

## Objektivität und Macht

### Das Genre „Schulbuch“ als Hegemonieinstrument

Daniel Blahna, Klaus Kainz, Christoph Steinhart (Universität Wien)  
 Betreuerin: Dr.<sup>in</sup> Karin Wetschanow (Universität Wien)

#### Abstract:

Viele Studierende beginnen ihr geschichtswissenschaftliches Studium mit der Erwartung, durch den Einsatz der richtig gewählten Methode objektiv festzumachende Wahrheiten hinter Quellen erkennen und vermitteln zu können. Dass dies nicht der Fall ist, ist im akademischen Diskurs überwiegend akzeptiert. Die Erwartung an das wissenschaftliche Schreiben unterscheidet sich demnach maßgeblich zwischen dem akademischen Bereich und der breiteren Öffentlichkeit. Eine Ursache für diese Diskrepanz verorten wir, im Fall der Geschichtswissenschaft, in der Art und Weise, wie in der Schule Geschichte dargestellt wird. Schulbücher tragen als hegemoniales Instrument der Inhalts- und Wissensvermittlung dazu bei, Buchinhalte als gegebene Wahrheit zu akzeptieren. Es versteckt die komplexen wissenschaftlich-diskursiven Prozesse, die Wissen erzeugen. Wir unterscheiden daher das Genre „Schulbuch“ von dem von uns definierten Genrecluster „wissenschaftlicher Text“, wobei beide Objektivitäts- und Wahrheitsansprüche konträr behandeln. Durch eine Genrekritik zeigen wir, wie das Genre innerhalb seines institutionellen und ideologischen Kontextes seine Positionen reproduziert und sich selbst erhält.

**Keywords:** Wissenskonstruktion; Genrekritik;

## Einleitung

Im März 2019 hat der EU-Parlamentspräsident Antonio Tajani mit einer Relativierung der faschistischen Herrschaft Mussolinis für Aufregung gesorgt. Ihm zufolge müsse man die Gewaltherrschaft mit historisch objektiven Urteilen bewerten und so auch vermeintlich positive Aspekte betonen, wie den Bau von Infrastruktureinrichtungen. (cte/dpa, 2019) Im öffentlichen Raum trifft man immer wieder auf derartige Objektivitäts- oder Wahrheitsansprüche an die Geschichte sowie die Geschichtswissenschaft. Speziell die Geschichte, mit der wir uns in unserem Artikel auseinandersetzen, verstehen wir jedoch als diskursives Konstrukt, weshalb sie aufgrund der spezifischen historischen Position des Subjekts im Diskurs nicht objektiv fassbar oder beurteilbar ist. Doch zeigt sich dieses Verlangen ebenso bei Studienanfänger\*innen. Uns fiel in unserer Arbeit auf Peer-Ebene als Tutoren und Mentoren ein Kontrast zwischen schulisch-vorgeprägter Erwartung von jungen Studierenden an (Geschichts-)Wissenschaft und ihrer etablierten Auffassung auf. Das bedeutet, Menschen wird im außerakademischen Bereich nahegelegt, Wissenschaft bedeute, objektive bzw. endgültig wahre Thesen zu erzeugen und zu verschriftlichen. Anhand vielfacher Problematiken ließe sich analysieren, wo Objektivitätsansprüche an die Wissenschaft konstruiert werden. Selbst im akademischen Bereich finden sich beispielsweise Ratgeber für das wissenschaftliche Schreiben, die Objektivität als erstrebenswertes Kriterium festhalten.<sup>1</sup> Für unsere Untersuchung untersuchen wir die Institution Schule sowie Schulbücher, die viele Studierende unmittelbar auf die erste wissenschaftliche Tätigkeit vorbereiten.

---

<sup>1</sup> Wir verweisen hier nur auf einen Ratgeber, demzufolge Inhalte von wissenschaftlichen Artefakten sachlich, vorurteilsfrei und so neutral wie möglich sein sollen. (Balzert, Schäfer, Schröder & Kern, 2010, 13)

Daher stellt sich für uns folgende Forschungsfrage: Inwiefern zeugt die schulische Inhaltsvermittlung von Objektivität als Hegemonieinstrument am Beispiel der Geschichteschulbücher Zeitbilder 7 & 8?

Als exemplarischen Verweis wählen wir zwei Schulbücher der AHS Oberstufe, Zeitbilder 7 & 8, da diese als erster Zugang für eine tiefergehende, inhaltliche Auseinandersetzung mit (vor-)wissenschaftlichen Ergebnissen und Arbeitsweisen dient. Die bearbeiteten Lehrbücher verstehen wir als dem Genre Schulbuch zugehörig. Für den Zweck dieses Artikels bezeichnen wir „wissenschaftliches Schreiben“ als Genrecluster, das sämtliche Textsorten beinhaltet, die den Ansprüchen der Wissenschaftlichkeit und ihren Arbeitsweisen gehorchen sollen, wie Fachartikel, Monographien oder andere akademische Publikationen. Unsere grundlegende Annahme ist, dass Objektivität zwischen den beiden Genres unterschiedlich behandelt wird. Als Objektivität möchten wir für diesen Text die Annahme bezeichnen, dass ein Gegenstand als unabhängig vom Subjekt und seinen sozio-kulturellen Einflüssen wahrgenommen sowie als allgemeingültig vermittelt werden könne.

