

Allianzen
alte Bundesrepublik
altern
Antisemitismusdefinition
BI

barrierefrei

Beziehungsanbahnung
Bruderland
citizenship

Dauerleihgabe

eckiger Tisch
Eigenheim
einsam

Einzugsgebiet

Engagement
erben
gesundheitliche Versorgungsstrukturen
gleichwertige Lebensverhältnisse
Grundsicherung

intersektional

Knaife
Ko-

Kohleausstieg

Labor

Manifest

mehrsprachig

Mindestlohn
Nitta-Studie
moralisieren

Nebenklage
abdachlos

Plattformökonomie

politische Bildung

Privileg
Racial Profiling
repräsentativ

Schulbuch

Seenotrettung
soziale Mischung
soziale Reproduktion
streifen
Suchbarkeit
Tierwohl

trans

Umfrage

Zwischen Privileg und Paradox

Das Potenzial von Schulbüchern, gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern oder zu untergraben, erscheint derart offenkundig, dass man leicht dem Eindruck aufsitzen könnte, eine weitere Beschäftigung mit dieser Frage sei der Mühe nicht wert. Spätestens seit Dewey (2008 [1899]), der die Schule als Keimzelle der Gesellschaft bezeichnet hat, gilt es als ausgemacht, dass schulische Bildung nicht nur auf die Förderung und Entwicklung individueller Talente, sondern auch auf die Formung und Entfaltung von Gesellschaft zielt. Was maßgeblichen pädagogischen Denktraditionen zufolge für die Schule im Allgemeinen gilt, trifft auf Schulbücher sogar in noch größerem Maße zu. Schließlich stiftet Schule durch die Vermittlung kanonisierter Wissensbestände nicht nur Kohärenz; sie ist gleichzeitig auch eine große Sortiermaschine, die trennt und spaltet, indem sie durch differenzierende Bewertung der Leistungen von Schüler*innen und die dadurch angestoßene Verzweigung von Karrierewegen auch soziale Schichtung und gesellschaftliche Ungleichheit herstellt und legitimiert (Geißler 1994). Das Schulbuch hingegen adressiert alle Schüler*innen einer Klasse ungeachtet ihrer Differenzen (bislang) als Gleiche. Für weite Teile der Öffentlichkeit wird es damit auch zum Hoffnungsträger in Sachen gesellschaftlicher Integration. Es soll gesellschaftlich als relevant markiertes Deutungs- und Weltwissen in den Köpfen von Lernenden verankern und allen ungeachtet ihrer Herkunft mit dem sanften Zwang der Wiederholung dieselben kulturellen Selbstverständlichkeiten einprägen.

Um es bei seiner schwierigen Mission zu unterstützen, hat der Staat das Schulbuch mit allerhand Privilegien ausgestattet, die es von anderen Medien gründlich unterscheiden. Zuallererst ist es ein *Zwangsmedium*, das gelesen werden *muss*. Weiterhin ist es ein *programmatisches* Medium, das sich an den Vorgaben des Lehrplans orientiert. Als *offizielles* Medium profitiert es bei der Sicherung von Marktzugängen darüber hinaus von verschiedenen Verfahren der staatlichen Approbation. Zu vielen Zeiten und an vielen Orten war und ist es zudem das *einzig*e Buch, das viele Menschen je lesen werden.

Gleichzeitig ist das Schulbuch aber auch in einer Reihe von Paradoxien gefangen. Es ist nicht nur eins der wenigen Medien, die mit dem ausdrücklichen Auftrag geschaffen werden, die Perspektiven ihrer Leser*innen auf die Welt zu prägen (Macgilchrist 2018); es ist auch Träger von brüchigem, häufig erbittert umkämpftem Konsenswissen (Höhne 2002). Es präsentiert auf begrenztem Raum Wissen, das sich im Rekurs auf einen apolitischen Diskurs des Lernens (Apple 1979) als umfassend, neutral und selbstverständlich inszeniert, tatsächlich aber hochgradig selektiv (Lässig 2010), kontingent und politisch ist, weil die Auswahlentscheidungen, auf denen es beruht, zu anderen Zeiten und an anderen Orten nachweislich ganz anders ausgefallen sind und ausfallen. Und es ist schließlich ein Massenmedium, das aus genau diesem Grund in Zeiten zunehmend personalisierter Medien zu einem Fossil zu werden droht.

