieben.

#### IV.1.3. Zwischenfazit

Die Metaphern-Analyse macht Folgendes deutlich: Das Russland-Bild der Geschichtsbücher ist vor allem durch *Fremdheit* und durch *Rückständigkeit charakterisiert*, wohingegen der Westen eher *modern* und *fortschrittlich* dargestellt wird. *Westliche* Werte werden positiv verbildlicht und scheinen erstrebenswert und gut für die Gesellschaft. Folglich ist die Metaphorik der Schulbücher von neoliberaler, demokratischer oder westlicher Ideologie (vgl. Cox, 1982: 172-173) durchzogen. Man könnte darüber hinaus vermuten, dass die Metaphorik eine russische Identität konstruiert, die als *Anderer*

(vgl. Neumann, 1999; Campbell, 1998) fungiert. Es scheint durchaus so zu sein, dass Russland negativ konstruiert wird, um die positiven Auswirkungen westlicher Ideologien zu verdeutlichen. Besonders deutlich wird dieser Dualismus in den Kapiteln während und nach der Russischen Revolution. Kein Wunder, wenn man bedenkt, dass die Schulbücher westliche Werte als zentralen positiven Fortschrittsfaktor für geschichtliche Entwicklung festmachen. Die Metaphorik um *Rückständigkeit* und *Grausamkeit* während und nach der Russischen Revolution ist deshalb deutlich stärker als in den Kapiteln zuvor. An dieser Stelle muss jedoch vermerkt werden, dass es nur sehr wenige Texte gibt, die sich mit solchen Abschnitten russischer Geschichte auseinandersetzen, was Folgendes verdeutlicht: Das, was bayerische Schüler hauptsächlich über Russland wissen sollten, ist, dass es dort einmal den Sozialismus gab – eine rückständige Staatsform, die die Bevölkerung eher zurückgeworfen als vorgebracht hat. Insgesamt konstruiert die Metaphorik also ein negatives Russland-Bild, gekennzeichnet durch *Fremdheit* und *Rückständigkeit*. Die Ergebnisse der Narrativ-Analyse stützen diesen Eindruck.

## IV.2. Narrativ-Analyse

Anders als bei der Metaphern-Analyse macht es hier wenig Sinn, die Konstruktionen von Russland und dem Westen getrennt zu analysieren, da beide in den Narrativen des jeweils anderen mitspielen. Außerdem ist eine Trennung aus methodischer Sicht wenig sinnvoll, da so der Blick auf das Wesentliche (Plot, Frame, Probleme) verloren gehen kann und die Analyse zu sehr damit beschäftigt ist, die Akteure zu trennen. Es geht darum, die große Geschichte zu erfassen, die die Bücher erzählen wollen. Deshalb werden im Folgenden auch immer wieder längerer Textabschnitte zitiert. So können die Ergebnisse noch besser veranschaulicht werden.

### IV.2.1. Moderner Westen, russische Rückständigkeit

Die analysierten Bücher erzählen eine Geschichte über den Fortschritt des Westens. Das Kernkonzept, das immer wieder vorkommt, ist die Idee der Modernisierung. Die zentralen Frames, um die herum die Texte gesponnen werden, sind meist *Wirtschaft*, *Politik* oder *Kultur*. In all diesen Bereichen ist der Westen zumeist ein Vorreiter oder sehr erfolgreich, was ihn zum Vorbild für die ganze Welt macht. Russland wird dagegen als rückständiger

Akteur dargestellt, der versucht, zum Westen aufzuschließen. Im Schulbuch „Entdecken und Verstehen 9“ wird die Russische Revolution zum Beispiel auf diese Art und Weise erklärt. So beginnt das Kapitel mit einer Einschätzung zur Lage in Russland:

*„Obwohl Russland seit dem 19. Jahrhundert eine rasante Entwicklung vom Agrar- zu einem Industriestaat erlebt hatte, lag es wirtschaftlich noch weit hinter den Staaten Westeuropas zurück. Es herrschte eine tiefe Kluft zwischen Armen und Reichen. Die Leibeigenschaft wurde 1861 zwar aufgehoben, aber die Lage der Bauern verbesserte sich dadurch kaum.“* (Entdecken und Verstehen 9: 106)