Unsere interdisziplinäre Zusammensetzung erlaubt uns, die Forschungsfrage sowohl aus wissenschaftstheoretischer als auch wissenschaftssoziologischer Perspektive zu behandeln. Durch diese theoretische Herangehensweise ergeben sich drei Kernpunkte für die Beantwortung der Forschungsfrage: 1) die kritische Erweiterung der Genretheorie mit wissenssoziologischen und machttheoretischen Überlegungen, 2) der Objektivitätsanspruch als ein dem Genre inhärenter Machtmechanismus, 3) der institutionell-ideologische Zusammenhang der Genres Schulbuch und wissenschaftliches Schreiben.

Die Möglichkeiten dieses Ansatzes möchten wir in den folgenden Kapiteln exemplarisch an den Beispielen Schule und den ausgewählten Geschichtsschulbüchern aufzeigen. Im ersten Teil erörtern wir, wie sich Genres hegemonial konstituieren. Im Anschluss stellen wir anhand von Überlegungen zur Geschichtswissenschaft dar, wie Objektivität als ein Machtinstrument dieses hegemonialen Verhältnisses zu begreifen ist. Ebenso wird gezeigt, wie ein Genre seine Positionen mit institutionellen Dynamiken reproduziert und sich selbst erhält.

## Genre- und Hegemoniekritik

With such ample evidence of lexico-grammatical, semantico-pragmatic, and discourse patterns across texts, genres would appear to serve as norms for writers, to provide patterns which writers expect and are expected to reproduce (Devitt & Reiff, 2014, 268)

Wie Devitt und Reiff in ihrem Artikel „Reproducing Genres: Pattern-related Writing“ feststellen, stellt das Genre im Allgemeinen sowohl eine Norm als auch einen stabilisierenden Rahmen dar. Es ermöglicht nicht nur Etablierung in eine Community, sondern wirkt gleichzeitig restriktiv, in dem es textproduzierende Normen unterwirft.

Da der Begriff des Genres auf jegliche Art der Textproduktion angewandt werden kann, ist es schwer, allgemeine, d.h. jegliche Anwendungsbereiche dieses Begriffs betreffende Aussagen zu formulieren. Daher tritt in diesem Text neben dem Schulbuch hauptsächlich das Genre des wissenschaftlichen Schreibens in den Fokus. Dieses Genrecluster besteht aus sich voneinander unterscheidenden, spezifisch an eine Disziplin gebundenen Normen, die jedoch gemeinsamen, wissenschaftstheoretischen Regeln gehorchen. Insofern lassen sich disziplinspezifische Formen sowie allgemeine Erwartungen, Regeln und Normen der Domäne „wissenschaftliches Schreiben“ feststellen. So ist die Legitimität eines produ-

ierten Textes eng mit der Art und Weise verbunden, wie dieses Wissen zustande gekommen ist. Dass diese Legitimität keine objektive Wahrheit ist, sondern ebenso Teil und Produkt des Diskurses, hat beispielsweise Paul Feyerabend festgestellt:

Die Idee einer Methode, die feste, unveränderliche und verbindliche Grundsätze für das Betreiben von Wissenschaft enthält und die es uns ermöglicht, den Begriff ‚Wissenschaft‘ mit bescheidenem, konkreten Gehalt zu versehen, stößt auf erhebliche Schwierigkeiten, wenn ihr die Ergebnisse der historischen Forschung gegenübergestellt werden. Dann zeigt sich nämlich, daß es keine einzige Regel gibt, so einleuchtend und erkenntnistheoretisch wohlverankert sie auch sein mag, die nicht zu irgendeiner Zeit verletzt worden wäre. (Feyerabend, 1986, 21)

Lässt sich nicht im Kontext der allgemeineren Regeln der Wissenschaftstheorie, die uns hier für das wissenschaftliche Genre-Cluster sowie Genre Schulbuch interessieren, die Art und Weise der Textproduktion (das Genre) ebenfalls eine „Methode“ im Sinne Feyerabends denken? Schließlich steht und fällt jegliche wissenschaftliche Erkenntnis mit ihrer Übersetzung in eine Textform. Da gerade diese Formen des Textes strengen formalen und sprachlichen Regeln unterworfen sind, deren Nicht-Einhaltung zur Delegitimierung des Inhalts führen kann, lässt sich dies durchaus mit Feyerabends Methodenkritik lesen: Man erkennt nicht nur in der Wissen(schaft)s-geschichte das Ablösen verschiedener Paradigmen. Vielmehr kann man diese Paradigmenwechsel als ideologischen Kampf auffassen, in dem Vertreter\*innen dieser Deutungen versuchen, ihre Deutungshoheit und ihre hegemoniale Stellung zu erhalten, oftmals auf Kosten akademischer Innovation. Paradigmen, die wir hier mit klar definierten Deutungsmustern gleichsetzen, funktionieren durch Reduktion. Das potentiell chaotische Ganze der Erkenntnis wird reduziert auf diejenigen Teile, die das Paradigma bestätigen oder innerhalb dessen einen gewissen Sinn ergeben. Diesen Prozess der Simplifizierung und Reproduktion beschreibt Feyerabend (1986, 16) folgendermaßen:

Zunächst wird ein Forschungsgebiet festgelegt. Es wird von der übrigen Geschichte abgetrennt (die Physik von der Metaphysik und der Theologie) und mit einer eigenen ‚Logik‘ ausgestattet. Eine gründliche Ausbildung in einer solchen „Logik“ bestimmt dann das Arbeiten auf dem Gebiet... Feststehende „Tatsachen“ bilden und erhalten sich, trotz der Wechselfälle der Geschichte. Ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung, die solche Tatsachen entstehen läßt, ist die Bändigung und oft die völlige Kastration von Institutionen, die zu einer Verwischung der Grenzen führen könnten.

Die „Logik“ Feyerabends ist hier das paradigmatische Deutungsmuster, ein Denkschema des Sag- und Denkbaren. Was hier für das wissenschaftliche Paradigma gilt, kann auch für das Genre gedacht werden. Das Genre ist ebenso ein Schema des Verstehbaren und Machbaren, das durch seine Normen und Richtlinien einen Raum des Möglichen abgrenzt. Seine Logik besteht in den Voraussetzungen von spezifischer Sprache und Aufbau, die ein Text vorweisen muss, sowie in anderen Vorgaben, die einen Text von jenen anderer Genres unterscheidet. Jene Logik muss erlernt werden, man muss sich ihren Konventionen und Normen unterwerfen können, um Teil zu sein zu können. Verschiedene Institutionen sorgen dafür, dass diese Konventionen nicht gebrochen werden und sich das Paradigma auf diese Weise reproduzieren kann. Es ist beispielsweise die Institution Schule, die Normen und Regeln ihrer Bücher für gesellschaftlich-ideologische Zwecke reproduziert – wie in diesem Kapitel noch erläutert werden soll. Das Genre sowie das Paradigma sind infolgedessen als hegemoniale Positionen, deren Endzweck ihr Selbsterhalt ist, zu begreifen.

Der Begriff der Hegemonie stammt vom marxistischen Theoretiker Antonio Gramsci und lässt sich „als eine Form von Klassenherrschaft verstehen“ (Becker et al., 2013, 19). Dieser unterscheidet sich von

Unterdrückung insofern, dass sie eine gewisse Zustimmung der Zivilbevölkerung, also der Unterdrückten, braucht. Es braucht Personen, die diese Position unterstützen, d.h. durch ihre Handlungen (im weitesten Sinne des Wortes) die hegemoniale Position reproduzieren. Diese Zustimmung ist keine bewusste Entscheidung, die jedes Mal neu getroffen werden muss. Sie ergibt sich aus der komplexen Konstellation sozialer Verhältnisse, Institutionen und Dispositiven, in die man geboren wird. Als Dispositiv benennen wir nach Foucault ein „entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst.“ (Foucault, 1978, 119f). Die spezifischen Inhalte eines Paradigmas (eines Genres, einer Hegemonie im Allgemeinen) existieren immer schon vor dem Individuum. Durch Erziehung, (Aus-)Bildung und Sozialisierung wird das Individuum in dieses komplexe System integriert. Ein solcher ideologischer Prägungsprozess findet sich in (fast) allen Lebensbereichen und ist per se unumgänglich (Žižek, 1989, 15-16).

Wie schon Feyerabend andeutet, ist ein Paradigma (als hegemoniale Position und spezifischer Inhalt des Genres), nicht ohne Machtverhältnisse zu denken. Akteur\*innen in etablierten Positionen wollen diese beibehalten. In diesem Sinne kann von den jeweiligen Mechanismen, die sich in Institutionen und Dispositiven manifestieren, als Machtinstrumente gesprochen werden. Machtinstrumente sind im Allgemeinen Momente des Zwangs: jene Orte der Exklusion und Inklusion, an denen zwischen Teilhabe oder Ausschluss entschieden werden muss. Ein derartiges Machtinstrument ist beispielsweise der Anspruch auf Objektivität in der Geschichtswissenschaft, der im 19. Jahrhundert entstanden ist und im folgenden Kapitel erläutert wird. Autor\*innen müssen sich entscheiden, ob sie sich den Regeln unterwerfen, um die Möglichkeit einer Publikation zu erhalten. Somit wird ein Fortbestehen der geltenden, hegemonialen Konventionen und Regeln gesichert – was nicht in den abgesteckten Rahmen passt, findet keine Möglichkeit, publik gemacht zu werden. Machtinstrumente dieser Art können jegliche implizite wie explizite Formen annehmen, die von der Ideologie verschleiert werden.