Was also ist das Schulbuch? Ist es eine Wundermaschine, die selektives, kontingentes, partikulares und deshalb umstrittenes Wissen wie von Zauberhand in relevantes, objektives und konsensgestütztes Wissen verwandelt? Oder ist es das immer schon prekäre, weil um die Quadratur des Kreises bemühte Ergebnis eines Taschenspielertricks, der mittlerweile zudem gänzlich aus der Zeit gefallen zu sein scheint?

Zwischen Reformen und institutioneller Trägheit

Die schlichte Tatsache, dass das Schulbuch wie jedes andere Medium eine Geschichte hat, spricht gegen einfache Antworten auf diese Fragen. Die äußere Gestalt, die es aufweist, die Gütekriterien, denen es genügen muss, die bildungspolitischen Steuerungsmechanismen, denen es unterliegt, und die medialen Konfigurationen, in denen es wirkt – all das verändert sich im Lauf der Zeit. Gleichzeitig sorgt institutionelle Trägheit immer wieder für ein erstaunlich hohes Maß an Kontinuität.

Auch wenn die Geschichte des Schulbuchs mit der Erfindung des Buchdrucks im 16. Jahrhundert beginnt, schlägt seine große Zeit als Medium der gesellschaftlichen Integration erst mit der Herausbildung eines öffentlichen Schulwesens im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Erst mit dem doppelten Übergang von der Kirchenschule zur staatlichen Schule und von der milieugebundenen Standesschule zu der von Kindern aller Schichten besuchten Grund- oder Elementarschule adressiert das Schulbuch nicht mehr nur eine kleine Elite, sondern alle unterrichtspflichtigen Kinder (Sammler 2018). Mit der Erweiterung des Adressatenkreises erweitern sich auch die Erwartungen, die an die Schule und an das Schulbuch gestellt werden. Die Grundschule, die in Preußen bzw. in Deutschland nicht zufällig nach der militärischen Niederlage gegen napoleonische Truppen 1810 das erste Mal gedacht und nach der zweiten militärischen Katastrophe im Ersten Weltkrieg 1919 schließlich auch durchgesetzt wurde (Sienknecht 1968), zielte als Institution nicht nur auf die Vermittlung von für den industriellen Arbeitsmarkt unverzichtbaren Grundfertigkeiten, sondern auch auf die Heranbildung loyaler und patriotischer Staatsbürger*innen.

Deutsche Schulbücher etwa aus der Kaiserzeit setzen dementsprechend noch ziemlich ungeniert auf die Heroisierung der eigenen ›Wir-Gruppe‹ und die Abwertung der als Feinde konstruierten ›Anderen‹. In Auseinandersetzung mit dem gerade tobenden Ersten Weltkrieg beschreibt ein Realienbuch von 1916 die alles »vernichtenden russischen Massen« so in ungebremst stereotypisierender Manier als »Dampfwalze«, die durch »unsere östlichen Provinzen« rollt (Borchers 1916, S. 7). In deutlichem Kontrast dazu wird der deutsche Einmarsch in das neutrale Belgien als eine aus »Notwehr« geborene Tat geschildert (ebd.).

Über die gesellschaftliche Wirkkraft, die das Schulbuch damals entfalten konnte, ist damit noch nichts gesagt. Seit einiger Zeit relativiert die historische Schulbuchforschung allzu starke Wirkungshypothesen. Schulbücher und das in ihnen kanonisierte Wissen, so ein von vielen Autor*innen variiertes Befund, waren auch schon im Zeitalter des direktiven Nationalstaats Gegenstand von erbitterten Kontroversen (Fuchs/Niehaus et al. 2014), die – um nur ein Beispiel zu nennen – in Frankreich um Fragen kreisten, die für das nationale Selbstverständnis grundlegend waren wie etwa die Rolle der katholischen Kirche im säkularen Staat (Amalvi 1979).