Die Geschichte beginnt mit einer Problemstellung: Russland ist wirtschaftlich unterentwickelt. Das Wichtige hierbei ist, dass die russische Rückständigkeit im Zusammenhang mit den westlichen Staaten gesehen wird. Die erste Ursache, die das Schulbuch für die Revolution im Land nennt, ist hier zum Beispiel nicht die Unzufriedenheit der Bauern, sondern die Rückschrittlichkeit gegenüber dem Westen. Des Weiteren wird die Geschichte im Rahmenkontext *wirtschaftliche Entwicklung* erzählt. Es geht hauptsächlich um Geld, Finanzen und Wirtschaft. Zudem startet der Textabschnitt mit der Rekapitulation des Konzepts der Modernisierung: Die Entwicklung von der Agrar- zur Industrie- und dann weiter zur Dienstleistungsgesellschaft ist das geläufige Schema dazu. Sie ist eine europäisch verwurzelten Ideologie, die impliziert, dass Geschichte bestimmten evolutionären Grundmustern folgt, die sich so und nicht anders abspielen müssen (vgl. Giddens, 2013: 5-6). Der Wille zu dieser Modernisierung ist die erstgenannte Ursache für die Russische Revolution und wird als etwas Erstrebenswertes dargestellt. Russland „versuchte, wirtschaftlich den Anschluss an den Westen zu gewinnen.“ (Entdecken und Verstehen 9: 105). Im weiteren Textverlauf wird die Aufhebung der Leibeigenschaft erwähnt, die dann jedoch scheiterte. Es entsteht der Eindruck, dass die Russen allein zu gar nichts fähig sind. Ähnliche Geschichten russischer Rückständigkeit finden sich zum selben Thema auch im Gymnasial-Schulbuch „Forum 4“. Dort schreiben die Autoren von den ambitionierten Zielen der Russischen Revolution, ebenfalls im Rahmen der *wirtschaftlichen Entwicklung*:

*„Arbeiter sollten Zugang zu höherer Bildung haben und Chancen auf führende Positionen in Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur. (...) Erreicht wurde dieses Ziel jedoch nicht und in den 1920er Jahren wegen wirtschaftlicher Probleme wieder aufgegeben.“* (Forum 4: 14)

Auch hier ist die Hauptursache für die Revolution die wirtschaftliche Entwicklung der Landbevölkerung. Die noch bestehende Agrargesellschaft soll endlich überwunden werden. Die Russen sind aber unterentwickelt und scheitern dann trotzdem an ihren eigenen Vorgaben – wegen „wirtschaftlicher Probleme“. Das Narrativ der *Russischen Rückständigkeit* findet sich nicht nur als Erklärung für das Handeln der Akteure während der Russischen Revolution, sondern auch in anderen Kapiteln, die sich mit Teilen russischer Geschichte auseinandersetzen. Ein Beispiel dafür ist ein Text aus der Geschichte der Antike über das „Kiewer Reich“. Das Narrativ wird im Rahmen *Kultur* erzählt. Auch hier wird Russland eine rückständige Rolle zugeschrieben:

*„Das Christentum breitete sich über Russland aus, auch in der Architektur und Kunst sowie im Herrschaftssystem war das Byzantinische Reich Vorbild für Russland. In Kiew, der damaligen russischen Hauptstadt, wurden Kirchen, Stadttore und Straßen nach dem Vorbild Konstantinopels gebaut. Als Konstantinopel 1453 von den Türken eingenommen wurde, wollte Moskau, die neue russische Hauptstadt, die Rolle des „dritten Roms“ in der Geschichte des Christentums übernehmen.“* (Entdecken und Verstehen 6: 195)

Dieser Textabschnitt folgt einem ähnlichen Handlungsstrang wie die Textabschnitte zur Russischen Revolution. Im Westen entwickelt sich eine Hochkultur, das Christentum breitet sich aus. In Russland versucht man dagegen, die neuen Erfindungen des Westens zu übernehmen. Wichtig hierbei ist auch, dass Russland sich nicht aktiv „christianisiert“. Stattdessen „breitet sich das Christentum in Russland aus“ und ist somit der zentrale Handelnde der Geschichte. Des Weiteren existiert ein Vorbild, in diesem Fall nicht der Westen, sondern die Römer, zu dem Russland aufschließen möchte. Zum Schluss kommt dann die Pointe. Man schmunzelt fast schon beim Lesen, wenn man sieht, dass Moskau ca. 1000 Jahre nach dem Untergang Roms zum „dritten Rom“ der Weltgeschichte werden will. Das liegt daran, dass die Jahreszahl im Kontext der Kapitel völlig aus dem Rahmen zu fallen scheint. Zur Erinnerung: Das Geschichtsbuch beschäftigt sich eigentlich gerade mit römischer Geschichte und der Völkerwanderung, nicht mit dem Spätmittelalter. Diese extreme zeitliche Differenz lässt Moskau altmodisch und rückständig wirken. Auch kurz vor dem eben analysierten Abschnitt findet sich zum Beispiel ein kleiner Text über die Slawen, die im Kiewer Reich lebten. Auch er passt gut zum Narrativ der *russischen Rückständigkeit*:

*„Da die Slawen noch keine Schrift hatten, entwickelten Kyrill und Method ein Alphabet, das noch heute benutzt wird. (...) Bulgaren, Serben und Russen wurden von Ostrom aus christianisiert.“ (ebd.)*