Zentraler Aspekt einer hegemoniekritischen Perspektive muss deswegen eine Kritik des ideologischen Apparates hinter dem betrachteten Gegenstand sein, eine Kritik dessen, wie der Gegenstand in bestehende Machtverhältnisse eingebunden ist und zu deren Erhalt beiträgt. Das Genre ist deswegen nicht nur Konvention, sondern geht darüber hinaus:

Genre, in this view, is neither an ideal type nor a traditional order nor a set of technical rules. It is in the practical and variable combination and even fusion of what are, in abstraction, different levels of the social material process that what we have known as genre becomes a new kind of constitutive evidence. (Williams, 2009, 185)

In diesem Sinne kann bei einem Genre von einem Dispositiv im Foucault'schen Sinn gesprochen werden. Als Knotenpunkt im Diskurs, der zu einem Ort der Reproduktion der spezifischen Inhalte des Diskurses, der Konstellation seiner Hierarchien und (Macht-)Beziehungen führt, kann das Genre so mit Hegemonie gedacht werden. Je nach den Inhalten der hegemonialen Position kann das Genre als Dispositiv, als Ort der Reproduktion, der Herrschaft zum Erhalt eben dieser hegemonialen Position beitragen. Dazu ist es notwendig, den Mechanismus einzelner Elemente des Genres nicht nur in Bezug zum Genre als Dispositiv, sondern auch zu allgemeineren Diskursen oder historischen Bewegungen

zu untersuchen - wie beispielsweise die schulbezogenen Prozesse, die mit dem Genre des Schulbuchs einhergehen. Natürlich ist das Genre allein nicht das einzige Dispositiv von Bedeutung. Der Fokus liegt vielmehr, wie Foucault in seiner Definition betont, auf der Vernetzung der verschiedenen Diskurse miteinander und zu Institutionen oder Gesetzen. Die Benennung eines Dispositivs ist deswegen keine Sache der Empirie, sondern der analytischen Zuordnung. Je nach Frage oder Fokus gehören unterschiedliche Elemente zu einem Dispositiv. Gerade bei unserer Frage nach dem Grund oder der Ursache des Objektivitätsglaubens verbinden sich mehrere Dispositive miteinander: Wir befinden uns an der Schnittstelle von Bildungsdispositiv, Wissenschaftsdispositiv und Genredispositiv. Eine kritische Genreanalyse hat anhand der bisherigen Überlegungen 1) die formalen Kriterien des Untersuchungsgegenstandes herauszuarbeiten, diese 2) auf ihre sozial-hierarchische Beziehung zurückzuführen und soll somit 3) den institutionellen Rahmen sowie 4) die ideologischen Mechanismen, in die das Genre eingebunden ist, aufzeigen.

Im Sinne einer solchen kritischen Genreanalyse untersuchen wir die Schulbücher Zeitbilder 7 (Staudinger, Ebenhoch, Scheucher & Scheipl, 2014) und Zeitbilder 8 (Scheucher, Staudinger, Scheipl & Ebenhoch, 2014) für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde sowie Politische Bildung. Rein formell ist zwischen vier Arten von Schulbüchern zu unterscheiden: Bücher, in denen historisches Wissen in Form von Frage- und Antwortsequenzen dargestellt wird; klassische Leitfäden, die Geschichte als zusammenhängende Erzählung präsentieren; Arbeitsbücher mit viel Quellenmaterial ohne Narration und kombinierte Lern- und Arbeitsbücher (Schönemann & Thünemann, 2010, 49). Formal betrachtet sind die vorliegenden Schulbücher kombinierte Lern- und Arbeitsbücher. Es finden sich sowohl Kapitel, in denen Methoden trainiert und vermittelt werden, als auch klassische Lesekapitel, in denen Geschichte als zusammenhängende und aufeinanderfolgende Erzählung dargestellt wird. Zudem können Schulbücher formal nach ihrer Funktion untersucht werden, wobei zwei wesentliche Grundfunktionen zu unterscheiden sind: die gesellschaftliche und die pädagogisch-didaktische Funktion. Schulbücher sollen idealtypisch durch ihre gesellschaftliche Funktion Chancengleichheit im Bildungswesen gewährleisten, Basiswissen in Bezug auf den Lehrplan garantieren und bildungspolitische Ziele unterstützen, wobei die Lerninhalte an die staatliche Verfassung angepasst werden. Die pädagogisch-didaktischen Funktionen sind unter anderem die Entlastung der schulischen Lernprozesse durch die Nutzung des Schulbuchs als Lernhilfe und Arbeitsmittel für den Gegenstand, das einen groben Überblick über das zu Erlernende schaffen soll (Wiater, 2003, 14). Dabei ist ein Schulbuch in den meisten Fällen Mittelpunkt des Unterrichts und somit das zentrale Medium zur Auseinandersetzung mit Geschichte. Als gedrucktes und präsentives Arbeitsmittel, in dem eine Darstellung von Vergangenheit aufgezeigt wird, dient es als Informations- und Bezugsquelle für Schüler\*innen. Eine Studie von Johanna Ahlrichs und Felicitas Macgilchrist zeigt, dass selbst relativierende Anmerkungen von Lehrkräften zu Schulbuchinhalten von Schüler\*innen hinterfragt werden. Das bedeutet, die Inhalte des Buchs werden inhärent als (objektiv) wahrhaftig empfunden – schlicht, weil sie im Schulbuch stehen (2017, 19f). Somit wird Geschichte nicht als Deutung oder Interpretation, sondern als etwas, das so gewesen ist, wahrgenommen. Diese Deutung steht im Kontrast zur etablierten Wissenschaft und somit zu den Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben, wie wir sie im nächsten Kapitel vertiefend erörtern. Jedoch zeigt nicht