Den nächsten tiefen Einschnitt in der Geschichte des Schulbuchs markiert der reformpädagogische Diskurs der 1960er und 1970er Jahre, der in zweierlei Hinsicht neue Vorstellungen davon hervorbringt, was ein gutes Schulbuch ausmacht (Schissler/Soysal 2005). Lernende, so heißt es jetzt, sollen nicht mehr einen vorgegebenen Wissenskanon weitgehend passiv in sich aufnehmen. Sie sollen Wissen vielmehr aktiv selber konstruieren. Vermittelt werden soll nicht mehr nur Deutungswissen, sondern auch Deutungskompetenz, die sich auch darin zeigen soll, dass Schüler*innen Deutungsangebote dekonstruieren und auf die in sie eingeschriebenen Interessen und Perspektiven befragen. Auswirkungen hat das natürlich auch darauf, wie das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Wissen gedacht wird. Anders als im Zeitalter der auf Standardisierung setzenden Industriemoderne, so die schon damals formulierte Gegenwartsdiagnose, könne gesellschaftliche Integration in der von Pluralisierung, Individualisierung und Fragmentierung geprägten Postmoderne nicht mehr durch die Formulierung von eindeutigen Wahrheiten, sondern nur durch die Auseinandersetzung mit einem breiten Feld von gleichermaßen als legitim markierten Positionen erzielt werden. Im Ergebnis beider Verschiebungen sehen Schulbücher jetzt auf einmal ganz anders aus. Die Kompetenzorientierung verwandelt textlastige Lesebücher in multimodale Arbeitsbücher mit Bildern, Graphiken und Aufgaben; der Verzicht auf die eine, alles erklärende Erzählung führt zur Institutionalisierung des Prinzips der Multiperspektivität und in vielen Fachbüchern zur Aufwertung von Quellen, die neben dem sogenannten Autor*innentext zunehmend mehr Raum einnehmen. Und doch, ähnlich wie das Schulbuch des 19. Jahrhunderts, das die Einheit der Nation zwar postuliert, aber nicht notwendigerweise hergestellt hat, ist auch das kompetenzorientierte, multiperspektivische Schulbuch des 20. und 21. Jahrhunderts ein Ideal, das in erster Linie gut zu den ideologischen Selbstbeschreibungen postmoderner Gesellschaften passt. Die Schulbuchforschung macht es sich bis heute zur Aufgabe, auf die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit hinzuweisen. Thematisiert werden in unzähligen Analysen immer wieder nationalistische, eurozentrische, sexistische und rassistische Differenzkonstruktionen, die mitunter selbst dann, wenn sie im Modus des Expliziten kritisch hinterfragt werden, im Modus des Impliziten reproduziert werden. Patrick Mielke hat z. B. zeigen können, dass außereuropäische Personen in deutschen

Schulbüchern – anders als grundsätzlich mit Namen identifizierte Europäer*innen – durchgängig namenlos bleiben (Mielke 2020, S. 149). Ausgerechnet die Nama, Opfer des brutalen deutschen Genozids in Namibia, werden zudem als kriegerischer und räuberischer Stamm beschrieben und damit mit Adjektiven belegt, die auf die deutschen Kolonialherren deutlich besser gepasst hätten (Mielke 2020, S. 165). Analysen zur Repräsentation der Ukraine in deutschen Geschichts- und Politikschulbüchern, die unter dem Eindruck des aktuellen russischen Angriffskriegs entstanden sind (Portnov 2023), weisen darauf hin, dass das Land und seine Bewohner*innen in erschreckend eindeutiger Reproduktion orientalisierender Perspektiven lediglich als Spielball äußerer Mächte porträtiert werden, die offenbar selber weder einen eigenen Willen besitzen noch über eigene Handlungsfähigkeit verfügen.

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts kommt es zu einem weiteren tiefgreifenden Wandel, der Schulbuch*inhalte* diesmal aber eher indirekt betrifft. Unter Veränderungsdruck geraten nämlich die Instanzen, die darüber bestimmen, welches Wissen ins Schulbuch gelangt. Lange Zeit waren diese Entscheidungen das exklusive Vorrecht nationalstaatlicher Gremien. Das hat viel damit zu tun, dass die Karrierewege der Nation als Staatsform und des Schulbuchs als Massenmedium von Anfang an eng miteinander verflochten waren. Erst im Zuge von Globalisierung und Europäisierung setzen zunehmend internationale Akteure wie der Europarat und die UNESCO Standards für die Gestaltung von Bildungsmedien. Vorangetrieben wird diese Entwicklung jedoch weniger von dem Erlass verbindlicher Auflagen als vielmehr von der Entstehung globaler Relevanzräume. Wenn Themen wie Menschenrechte, Inklusion und Nachhaltigkeit, aber auch Erziehungsideale wie das autonome und kritikfähige Individuum indische und brasilianische Schulbücher mittlerweile genauso selbstverständlich prägen wie ihre deutschen, amerikanischen oder russischen Pendanten, dann schreibt ein prominenter Zweig der international vergleichenden Schulbuchforschung (Meyer/Bromley et al. 2010) dies in erster Linie der Überzeugungskraft global zirkulierender Legitimationsformeln zu. Forschungen