Die Problemstellung, von der die Narrative ausgehen, ist immer wieder Folgende: Egal ob Wirtschaft oder Kultur, in Russland herrschen rückständige Verhältnisse, die verbessert werden müssen. Der Grund für Veränderung in Russland ist quasi immer die schlechtere Lebensqualität, die an modernere Standards angepasst werden soll. Die Standards kommen dann logischerweise aus den Hochkulturen im Westen und sollen in Russland übernommen werden. Die Übernahme westlicher Werte modernisiert die Länder und prägt den Lauf der Geschichte. Eine ähnliche Ursache für Veränderung findet sich auch in den Narrationen zur deutschen Einheit. So schreibt ein Geschichtsbuch zum Beispiel:

*„Dass die Deutschen ihre Einheit überhaupt – und zu jenem Zeitpunkt überraschend – „bekamen“ ist zu einem gewichtigen Teil auf die Krise des sozialistischen Systems in der Sowjetunion und in Ost- und Südosteuropa zurückzuführen. Versuche, in der Sowjetunion und in Polen und Ungarn die Lebensbedingungen zu verbessern, scheiterten an der Reformunfähigkeit des Systems.“ (Forum 5: 42)*

Erneut liegt die Hauptursache für ein gewichtiges geschichtliches Ereignis in der russischen Rückständigkeit. Wie bei der Russischen Revolution verändert sich etwas, weil die Lebensbedingungen in Osteuropa zu schlecht sind und die Politik nicht in der Lage ist, diese zu verbessern. Das reformunfähige System der Sowjetunion wird ganz klar als rückständig beschrieben. Die Lebensbedingungen können nur dann an westliche Standards angepasst werden, wenn das rückschrittliche System des Sozialismus aufgelöst wird. Die „friedliche Revolution“ in der DDR wird im Text anschließend zwar auch noch erwähnt, jedoch findet die Narration eine klare Hauptursache für die Wende: die politische und wirtschaftliche Rückständigkeit der Sowjetunion. Um das zu verdeutlichen wird erklärt, wie man den Text hätte anders aufbauen können. Es wäre ebenfalls möglich gewesen zu schreiben: „Dass die Deutschen ihre Einheit bekamen, lag zu einem gewichtigen Teil am Mut der Bürger und ihrem Willen zur Einheit während der friedlichen Revolution“ oder: „Dass die Deutschen ihre Einheit bekamen lag daran, dass Günter Schabowski auf der Pressekonferenz zum Reisegesetz überhaupt nicht wusste, was er

erzählen sollte und so unfreiwillig die Wende eingeleitet hat.“ Stattdessen hat man sich aber dafür entschieden, die Geschichte der Wiedervereinigung hauptsächlich an der Rückständigkeit des Ostens festzumachen und sie zur Hauptursache der Wiedervereinigung zu machen. Diese Rückständigkeit ist ein Leitbild, das im Kontext russischer Geschichte in den Büchern so immer wieder beschrieben wird. Zur Veranschaulichung: Gleich auf der nächsten Seite des Geschichtsbuchs geht es um sowjetische Reformpolitik. Bereits nach zwei Absätzen greifen die Autoren wieder auf das Narrativ der *russischen Rückständigkeit* zurück:

*„Nach anfänglichen Erfolgen stagnierte seit etwa 1980 die Wirtschaft. Da die Konsumgüterindustrie zu Gunsten einer hohen Rüstungsproduktion vernachlässigt wurde, lag der Lebensstandard der Bevölkerung in der Sowjetunion weit unter dem der westlichen Industrieländer.“ (ebd: 44)*

Dieses Kapitel wird passender Weise mit dem Titel „Ende der Sowjetunion“ (ebd.) versehen. Erneut wird die Geschichte in einem wirtschaftlichen Rahmen erzählt. Die Hauptursache für den Niedergang war der niedrige Lebensstandard, der im Text wieder mit den besseren Lebensstandards der westlichen Industrieländer in Verbindung gebracht wird. Erneut berufen sich die Autoren auf schlechte Lebensqualität und eine kranke Wirtschaft, ideologische oder alltagsweltliche Aspekte werden außen vor gelassen.

Im Vergleich zu den rückständigen Russland-Narrativen wird die Geschichte des Westens fortschrittlich und modern konstruiert. Alles, was sich in westlichen Ländern politisch, wirtschaftlich oder kulturell abgespielt hat, hatte in irgendeiner Form Einfluss auf die Welt, wie wir sie heute kennen – so die dominierende Narration der Geschichtsbücher. Die Oberstufenbücher „Geschichte und Geschehen“ erzählen diese Geschichte genauso wie die Buchreihen „Forum“ und „Entdecken und Verstehen“, wenn auch in einem etwas wissenschaftlicher und neutraler wirkendem Duktus. So schreiben die Autoren zum Beispiel über das Ende der Ständegesellschaft und die entstehende Industriegesellschaft:

*„Die staatlichen Reformen des 19. Jahrhunderts eröffneten den Menschen neue Möglichkeiten der Lebensgestaltung; sie schufen individuelle Freiheiten, brachten aber auch neue Probleme mit sich. Durch die Gewerbefreiheit wurde es jedermann möglich gemacht, zu jeder Zeit und an jedem Ort einen Gewerbebetrieb in jedem Umfang und mit*

*jeder Produktionstechnik zu eröffnen und zu betreiben.“ (Geschichte und Geschehen 11:  
75)*

Auch diese Narration wird in einem wirtschaftlichen Kontext erzählt. Die liberalen Wirtschaftsreformen, von denen im Kapitel geschrieben wird, eröffneten neue Möglichkeiten und machten das Leben insgesamt moderner. Individuelle Freiheit wurde sogar *erschaffen*, was die Industrialisierung in eine nahezu göttliche Stellung hebt. So wie Gott den Menschen erschaffen hat, erschaffen die staatlichen Reformen in der westlichen Welt individuelle Freiheiten und die Möglichkeit, Gewerbe zu eröffnen, wo es beliebt. Industrialisierung wird hier im Text als positiver Verlauf konstruiert, der die Gesellschaft nachhaltig verändert und modernisiert hat. Die staatlichen Reformen und die Industrialisierung sind die Kernursachen für eine Verbesserung des Lebensstandards im Westen. So schreiben die Autoren weiter:

*„Das 19. Jahrhundert brachte für die Mehrheit der Menschen bessere Lebensbedingungen, als man sie noch aus dem 18. Jahrhundert kannte. (...) Das 19. Jahrhundert ist von längeren Friedensphasen gekennzeichnet, was der Bevölkerung, aber auch dem Ausbau Bayerns und der anderen deutschen Staaten zu Industriestaaten nützte.“ (ebd.: 84)*

Auch hier wird deutlich: Geschichte wird als Prozess verstanden, der die Lebensbedingungen der Gesellschaft verbessert. Industrialisierung bedeutet, dass die miserablen Standards aus dem Mittelalter (Pest, Krieg, etc.) angehoben werden. Ein Industriestaat kann hier als Staat verstanden werden, in dem bessere Standards herrschen. Diese Entwicklungsgeschichte wird in selbigem Kapitel fortgesetzt. Wissenschaftliche Erkenntnisse, medizinischer Fortschritt und wirtschaftlicher Aufschwung kommen als Ursachen hinzu, die den Lebensstandard in Deutschlands signifikant erhöhten (vgl. ebd.: 85). Der Ausgangspunkt dieser Erfolgsgeschichte wird von den Autoren ebenfalls im Westen festgemacht: Er ist die Französische Revolution.

*„Ausgangspunkt dieser Entwicklung war die Französische Revolution und die napoleonische Herrschaft über Europa, die die politische Situation in den deutschen Ländern veränderte.“ (ebd.: 72)*

Eine politische Veränderung im Westen hatte also Auswirkungen auf die Verbesserung des Lebensstandards in Deutschland – so das Narrativ des Kapitels. Alle positiven und verändernden Auswirkungen, die auf den Folgeseiten des Buchs beschrieben werden, lassen sich folglich auf die Ursache der politischen Neuerungen in West-Europa – in diesem Fall Frankreich (Französische Revolution und Napoleon) – zurückführen. Dieses Narrativ wird noch deutlicher, wenn man die Buchkapitel niedrigerer Jahrgänge analysiert. Betrachtet man zum Beispiel den Schulstoff, der sich mit Karl dem Großen auseinandersetzt, erkennt man dasselbe Narrativ. In „Entdecken und Verstehen 7“ (23) wird Karl der Große zum Beispiel zum „Vater Europas“ erklärt:

*„Karl war es gelungen, nach den Unruhen der Völkerwanderung ein Reich zu schaffen, in dem unterschiedliche Völker und Stämme lebten. Gemeinsam war allen Untertanen der christliche Glaube, der ihr tägliches Leben bestimmen sollte. In der Nachfolge der römischen Kaiser förderte er Bildung und Wissenschaft. Das Frankenreich wurde zum Fundament für die weitere Geschichte ganz West- und Mitteleuropas.“ (ebd.: 24)*

Was im Kleinen zuvor schon als Metapher erkannt wurde, die die Konstruktion des modernisierten Westens bestimmt, funktioniert im Großen ebenso als Narrativ. Die Geschichte Europas kann als Linie begriffen werden, die immer weiter ansteigt. Bildung und Wissenschaft werden in Tradition der römischen Vorfahren verbessert. Das Buch erweckt den Anschein, dass Karl dem Großen die gesamte Geschichte West-Europas zu verdanken ist. Das bestätigt auch Folgender Textabschnitt, der sich mit den Idealvorstellungen der Modernisierung beschäftigt:

*„Zwischen Tradition und Modernität – so wird die Situation Deutschlands in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von Historikern beschrieben. Während in anderen westeuropäischen Staaten wie England und Frankreich die Bildung von Nationalstaaten bereits weitgehend abgeschlossen war, scheiterte ein solcher Versuch in Deutschland mit der Revolution von 1848/49. Damit war zunächst auch ein Traum von bürgerlicher Freiheit und Demokratie zu Ende.“ (Forum 3: 88)*

An diesem Textbeispiel wird deutlich, mit welcher Ideologie die Autoren „Moderne“ begreifen: mit westlichen Werten. Bürgerliche Freiheit, Demokratie und Nationalstaatenbildung werden eindeutig als fortschrittlich beschrieben, das Scheitern



einer demokratischen Revolution und das Beibehalten von Adelsstrukturen dagegen als rückschrittlich. Westeuropäische Staaten wie England oder Frankreich sind Vorbilder, die diesen Schritt bereits früher geschafft haben als die anderen Staaten. Zudem impliziert das Narrativ, das Fortschritt im Sinne der Modernisierung hin zu westlichen Werten ein *Traum* ist – etwas Wünschenswertes, das jeder erreichen möchte. Der *Traum von Freiheit* macht diese Modernisierung zu etwas durchwegs Positivem, Idealem, das in weiter Ferne der Geschichte wartet und zur damaligen Zeit noch nicht erreicht war. Heute ist das anders. Der Text erzählt uns unterschwellig, dass der *Traum von Freiheit* erreicht ist. Der Grund: Das Wort *zunächst* im letzten Teil des Textabschnitt impliziert, dass der Traum schon bald kein Traum mehr sein wird.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass westliche Werte in den Narrativen der Geschichtsbücher eine hegemoniale Stellung (Cox, 1982) haben. Fortschritt geschieht immer dann, wenn sich die Lebensbedingungen, die Wirtschaft oder die Politik zu besseren Standards hin weiterentwickeln, die immer nur dann erreicht werden können, wenn sich Länder an westlichen Werten (Demokratie, Marktwirtschaft, Dienstleistungsgesellschaft) orientieren. Diese Modernisierung hat ihren Ursprung in Westeuropa, zunächst in Griechenland, dann in Rom, weiter über Karl den Großen, das Mittelalter, die Industrialisierung, die Aufklärung und die Französische Revolution. Um das deutlich zu machen, folgen einige exemplarische Textabschnitte aus den Beschreibungen der Antike. Ein Kapitel nennt sich zum Beispiel: „Athen – Wiege der Wissenschaft“ (Entdecken und Verstehen 6: 109). Darin wird erzählt, wie die Griechen Wissenschaft, Medizin, Baukunst, Theater und Philosophie neu durchdachten. Sie haben – so die Narration – „auf diese Weise die Grundlagen für das wissenschaftliche Denken gelegt“ (ebd.). Auch folgender Textabschnitt verdeutlicht die Auswirkungen, die die Griechische Kultur auf die heutige Gesellschaft hatte:

*„Die Bauwerke der Griechen galten bis in unsere Zeit als vorbildlich wegen ihrer Schönheit und ihrer harmonischen Form. Noch im 19. und 20. Jahrhundert wurden zahlreiche Gebäude, deren Würde und Erhabenheit besonders betont werden sollten, in diesem Baustil errichtet.“ (ebd.: 108)*

Auch hier zeigt sich: Die Kultur des Westens hat Auswirkungen auf den weiteren Verlauf der Geschichte und trägt maßgeblich zur Modernisierung der Gesellschaft bei. Das

verdeutlicht zum Beispiel auch der Titel des Kapitels zur griechischen Geschichte in „Forum 1“. Hier lesen die Schüler ein Kapitel mit der Überschrift: „Hellenismus, die Welt wird griechisch“ (Forum 1: 109-116). Auch im folgenden Textabschnitt zum Imperium Romanum wird der Fokus der Narration wieder auf die kulturellen und politischen Konsequenzen der Innovationen Roms gelegt. So wird im Einführungstext folgende Frage gestellt: „Welche Auswirkungen hatte die Ausdehnung des Landes auf das Leben der Menschen?“ (Forum 1: 118) Die Antwort: eine Verbesserung der Kultur und der wirtschaftlichen Lage. So schreibt das Buch zum Beispiel:

*„Reste von Badeanlagen (Thermen) und von Gutshöfen zeigen uns, dass sich die Römer in der Provinz Rätien dauerhaft niederließen. Die Funde lassen erkennen, dass sie viele Errungenschaften in die Provinzen mitbrachten, wie zum Beispiel Anlagen zur Wasserversorgung, Thermen, Backöfen, Räucherkammern, Trocknungsanlagen für Getreide und Brennöfen für Dach- und Heizungsriegel.“ (ebd.: 156)*