nur das Schulbuch hegemonialen Charakter, sondern auch die Institution Schule. Die gesellschaftliche Funktion, Chancengleichheit zu ermöglichen und damit verbundene bildungspolitische Ziele, führen zu Standardisierungen. Ein einheitliches Bildungsniveau wird in diesem Fall durch die Vereinheitlichung der Geschichtsnarratio erreicht. Wollen Schüler\*innen ein positives Ergebnis erreichen, so müssen sie Wissen reproduzieren bzw. durch ihre Antworten – dem kompetenzorientierten Unterrichtsmodell folgend – weitestgehend der ‘gesellschaftlichen Norm’ entsprechen. Die Institution Schule hat dabei eine Legitimationsfunktion in Bezug auf (ideologische) Werte und Normen der Gesellschaft sowie das politische System (Fend, 2011, 44f). Zu erzählen impliziert automatisch, dass ein Selektionsprozess stattfindet und alternative Erzählweisen abgewertet und exkludiert werden (Ahlrichs & Macgilchrist, 2017, 21). Die im Schulbuch erzählte Geschichte erhält dementsprechend einen vermeintlich wahrhaftigen, oder auch scheinhaft objektiven, Charakter.

Der kritische Begriff des Genres in Hinblick auf unseren Forschungsgegenstand lässt sich zusammenfassend als ein Set an Normen, Regeln und Erwartungen beschreiben, dessen Inhalt paradigmatisch zu bezeichnen ist. Unter Paradigma lässt sich in diesem Kontext (in Referenz zu Feyerabend's Methodenbegriff) eine begriffliche Struktur verstehen, deren spezifische Inhalte sich durch ihre hegemoniale Position auszeichnen. Der Begriff des Genres ist somit eng verbunden mit Machtverhältnissen und deren Erhaltung. Dies funktioniert hauptsächlich durch Machtinstrumente: Mechanismen, die dafür sorgen, dass nur jene Inhalte denk-, sag- und verstehbar sind, die die Inhalte des Paradigmas unterstützen. Im Falle des Genres Schulbuch lassen sich solche Mechanismen auf politische und gesellschaftliche Normen zurückführen, denen nicht zuletzt die Institution Schule unterworfen ist. Das Schulbuch konstituiert sich dadurch als mit der Institution einhergehendes Hegemonieinstrument, das dessen Werte inhärent mitträgt und/oder zu vermitteln versucht. Im Fall der Geschichtsschulbücher erkennen wir Elemente, die Schüler\*innen auf ein Verständnis von Wissenschaftlichkeit und dessen vermeintliche Wahrhaftigkeit oder Objektivität konditionieren, die mit den tatsächlichen Anforderungen an das Genre des wissenschaftlichen Textes nicht kompatibel sind.

Wie wir am Beispiel von Zeitbilder 7/8 zeigen wollen, entsteht ein Bild der Geschichte als objektive Abfolge historischer Fakten, deren wissenschaftliche Betrachtung jenen suggerierten Objektivitätsanspruch teilen muss. Somit folgen gewisse Geschichtsdarstellungen im Schulbuch einem Paradigma, das in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft bis in das frühe 20. Jahrhundert vorherrschend war, im akademischen Bereich jedoch bereits abgelöst wurde. Im nächsten Kapitel erläutern wir, wie Objektivitätsansprüche als Machtinstrument in der Geschichtswissenschaft historisch entstanden sind und wie sie am Beispiel von heutigen Geschichtsschulbüchern weiterhin nachhallen, obwohl das zurzeit bestehende Paradigma in der Geschichtswissenschaft solche Ansprüche nicht mehr zulässt.

## **Objektivität als Machtinstrument in der Geschichtswissenschaft**

Wollen wir den Kontrast zwischen der durch unter anderem von Schulbüchern konditionierten Wissenschaftsvorstellung und dem konventionellen Verständnis des Genres der wissenschaftlichen Arbeit erörtern, müssen wir unser Verständnis von Wissenschaft darlegen. Unter der zu diesem Zeitpunkt etablierten Wissenschaft verstehen wir einen dialektischen Prozess zwischen These und Antithese.