etwa zu rumänischen Schulbüchern (Szakács 2018) haben jedoch gezeigt, dass die Übernahme dieser Formeln durchaus mit dem Fortbestehen nationalistischer Deutungen kompatibel sein kann. Nationalstolz, so ein Befund, artikuliert sich jetzt vornehmlich als Stolz auf die Modernität der eigenen Nation, die auch in der Einhaltung europäischer und globaler Standards zum Ausdruck kommt. Das Thema Menschenrechte, so ein weiteres Ergebnis, wird vor allem mit Blick auf die amerikanische Bürgerrechtsbewegung und explizit nicht in Auseinandersetzung mit der Situation der einheimischen Roma thematisiert, um eine Infragestellung des positiven nationalen Selbstbilds zu verhindern (ebd.). Wie an einem elastischen Gummiband, so ließen sich diese und viele andere Befunde zusammenfassen, ziehen Schulbücher ihre Vergangenheit als Sozialisationsinstrument des Nationalstaats hinter sich her (Macgilchrist 2021).

Dies gilt zumindest so lange, wie ungeklärt bleibt, welche Veränderungen die nur langsam in der Schule ankommende Digitalisierung anstoßen wird. Schon jetzt spricht einiges dafür, dass dieser Umbruch radikalere Konsequenzen nach sich ziehen könnte als frühere Neuerungen. Diese Veränderungen vollziehen sich nämlich tendenziell auf mehreren Ebenen gleichzeitig. Bereits jetzt hat sich mit der rasanten Vervielfältigung der digitalen Kanäle, über die Wissen angeboten wird, die Medienumwelt des Schulbuchs tiefgreifend gewandelt. Wikipedia, Wissen-to-go und eine Vielzahl von Lern-Apps untergraben das eh nie vollständig durchgesetzte Monopol von Schulbüchern auf dem Gebiet der schulischen Wissensvermittlung (Wiater 2003). In neuer Schärfe wird damit auch die alte Frage danach aufgeworfen, wer kontrolliert, welches Wissen in die Schule kommt, und wie Wissen validiert wird. Noch ist unklar, wie das Schulbuch auf diese Herausforderungen reagieren wird. Grundsätzlich gilt, dass Wissen im digitalen Format nicht mehr zwischen zwei Buchdeckeln organisiert werden muss, die zum kontinuierlich voranschreitenden Durcharbeiten von A bis Z einladen. Plattformen, die Wissen netzwerkförmig anordnen, könnten Lernenden und Lehrenden vielmehr erlauben, flexibel zwischen mehreren Themen und Lernpfaden zu wählen. Autor*innen müssten sich nicht

mehr ein für alle Mal entscheiden, ob sie Kolonialismus im Kontext der Geschichte des Imperialismus oder eher im Zusammenhang mit der Herausbildung des Kapitalismus verhandeln wollen. Unterschiedlich zusammengesetzte Lerngruppen könnten je nach Interessenslage und Vorwissen z. B. bei der Behandlung des Zweiten Weltkriegs entweder auf die deutsche Besatzung Osteuropas eingehen oder den Fokus stärker auf die Rolle von Soldaten aus den ehemaligen Kolonien richten. In beiden Fällen würden sie Themen aufgreifen, die im deutschen Schulbuch immer noch sehr stiefmütterlich behandelt werden. Wider den ersten Anschein könnte sich mehr Diversifizierung dabei positiv auf die Stärkung von gesellschaftlichem Zusammenhalt auswirken: Zwar würden nicht mehr alle akkurat dasselbe lernen; dafür könnten aber alle das Gefühl haben, mit ihren Interessen und Bedürfnissen berücksichtigt zu werden.