Auch hier erzählen die Geschichtsbücher also das Narrativ einer Hochkultur, die die Lebensqualität gesteigert hat und viele Innovationen mit sich brachte. So wird im Kapitel unter anderem auch erzählt, wie fortschrittlich das Heer, die Politik und die Ausbildung der Stadt Rom waren. Es wird stets nur das betont, was tatsächlich neu ist. Diese Erzählweise trägt dazu bei, Geschichte als fortlaufende Verbesserung der Zustände und der Funktionsweisen einer Gesellschaft zu betrachten. Selbst das Mittelalter, das Wissenschaft, Freiheit und Lebensqualität im Vergleich zur Antike eigentlich eher zurückwarf als vorantrieb, wird eher in einem modernisierenden Kontext aufgearbeitet. So brachte es zum Beispiel neue Techniken der Landwirtschaft wie die „Dreifelderwirtschaft“ (vgl. Forum 1: 64), „die Entstehung des Ritterstandes“ (ebd.: 78), die Herausbildung von Burgen als innovative Bauten (vgl. Entdecken und Verstehen 7: 56) oder den „Städteboom in ganz Europa“ (ebd.: 72). Geschichte wird als Fortschritt erzählt, also passt Rückschritt nicht ins Bild. Der politische Rückstand zu früheren Kulturen wie den Griechen wird von den Schulbüchern erst wieder im Kontext der Aufklärung thematisiert, wo man sich fortschrittlich auf die Philosophie der Antike zurückbesonnen hat (vgl. die Kapitel „Aufklärung“ in „Forum 3“ und „Das Zeitalter der Aufklärung“ in „Entdecken und Verstehen 8“). Zuvor wird der Verlust dieser erkenntnistheoretischen Schriften im Mittelalter gar nicht thematisiert.

Daraus folgt, dass das dominierende Narrativ der Geschichtsbücher von der

Modernisierung der Welt erzählt, die immer nur dann geschieht, wenn sich im Westen etwas verändert und dort neue Dinge erfunden werden. Ein Staat, der sich auf westliche Werte besinnt, markiert dabei den Gipfel dieser Modernisierung.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Metaphern- und Narrativ-Analyse noch einmal zusammengefasst.

## V. Zusammenfassung Ergebnisteil

### V.I. Metaphern-Analyse

Die dominierenden Metaphern der Schulbücher, die sich mit Russland und dem Westen auseinandersetzen, konstruieren ein sehr gegenteiliges Bild von beiden. Wenn die Autoren über Russland schreiben, bedienen sie sich einer Metaphorik, die es als *fremd* und *rückständig* konstruiert, wohingegen die Geschichte des Westens mit Metaphern ausgeschmückt wird, die ihn *fortschrittlich* darstellen und westliche Werte stets in ein positives Licht rücken. Das wird durch Metaphern erreicht, die Russland grausam wirken lassen und das Scheitern russischer Vorhaben sowie den schlechten Lebensstandard der Bevölkerung verbildlichen. Der Westen wird dagegen stets mit positiven Begriffen umschrieben. Gerade wenn es um die Herausbildung westlicher Werte wie Freiheit, Demokratie oder Marktwirtschaft geht, werden gehäuft Begriffe wie *Fortschritt* oder *Entwicklung* verwendet. Die Metaphorik konstruiert Russland teilweise also tatsächlich als *Anderen* (vgl. Neumann, 1999; Campbell 1998), der die in den Schulbüchern hegemonialen westlichen Konstruktionen (vgl. Cox, 1981; Giddens, 2013 oder Grovogui, 2007) durch seine Andersartigkeit verstärkt. Selbiges gilt für die Metaphern, die Russland als *rückständigen* Akteur charakterisieren. Auch sie fungieren oftmals als Gegenpol, um den modern wirkenden Westen als bessere Welt in den Vordergrund zu stellen. Fortschrittliche Begrifflichkeit findet sich in den Büchern meist nur dann, wenn von westlicher Geschichte die Rede ist. Russland oder die Sowjetunion hier jedoch als den Feind zu betrachten, der maßgeblich daran beteiligt ist, westliche Werte und Modernisierung als dominierende Konstruktionen zu stärken, wäre etwas zu weit gegriffen, da die Bücher zu selten von russischer Geschichte erzählen. So konstruiert die Metaphorik Russland zwar zumeist als Gegner westlicher Werte und des Fortschritts, allerdings zu selten und doch zu schwach, um russische Identität mit einem Feindbild zu verknüpfen.