[A] thesis will often produce opposition, because probably it will be, like most things in this world, of limited value – it will have its weak spots. This opposing idea or movement is called ‘anti-thesis’ because it is directed against the [...] thesis. The struggle between thesis and the anti-thesis goes on until some solution develops which will [...] go beyond both thesis and anti-thesis by recognising the relative value of both. This solution, which is the third step, is called „synthesis“. Once attained, the synthesis may in turn become the first step of a new dialectic triad (Popper, 1940, 404f)

Objektivitäts- und Wahrheitsansprüche versuchen beide gleichsam diese Dialektik zu beenden. Das bedeutet, dass der wissenschaftliche Text nicht Objektivität erfordert, sondern die adäquate Belegung der eigenen Thesen und den Anschluss an bisherige Erkenntnisse - auch bei deren Widerlegung. Geschichte ist wiederum als diskursives Konstrukt, nicht als Rekonstruktion einer Vergangenheit, zu verstehen. Wissenschaftler\*innen erzeugen Narrative über die Vergangenheit, die sich aus Quellen ergeben. Quellen wiederum besitzen keinen objektiven Wert, sondern werden erst durch die subjektive Wahrnehmung von Wissenschaftler\*innen mit im Kontext verhafteter Bedeutung versehen. Dasselbe gilt für Statistiken und numerische Daten. Sie mögen objektiv scheinen, aber werden inhärent durch den spezifischen Blick Teil der individuellen Wirklichkeit (Tschiggerl, Walach & Zahlmann, 2019, 81). Für die Geschichtswissenschaft hat besonders Hayden White aufgezeigt, dass sich Wissenschaftler\*innen als Subjekte nicht ihren Einflüssen entziehen und keine rein objektiven Texte vorlegen können. Er stellte fest, dass von ihm untersuchte geschichtswissenschaftliche Texte immer narrativen Mustern folgen, die aus den kulturellen Gegebenheiten der jeweiligen Autor\*innen schöpfen. White hat damit Objektivitätsansprüche des geschichtswissenschaftlichen Paradigmas angefochten, das im 19. Jahrhundert vorherrschend war (White, 1978, 64-79).

Woher Objektivitätsansprüche an das Genre des wissenschaftlichen Schreibens stammen, zeigt das von uns gewählte Gebiet der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Bereits im vorherigen Kapitel haben wir aus einer machtkritischen Position heraus versucht, die Rahmenbedingungen hinter einem Genre festzumachen. Im Falle von Texten der frühen Geschichtswissenschaft ist hierfür ein Terminus zentral: Historismus. Das Paradigma des Historismus beschreibt in der Geschichtswissenschaft ihre dominante Ausrichtung im 19. sowie in Teilen des 20. Jahrhunderts. Zuvor noch war die aufklärerische Geschichtsphilosophie vorherrschend, die Geschichte als menschengemacht und schon allein durch die Sprache inhärent verzerrt betrachtet hat. Eine solche Interpretation von Geschichte spiegelt Tendenzen der heutigen Geschichtswissenschaft wider. Friedrich Schiller erörterte so in seiner Antrittsvorlesung in diesem Sinne seine Vorstellung vom Fach der Universalgeschichte. Nun zeigt sich bei Schiller, dass er den Quellen zur Erschaffung einer Geschichte eine untergeordnete Rolle zuweist, denn erst das Philosophische verbindet laut ihm die signifikanten historischen Bruchstücke (Schiller, 1798, 22-27). Eine derartige Unterordnung der Quellenarbeit ist heute nicht gängig und war für die Entstehung des Historismus ausschlaggebend, der als Teil einer Gegenbewegung zur Aufklärung verstanden wird (Rohbeck, 2004, 75). Ein Ziel dieser historistischen Strömung war die Verwissenschaftlichung der Geschichtsphilosophie. Neue Methoden zur Quellenkritik und Empirie wurden geschaffen, die Historiker\*innen bis heute anwenden – wenn auch differenzierter und nicht auf eine Objektivität abzielend.

Doch zeugt das Verständnis von Wissenschaft im Historismus von der Vorstellung, dass Wissenschaftlichkeit erst durch Empirie entstehe und diese Empirie zu einer Wahrhaftigkeit führe (Jaeger & Rösen, 1992, 81). Zudem wurden die wissenschaftlichen Erkenntnisse immer schriftlich festgehalten.

So erhält in diesem Sinne also das Buch den Schein, das objektive Wissen festzuhalten. Bereits im vorherigen Kapitel haben wir auf die Studie von Ahlrichs und Macgilchrist verwiesen, die zeigt, dass bei Schüler\*innen weiterhin das (Schul-)Buch als Träger des richtigen Wissens empfunden wird. Diese Vorstellung einer empirie-bezogenen Objektivität zeigt sich als implizites Machtinstrument, das die Erwartung an Wissenschaft - ob bewusst oder unterbewusst - lenkt und einschränkt. Denn sie macht in einer derartigen Betrachtung die Wissenschaft erst vermeintlich wissenschaftlich. Gefestigt wurde diese paradigmatische Deutung u.a. durch die oft wiederholte Aussage des historistischen Geschichtswissenschaftlers Leopold von Ranke, demzufolge ein Historiker die Aufgabe habe, aufzuzeigen wie es wirklich gewesen ist (Vierhaus, 1977, 63-65). Diesen Vorstellungen kann in der heutigen Geschichtswissenschaft im deutschsprachigen Raum keine hegemoniale Stellung mehr nachgewiesen werden. Im außerakademischen Bereich ist das wiederum nicht der Fall. Die Vermittlung von historischen Phänomenen als starre Gegebenheiten im Sinne des Historismus ist weiterhin ein Stilmittel, das sich beispielsweise in Schulbüchern finden lässt. Schulbücher tragen zu einem Wissenschafts- und Geschichtsverständnis im Sinne des Historismus bei, wenn wir das Schulbuch gemäß der Forschungsfrage als potentiell Hege- monieinstrument verstehen. Diese dem Historismus ähnelnden Forderungen an Wissenschaft stehen jedoch im Kontrast zu den gängigen Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben im akademischen Bereich, wie wir sie am Beginn dieses Kapitels definiert haben.