Zwischen Ideologieproduktion und einer Flucht in die Ambivalenz

Noch ist das alles aber Zukunftsmusik. Bildungsmedien sind überall weit davon entfernt, die Möglichkeiten, die digitale Technologien bieten, tatsächlich auszuschöpfen. In Deutschland dominieren zudem immer noch analoge Bücher den Schulalltag. Wie wir gesehen haben, ist nicht einmal die vor mehr als fünfzig Jahren verkündete reformpädagogische Wende hin zu kritischem Denken und Multiperspektivität wirklich konsequent vollzogen worden. Auch die eingangs beschriebenen Paradoxien wirken weiter. Das Deutungsmonopol kultureller Eliten mag im Wettbewerb mit digitalen Mitmachmedien deutlich Federn gelassen haben, die Menschen mögen beim Nachrichtenkonsum auf komplett unterschiedliche Medienrepertoires zurückgreifen, die öffentlichen Erwartungen an Schulbücher haben sich dennoch wenig verändert. In einer Welt, in der wir etwa mit Blick auf so existentielle Fragen wie den Klimawandel nicht nur darüber streiten, wie die Welt künftig aussehen soll, sondern auch darüber, wie sie gegenwärtig beschaffen ist, sollen sie immer noch definieren, welches Wissen gilt und wessen Wissen zählt.

Im Umgang mit dieser Überforderung greifen Schulbücher auf zwei unterschiedliche Strategien zurück. Kritische Schulbuchforscher*innen, die meistens einen Aspekt besonders betonen und den anderen eher ausblenden, belegen ihren Gegenstand deshalb regelmäßig mit zwei konkurrierenden Metaphern. Einige beschreiben Schulbücher als »Orwell'sche Wahrheitsministerien« (Fitzgerald 1979), als »Waffen der Masseninstruktion« (Ingrao 2009) oder als »Vehikel zur Verbreitung von nationalistisch-propagandistischen Repräsentationen, die eigennützige Meinungsäußerungen als natürliche Erscheinungen präsentieren« (Wagner/Kello et al. 2018). Aus dieser Perspektive erscheinen sie als machtvolle Instanzen, die einigermassen willkürlich festlegen, was legitimerweise gesagt werden kann und was nicht, als Erfüllungsgehilfen eines Überwältigungsapparates, der Lernenden nahezu unbemerkt die kategorialen Leitunterscheidungen überstülpt, die ihren Blick auf die Welt prägen (Apple 1979). Andere bezeichnen Schulbücher als »Diskursarena« (Höhne 2002, S. 80), als »interdiskursive Felder« (Klerides 2010) oder als »diskursive Knoten« (Binnenkade 2015), in denen sich eine Vielzahl von unterschiedlichen diskursiven Strängen, von gegensätzlichen Meinungen und Positionen kreuzt. Sie stoßen in Schulbüchern nicht auf die selbstbewusste Präsentation von hegemonialem Wissen, sondern eher auf die mühsame Fabrikation von prekärem Kompromisswissen. Um möglichst alle halbwegs zufriedenzustellen, so die Diagnose, zeichne sich dieses Wissen durch ein hohes Maß an Vagheit aus, deren Funktion vornehmlich darin bestehe, das Sichtbarwerden von Dissens zu verhindern. In ihrer Absolutheit sind beide Metaphern irreführend. Gleichzeitig fangen sie aber beide unterschiedliche Facetten einer komplexen Wirklichkeit ein.

Das Schulbücher Ideologieproduktion betreiben, hat sich im zweiten Abschnitt bereits gezeigt. Offen bleibt, *wie* es ihnen gelingt, den Anschein der Parteilichkeit zu vermeiden, die Illusion von Objektivität zu erzeugen und das Bewusstsein der Leser*innen für die Kontingenz ideologischer Setzungen zu trüben. Die Forschungsliteratur weist in diesem Zusammenhang gerne auf das sogenannte »textbookese« (Crismore 1984), also einen spezifischen Sprachstil, der im Wesentlichen aus drei Elementen besteht. Zunächst einmal normalisieren Schulbücher ständig vermeintlich belanglose,