## V.II. Narrativ-Analyse

Die Narrativ-Analyse liefert ein ähnliches Ergebnis. Anders als die Metaphern-Analyse zeigt, handeln die dominierenden Erzählungen und Plots der Geschichtsbücher jedoch nicht davon, wie fremd und grausam die Vorgänge in der russischen Geschichte gewesen sind. Vielmehr erzählen die Geschichtsbücher eine kontinuierliche Modernisierungs-Geschichte des Westens. Passend dazu dominiert die Narration von russischer Rückständigkeit, wenn über russische Geschichte geschrieben wird. Modernisierung wird als steter Fortschritt begriffen, als Entwicklung hin zu westlichen Werten und zu einer besseren Lebensqualität. Russland fungiert auch hier als rückständiger *Anderer*, dem es zumeist nicht gelingt, die wirtschaftlichen und politischen Bedingungen im Land durch seine Aktionen zu verbessern. Vielmehr wird nur dann von Russland berichtet, wenn sich die Lebensqualität verschlechtert und sich dadurch eine Katastrophe anbahnt. Ein durchaus interessantes Ergebnis, wenn man bedenkt, dass sich die Sowjetunion selbst als ideologisch fortschrittlich (vgl. Yurchak, 2003: 498-499) betrachtet und sich als das Land gesehen hat, das Europa zu einer besseren, sozialistischen Zukunft führen sollte (vgl. Neumann, 1996: xiii).

## V.III. Hypothesen

Die Ergebnisse der Diskursanalyse ergeben folgende Hypothesen:

- I. Die Schulbücher konstruieren eine fortschrittliche Modernisierungs-Geschichte der westlichen Welt.
- II. Russland wird in den Schulbüchern fremd und rückschrittlich konstruiert.
- III. Fortschritt beziehungsweise die Herausbildung der westlichen Werte wird von den Geschichtsbüchern als positive Entwicklung beschrieben, deren Ursprung in Westeuropa liegt.

Somit kann man durchaus festhalten, dass die Schulbücher keinesfalls objektiv und schon gar nicht ideologiefrei sind. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie hegemonial westliche Werte im Diskurs nach wie vor sind und wie sich diese auf die Darstellung Russlands in den Geschichtsbüchern auswirken.

## VI. Fazit

Die Ergebnisse der Analyse sind vielversprechend, jedoch ist man hier keinesfalls am Ende angelangt. Aufgrund der Begrenzungen einer Bachelorarbeit war es nicht möglich, noch mehr Geschichtsbücher in die Analyse einzubeziehen. Denkbar wäre hier eine ausführlichere Analyse der Schulbücher anderer Bundesländer oder eine Hinzunahme von Schulbüchern, die momentan nicht mehr verwendet werden. So ließe sich beispielsweise analysieren, ob sich das Russland-Bild nach dem Kalten Krieg verändert hat. Genauso denkbar wäre eine Analyse der in Russland verwendeten Schulbücher. So könnte überprüft werden, ob die Ideologie der Texte dort anders ist als in Deutschland. Gleiches gilt für Schulbücher aus anderen europäischen Ländern oder aus den USA.

Auch die methodische Ausarbeitung der Arbeit könnte erweitert werden. Zukünftige Schriften könnten sich zum Beispiel stärker an Thomas Höhnes Methodik der thematischen Diskursanalyse (Höhne, 2003) ausrichten oder sich verstärkt mit dem Einsatz von Bildern in den Schulbüchern auseinandersetzen. Ein erster Leseindruck deutet allerdings darauf hin, dass sich die Ergebnisse dieser Arbeiten nicht tiefgreifend von den hier beschriebenen Ergebnissen unterscheiden würden.

## VIII. Literaturverzeichnis

Adler, Emanuel (2013): *Constructivism in International Relations: Sources, Contributions and Debates*. In: Carlsnaes, Walter; Risse, Thomas; Simmons, Beth A.: *Handbook of International Relations*. London.

Atkinson, Rob (2000): *Narratives of policy: the construction of urban problems and urban policy in the official discourse of British government 1968–1998*. In: *Critical Social Policy*, 20 (2): 211-232.

Bankoff, Gregory (2001): *Rendering the World Unsafe: „Vulnerability“ as Western Discourse*. In: *Disasters*, 25 (1): 19-35.

Belov, Vladislav (2015): *Analyse: Zum Russland Diskurs in Deutschland*. Weblink:

<http://www.bpb.de/internationales/europa/russland/209971/analyse-zum-russland-diskurs-in-deutschland>

(zuletzt aufgerufen: 06.07.2016).

Berger, Peter L; Luckmann, Thomas. (1974): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.

Bohnsack, Ralf (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills.

Campell, David. (1998): *Writing Security. United States Foreign Policy and the Politics of Identity*. Minnesota.

Campbell David; Bleiker Roland (2007): *Poststructuralism*. In: Dunne, Tim; Kurki, Milja; Smith, Steve: *International Relations Theories. Discipline and Diversity*. Oxford.

Checkel, Jeffrey T. (1998): *The Constructive Turn in International Relations Theory*. In: *World politics*, 50 (2): 324-348.