Der Doppelband *Zeitbilder 7/8* wiederum ist als Beispiel des Genres Schulbuch eine Mischung aus traditionellem Lehr- und Lesebuch, das von einer höheren Fakten- und Begriffsdichte geprägt ist, um die Vermittlung und Reproduktion kognitiven Wissens zu fördern, und aus Arbeitsbuch, das sich im Gegensatz dazu durch eine Vielzahl von Arbeitsmaterialien wie Quellentexten, Karten und Bildern unterscheidet (Edel, o. J.). Geschichte wird als zusammenhängender Erzählstrang wiedergegeben und mit Bildern, Karten und Quellentexten ausgeschmückt. Als Arbeitsbuch zu bezeichnen ist es aufgrund kleiner Arbeitsaufträge und mehrseitiger Methoden- bzw. Kompetenztrainingskapitel.

Die Geschichtswissenschaft und Geschichtsbücher bieten sich für uns als Beispiel ebenso an, da sie emotional stark aufgeladene Themen wie die Katastrophen des 20. Jahrhunderts behandeln. Nicht zuletzt deswegen haben wir uns für die Forderung einer vermeintlich neutralen und objektiven Bewertung von Mussolinis Diktatur als einleitendes Exempel dieser Arbeit entschieden. Bei derart sensiblen Themen halten wir eine komplett von Emotionen befreite bzw. objektive Positionierung von Autor\*innen für naiv – wenn auch eine nicht damit zu verwechselnde Sachlichkeit durchaus Bestandteil des Genreclusters wissenschaftliches Schreiben ist. So deckt sich das Verlangen nach Unparteilichkeit ebenso mit Vorstellungen des Historismus, der dadurch vermeintliche Objektivität zu erreichen versuchte (Vierhaus, 1977, 66). Hannah Arendt wehrte sich gegen solche Objektivitätsforderungen bereits in den 1950er Jahren als sie auf Kritik gegen ihr Werk über Totalitarismus und Genozid reagierte:

To describe the concentration camps sine ira is not to be ‚objective‘, but to condone them; and such condoning cannot be changed by a condemnation which the author may feel duty bound to add but which remains unrelated to the description itself (Arendt, 1953, 79)

Dennoch dauerte es in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft bis in die 1980er Jahre, bis derartige Debatten abklagen. Bis dahin waren beispielsweise akademische Debatten rund um den deutschen Historiker Martin Broszat präsent, der gewissen jüdischen Autor\*innen eine Wissenschaft-



lichkeit beim Schreiben über den Holocaust absprach. Ihre emotionale Belastung stünde einer reinen Wissenschaftlichkeit entgegen (Berg, 2003, 613-615). Es wurde suggeriert, von Emotionen belastete Opfergruppen könnten nicht Teil des akademischen Schreibens in diesem Themengebiet sein.

Nun könnte bei einer oberflächlichen Betrachtung von unserem Wissenschaftsverständnis der Umgang mit derart sensiblen Themen wie Gewaltherrschaft auf andere Arten problematisch erscheinen. Wenn es keine objektive Wahrheit gibt, Geschichtswissenschaft nur subjektive Narrative erzeugt, die Schulbücher nicht genügend reflektieren, so könnte man behaupten, dass beispielsweise die Nachweisbarkeit von Genozid subjektive Ansichtssache ist. Dem ist jedoch nicht so, da Geschichtswissenschaft dennoch Fakten schafft, zu denen beispielsweise die Existenz des Holocaust zählt. Der Begriff des Faktums ist hier jedoch nicht mit objektiver Wahrheit zu verwechseln. Für den Begriff der Fakten beziehen wir uns auf ein geschichtstheoretisches Einführungswerk, das sie als das definiert, worauf sich intersubjektiv geeinigt wird (Tschiggerl et al., 2019, 112f). Historische Fakten sind theoretisch falsifizierbar und haben nicht den Anspruch auf ewige Normativität (Tschiggerl et al., 2019, 27). Bereits die Vermittlung solcher Fakten ist wieder je nach Blickwinkel unterschiedlich. Eine Geschichtsschreibung, die infrastrukturelle Errungenschaften Mussolinis hervorhebt, ist so gesehen nicht falsch. Sie ist jedoch nur eines von vielen Narrativen über ein Faktum, von denen keines weniger oder mehr objektiv ist. Allerdings zeigen derart relativierende Narrative von Diktaturen auf, dass manche Narrative anschlussfähiger sind als andere. Fakten, auf die sich Wissenschaftler\*innen einigen, müssen nicht diskursmächtig sein. Bis in die späten Achtzigerjahre wurde in Österreich beispielsweise der Nationalsozialismus zwar als historisches Faktum akzeptiert, die österreichische Beteiligung daran wiederum nicht. Selbst während des Umdenkens ab 1986 argumentierten manche österreichische Politiker weiterhin mit der Forderung im Sinne Rankes, man müsse historische Phänomene rund um den Nationalsozialismus darstellen, wie sie tatsächlich gewesen seien (Lehnguth, 2013, 125).