tatsächlich aber hochgradig politische, weil Bedeutung schaffende Redeweisen. Weil diese Redeweisen in der Regel unbemerkt unter dem Radar unserer kognitiven Kontrolle hindurchschlüpfen, richten sie Wahrnehmung von Rezipierenden umso wirkungsvoller zu. Um das mithilfe eines Beispiels zu illustrieren: Wenn (west-)deutsche Geschichtsschulbücher von der nord-atlantischen *Vertragsorganisation* und dem Warschauer *Pakt* schreiben, dann reproduzieren sie damit in großer Selbstverständlichkeit und ohne dies explizit zu machen, den aus den Zeiten des Kalten Kriegs stammenden Gegensatz zwischen dem freien Westen und dem finsternen Osten. Sie beziehen also eine Position, die allerdings nur schwer angreifbar ist, weil sie im Modus des Impliziten verharrt und im Zweifelsfall als Position überhaupt nicht erkannt wird. Ein weiteres Stilmittel besteht in dem regelmäßigen Verzicht auf modifizierende Formulierungen, die den Geltungsanspruch einer Aussage relativieren oder einschränken könnten. Nur selten wird man in Schulbüchern lesen, dass etwas »wahrscheinlich«, »vielleicht« oder »möglicherweise« so sei. Häufig kommen Texte zudem ohne den Konjunktiv aus, der immer auch vermittelt, dass jemand spricht, für dessen Wahrhaftigkeit man selbst nicht bürgen kann. Oftmals sind aus Schulbüchern sogar gleich alle Sprecher*innen-Positionen getilgt. Es dominieren unpersonliche Sätze, die den Eindruck erwecken, als träten den Leser*innen die unumstößlichen Wahrheiten wie aus dem Off entgegen. Es wird nicht erzählt oder berichtet, es zeigt sich. Das Fehlen jedweder Erzählstimme, so könnte man den Effekt dieser Praktik auf den Punkt bringen, naturalisiert das Gesagte.

Die Tatsache, dass auch gesellschaftliche Deutungsunsicherheiten ihre Spuren in Bildungsmedien hinterlassen, spricht jedoch dafür, dass es auch Situationen gibt, in denen die Produktion von naturalisierten Selbstverständlichkeiten nicht mehr reibungslos funktioniert. Das sind die Situationen, in denen wir oft eine zweite Strategie beobachten können. Viele Studien haben gezeigt, dass Schulbücher in Auseinandersetzung mit kontroversen Themen manchmal Erzählungen anbieten, die so ambivalent und deutungs offen sind, dass sie von Befürworter*innen gegensätzlicher Positionen als Bestätigung ihrer eigenen Deutungspräferenzen gelesen werden können. Die historiographisch seit den 1960er Jahren umstrittene Frage,

wer von den beiden Supermächten eigentlich die Verantwortung für den Ausbruch des Kalten Kriegs trage, wird in einem deutschen Schulbuch so ausweichend beantwortet, dass die entsprechende Textstelle von Lehrer*innen in Abhängigkeit von ihren eigenen Überzeugungen mal als Schuldzuweisung an die USA, mal als Anklage gegen die UdSSR verstanden wird (Christophe 2019). Ein litauisches Schulbuch verbindet in einem einzigen Absatz so kunstvoll Versatzstücke zweier konkurrierender Deutungen der Sowjetzeit, dass die erinnerungskulturellen Gräben, die öffentliche Debatten prägen, fast unsichtbar werden. Während der erste Satz in Übereinstimmung mit linken Positionen das *ganze* litauische Volk als Opfer der repressiven Sowjetmacht porträtiert, intoniert schon der zweite Satz die unter der politischen Rechten populäre Erzählung von der *gespaltenen* Gesellschaft, in der sich opportunistische Kollaborateur*innen und mutige Widerstandskämpfer*innen unveröhnlich gegenüberstanden (Christophe 2010). Ein russisches Schulbuch von 2010 schichtet in einer einzigen Erzählung unaufhörlich aus verschiedenen Zeiten stammende Interpretationen des Ersten Weltkriegs so auf- und übereinander, dass daraus komplett widersprüchliche Erzählungen entstehen (Christophe/Schwedes 2015, S. 84–91). Mal erscheint Russland in den Spuren marxistischer Deutungen als eine imperialistische Macht, die sich in nichts von ihren raub- und raffgierigen Nachbarn unterscheidet und gewissenlos die eigenen Soldaten in blutigen Schlachten zum Wohle weniger opfert. Mal wird es in Anlehnung an slawophile Vorstellungen als historischer Akteur porträtiert, der nur deshalb in den Krieg eingetreten sei, um dem bedrängten serbischen Brudervolk aus einem inneren moralischen Bedürfnis zur Seite zu springen. Die im Ergebnis entstehende Geschichte ist so deutungs offen und inkohärent, dass sich Menschen mit gegensätzlichen politischen Positionen genau die Elemente herausgreifen können, die sich passgenau in ihren wahlweise marxistischen, slawophilen, nationalistischen oder anti-modernistischen Wertehorizont einfügen.