Cox, Robert W. (1981): *Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theorie*. In: *Millennium: Journal of International Studies*, 10 (2).

Diekmann, Andreas (1995): *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg.

Diez, Thomas (2011): *Key Concepts in International Relations*. London.

Duff, Patricia A. (2011): *The Discursiv Co-Construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream*. In: *Applied Linguistics*, 23 (3): 289-322.

Foucault, Michel. (1970/91): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main.

Foucault, Michel (1976): *Mikrophysik der Macht: über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin.

Giddens, Anthony (2013/1990): *The Consequences of Modernity*. Stanford.

Grovogui, Siba N. (2007): *Postcolonialism*. In: Dunne, Tim; Kurki, Milja; Smith, Steve: *International Relations Theories, Discipline and Diversity*. Oxford.

Höhne, Thomas. (2003): *Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern*. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band II, Forschungspraxis*. Wiesbaden.

Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf. (2005): *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern lernen sollen*. Frankfurt am Main.

Hülse, Rainer (2003): *Sprache ist mehr als nur Argumentation. Zur wirklichkeitskonstituierenden Rolle von Metaphern*. In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 10 (2): 211-246.

Jäger, Siegfried (1993): *Die vierte Gewalt. Rassismus und Medien*. Duisburg.

Jäger, Siegfried. (2001): *Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse*. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Wiesbaden.

Kahl, Stefan (2003): *Michel Foucaults politische Analytik. Studien zum Verhältnis von Wissen und Macht*. Hamburg.

Keller, Rainer; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (2001): *Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse – eine Einführung*. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Wiesbaden.

Le, Elisabeth (2002): *Human rights discourse and international relations. Le Monde's editorials on Russia*. In: *Discourse society*, 13 (3): 373-408.

Mearsheimer, John (2001): *The Tragedy of Great Power Politics*. New York.

Milliken, Jennifer (1999): *The Study of Discourse in International Relations*. In: *European Journal of international Relations*, 5(2): 225-254.

- Morozov, Viatcheslav (2009): *Western hegemony, global democracy and the Russian challenge*. In: Browning, Christopher S.; Lehti, Marko: *The struggle for the West. A divided and contested legacy*. London.
- Neumann, Iver B. (1993): Russia as Central Europe's Constituting Other. In: *East European Politics and Society*, 7 (2): 349-369.
- Neumann, Iver B. (1996): *Self and Other in International Relations*. In: *European Journal of International Relations*, 2 (2): 139-174.
- Neumann, Iver B. (1999): *Use of the Other: The „East“ in European Identity formation*. Manchester.
- Ó Tuathail, Gearóid (1996): *Critical Geopolitics*. London.
- Sarup, Madan (1993): *An introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism*. Hertfordshire.
- Senge, Konstanze; Hellmann, Kai Uwe (Hrsg.) (2006): *Einführung in den Neo-Institutionalismus*. Wiesbaden.
- Schöffel, Georg (1987): *Denken in Metaphern. Zur Logik sprachlicher Bilder*. Wiesbaden.
- Spencer, Alexander; Hülse, Rainer (2008): *The Metaphor of Terror. Terrorism Studies and the Constructivist Turn*. In: *Security Dialogue*, 39 (6): 571-592.
- Spencer, Alexander (2013): *Romantic Stories of the Pirate in IARRRH: The Failure of Linking Piracy and Terrorism Narratives in Germany*. In: *International Studies perspectives* 15 (3): 297-312.
- Van Dijk, Teun A. (1992): *Discourse and the Denial of Racism*. In: *Discourse Society*, 3 (1): 87-118.
- Van Dijk, Teun A. (1997): *Discourse as Structure and Process*. London.
- Viehöver, Willy (2001): Diskurse als Narrationen. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Wiesbaden.
- Viehöver, Willy (2003): *Die Wissenschaft und die Wiederverzauberung des sublunaren Raumes. Der Klimadiskurs im Licht der narrativen Diskursanalyse*. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band II, Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Waltz, Kenneth N. (2010): *Theory of International Politics*. Longrove IL.
- Wehling, Elisabeth (2016): *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*. Köln.



Williams, Michael C.; Neumann, Iver B. (2000): *From Alliances to Security Community: NATO, Russia and the Power of Identity*. In: *Millennium: Journal of international Studies*, 29 (2).

Yurchak, Alexei (2003): *Soviet Hegemony of Form: Everything Was Forever, Until It Was No More*. In: *Comparative Studies in Society and History*, 45 (3): 480-510.

### Forschungsmaterial:

Schulbuchreihe: *Entdecken und Verstehen* 6-10. Cornelsen (4. Auflage: 2010).

Schulbuchreihe: *Forum Geschichte* 1-5, Cornelsen (1. Auflage: 2006)

Schulbuchreihe: *Geschichte und Geschehen* 11-12. Klett (1. Auflage: 2009).