Beide Strategien setzen bei dem Versuch, Gesellschaft in all ihrer Vielfalt mit einer einzigen Erzählung zu adressieren und somit als einzig zu imaginieren, unterschiedliche Akzente. In dem einen Fall werden Geschichten als alternativlos inszeniert, indem sie sich nicht einmal als Geschichten zu erkennen geben, sondern so tun, als hielten sie der Welt einfach nur einen Spiegel vor. Solange diese Illusion aufrechterhalten wird, immunisiert das gegen Kritik und blockiert die Entstehung von Gegenerzählungen. Was in einem Spiegelbild abgebildet wird, mag einem nicht gefallen. Aber den Spiegel zu kritisieren, wird einem wohl kaum einfallen. In dem anderen Fall verhindert die

Flucht in die Vagheit das Aufscheinen von Uneinigkeit. Solange alle ihre gegensätzlichen Deutungspräferenzen unwidersprochen in deutungsoffene Sätze hineinlesen können, hat niemand Anlass, Widerspruch anzumelden. Allerdings können beide Ansätze gleichermaßen scheitern.

In demokratischen Gesellschaften zeugen erbitterte Kontroversen um Schulbuchinhalte davon, wie prekär Versuche sind, gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen mithilfe von Schulbüchern zu reproduzieren oder gar zu verschieben. An welchen Themen sich Konflikte entzünden, variiert nicht nur von Gesellschaft zu Gesellschaft, sondern auch von Fall zu Fall. In Deutschland werden Schulbuchverlage mal für die Thematisierung von sexueller Diversität in Bildungsmedien (News4Teachers 2020) angegriffen, mal für die Reproduktion von rassistischen Stereotypen in Schulbucherzählungen über türkische Väter kritisiert, die ihre Töchter aus niederen Beweggründen zwangsverheirateten (News4Teachers 2022). In Israel protestieren zionistische Politiker, weil ein israelisches Schulbuch für arabische Schüler*innen in einem Nebensatz erwähnt, dass Palästinenser*innen den Krieg von 1948 als »Nakba« bezeichnen, was im Arabischen »Katastrophe« bedeutet (Knaul 2007). In Südkorea regen sich nationalistische Kreise darüber auf, dass das Bildungsministerium einer liberalen Regierung den bislang für alle Darstellungen des Korea-Kriegs obligatorischen Satz über die Invasion des Südens durch den kommunistischen Norden aus seinen Richtlinien für die Gestaltung von Schulbüchern streicht (Mosler 2014). In den USA verbieten einzelne Schuldistrikte lokalen Schulen und Bibliotheken regelmäßig die Anschaffung von Schulbüchern, die LGBTQ-Themen aufgreifen, Rassismus thematisieren oder *communities of color* erwähnen (Vandenburgh 2022).

In diktatorischen Gesellschaften findet Widerstand gegen von oben verordnete Deutungsschemata in der Regel andere Ausdrucksformen. In der post-stalinistischen, aber immer noch autokratisch regierten Sowjetrepublik Estland z. B. haben Schüler*innen die Leninbilder in ihren Schulbüchern in einem subversiven Akt der ironischen Distanzierung regelmäßig mit Stalinbärten verziert und damit ihrer Kritik an der halbherzigen Entstalinisierung offizieller Diskurse Ausdruck verliehen (Kalmus 2004). Das Scheitern von hegemonialen und auf die Schaffung von Eindeutigkeit setzenden Projekten wird in konkret benennbaren Praktiken der offenen Ablehnung oder der subtilen Zurückweisung greif- und beobachtbar. In Demokratien findet das gewöhnlich auf der immer ein wenig zeremoniellen Bühne des öffentlichen Protests statt, in Autokratien zeigt sich Subversion hingegen eher maskiert als scheinbar harmloser Kommentar auf der Hinterbühne des Alltags.

Auch Schulbücher, die auf Vagheit und Deutungsoffenheit setzen, können scheitern. Wegen ihres Bemühens, nirgends anzuecken, werden sie als fade verworfen. Amerikanische Schulbücher, die sogar die Ausgrenzungsgeschichte von marginalisierten Minderheiten in ein hegemoniales Fortschrittsnarrativ einbinden (Apple 1979), gelten vielen wegen des obligatorischen Happy Ends als wenig unterhaltensame Lektüre (Loewen 2007). Schon ganz junge Schüler*innen sind fasziniert, wenn das Kino die Geschichte der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung als einen dramatischen Kampf um Anerkennung inszeniert, und enttäuscht, wenn ihnen dieselbe Geschichte in ihren Schulbüchern als unaufgeregte Geschichte der ebenso folgerichtigen Umsetzung des amerikanischen Versprechens auf Chancengleichheit begegnet (Aldridge 2006). In all diesen Fällen vollzieht sich das Scheitern gewissermaßen sang- und klanglos. Es geht weder um dramatische Gesten des Verwerfens noch um lustvolles Unterlaufen im Verborgenen. Schüler*innen wenden sich eher beiläufig von dem offiziell für wahr befundenen Schulbuchwissen ab.

Kritische Perspektiven

Worin, so bleibt nach diesen ernüchternden Befunden zu fragen, könnte eine Alternative zu Schulbüchern bestehen, die ihre Leser*innen entweder mit ideologischen Botschaften überwältigen oder durch die Flucht in die Ambivalenz verwirren und dabei offenbar noch nicht einmal sonderlich erfolgreich sind? Ein erster Vorschlag kann das Prinzip der Multiperspektivität aufgreifen, das bereits in den Reformdebatten der 1980er aufkam. Unter den aktuellen Bedingungen der durch Digitalisierung beschleunigten Pluralisierung und Fragmentierung von Öffentlichkeit müsste es jedoch an einer entscheidenden Stelle modifiziert werden. Ursprünglich bestand das Ziel vornehmlich darin, mehrere Perspektiven auf einen Gegenstand nebeneinanderzustellen und damit die Diversität in der Gesellschaft zirkulierender Positionen einzufangen. Das reicht nicht aus. Hier geht die eigentliche Arbeit vielmehr erst los! Schulbücher müssten Lernende dazu einladen, reflektierte Multiperspektivität (Müller 2021) zu betreiben und die Positionen, die ihnen begegnen, auf die in sie eingeschriebenen expliziten Argumente und impliziten Annahmen, aber auch auf die sich aus ihnen ergebenden Konsequenzen zu befragen. Das sollte ausdrücklich nicht im Modus

der Dekonstruktion und der Entlarvung, sondern in dem Bemühen um Verständnis erfolgen. Ziel müsste es sein, zu *verstehen*, warum man die Welt auf diese oder jene Weise betrachten kann. Schule würde dann zu einem Ort der verlangsamenden Reflexion werden, an dem ein auf Verständigung zielender Austausch über gegensätzliche Perspektiven stattfinden kann. Zusammenhalt würde dann nicht aus geteilten Perspektiven, Werten und Identitäten entstehen, sondern aus der Fähigkeit, die Positionierungen anderer wirklich zu begreifen. So verstanden ginge es nicht darum, sich einander anzugleichen, sondern gerade im Anderssein zu begreifen.

Ein zweiter Vorschlag zielt nicht darauf, Gesellschaft anders zu denken, sondern darauf, digitale Technologien auf innovative Art und Weise zu nutzen. Inspiriert ist er von der Medienphilosophin Sybille Krämer (2018), die einmal darüber nachgedacht hat, wie eine digitale Aufklärung aussehen könnte, und dabei auf eine faszinierende Idee kam. Mithilfe digitaler Tools, die die Digital Humanities bereitstellen, so ihr Plädoyer, können Leser*innen im Sinne einer »forensischen« (Krämer 2018, S. 8) Spurensuche und eines »forschenden Lesens« (ebd., S. 10) viel tiefer in maschinenlesbare, verdatete und codierte Texte einsteigen als je zuvor. All die Muster, die den auf sich allein gestellten Leser*innen in der Regel entgehen, können sichtbar gemacht werden. Hier liegen zweifelsohne wertvolle Anregung für die Praktiken der Nutzung von digitalen Schulbüchern im Unterricht. Mit digitalen Werkzeugen, die im besten Fall noch in die Bücher selber integriert sind, könnten Schüler*innen sie auf latent rassistische oder eurozentrische Muster in der Wortverwendung hin analysieren. Deutungen, die in der Regel im tiefen Schatten des Impliziten verbleiben und dort umso wirkmächtiger ihr Unwesen treiben, könnten in selbstaufklärerischer Absicht sichtbar gemacht und damit zugleich entschärft werden. Das Gummiband, das das Schulbuch an seine nationalistische Vergangenheit bindet, würde so nicht durchtrennt, aber unter eine digitale Lupe gelegt.