Dies zeigt sich auch im Schulbuch: Die Darstellung Österreichs als Opfer des NS-Regimes war ein bewährtes Mittel, Identität zu stiften und sich von der Mitschuld an Terror und Genozid loszusprechen (Wodak et al., 2016, 146ff). Eine ähnliche Sichtweise findet sich in Zeitbilder 8. Zwar ist der Part zu diesem Themenblock als „Nicht nur Opfer – auch Täter/innen“ (Scheucher et al., 2014, 10) titulierte. Im Umkehrschluss könnte man jedoch sagen „Nicht nur Täter/innen – sondern auch Opfer“, was eine Objektivierung und Relativierung der Umstände birgt. Einerseits wird durch die Nutzung des Opferbegriffs ein wissenschaftlich umstrittener Terminus ohne nähere Erläuterung in diesem Kontext beibehalten. Andererseits wird nicht ersichtlich, dass wissenschaftlich-analytische sowie gesellschaftliche Prozesse zur Erkenntnis der Täter\*innenschaft und deren Akzeptanz geführt haben, bzw. dass diese lange kein Teil der sich wandelnden Geschichtsschreibung waren. Der Umgang mit dem Faktum der österreichischen NS-Täter\*innenschaft geht auf eine fragile Geschichtspolitik zurück und allein die im Schulbuch gewählte Überschrift bzw. Semantik ist als klare Stellungnahme zu bewerten, nicht als objektive Feststellung - genannt wird dies nicht.

Zu diesem Zeitpunkt sind Vorstellungen im Sinne des Historismus in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft in keinem signifikanten Ausmaß mehr auffindbar. Zwar ist der Historismus als konstituierende Ideologie für das Genre wissenschaftliche Arbeit in der etablierten Wissenschaft nicht

mehr prägend. Doch im Genre Schulbuch finden wir sie u.a. durch ihre starre Vermittlungsform nachhallen. Wie bereits erwähnt, sind Schulbücher dabei Teil einer Ideologievermittlung, die der Gestaltung des öffentlichen Diskurses dienen können oder sollen. Die Inhalte von Zeitbilder 7/8 verweisen nicht darauf, dass ihre Ausführungen lediglich eine Darstellungsform von Vergangenheit und keine allgemeingültige Wahrheit präsentieren. Zu keiner Zeit wird darauf verwiesen, dass die Inhalte des Buchs subjektiv ausgewählte Auffassungen sind, also nur mögliche Sichtweisen und Interpretationen. Nachdem die ausgewählten Schulbücher in den letzten zwei Schuljahren der AHS auch als Vorbereitung auf eine kommende akademische Auseinandersetzung verstanden werden können, finden sich – entsprechend dem kompetenzorientierten Lehrplan – auch Methodentrainings. Um aufzuzeigen, welche Unterschiede es zwischen der schulischen und universitären Herangehensweise zu finden sind, betrachten wir diese Kapitel. Ein Methodentraining von Zeitbilder, in diesem Fall das Analysieren von Fotografien, Plakaten, Bildern (Staudinger et al., 2014, 14f, 52f, 82f) oder von Karikaturen (Scheucher et al., 2014, 24f), sind zweiseitige Kapitel mit Arbeitsaufträgen und Erklärungen, wie Quellen zu analysieren seien. An derselben Stelle wird nicht erläutert, dass die Schritt-für-Schritt-Anleitung nur eine von vielfachen Herangehensweisen zur Analyse ist. Wie auch im akademischen Umfeld sind Methoden und Arbeitsweisen vielfältig, was den Lernenden an dieser Stelle aber nicht vermittelt wird. Ähnlich ist die Anleitung für die Analyse von Dokumentarfilmen aufgebaut (Staudinger et al., 2014, 148f) – mit dem Unterschied, dass hier auf Fragen nach Herkunft und Intention eines Films eingegangen wird. Dabei hat der multiperspektivische Umgang mit Quellen eine beträchtliche Wichtigkeit für das Verständnis von wissenschaftlicher Arbeit. Die Bedeutung einer polithistorischen Quelle kann sich beispielsweise komplett verändern, stellt man eine gender-theoretische Forschungsfrage an sie. Ansätze, wie dass Schüler\*innen solche Überlegungen auf das vorliegende Werk, also das Schulbuch, anwenden könnten, finden sich allerdings nicht. Die Multiperspektivität, die das wissenschaftliche Arbeiten (bzw. Schreiben) prägt, wird vonseiten der Autor\*innen ausgeklammert. Der gesellschaftlich-institutionelle Rahmen von Schule, wie er im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, konstituiert wiederum Schwierigkeiten für alternative Vermittlungsangebote. Das Bildungssystem forciert Vereinheitlichungen und verstärkt somit den Eindruck, die standardisierten Inhalte, wie sie sich dem Genre Schulbuch anpassen müssen, seien eine alternativlose Lesart. Die einschränkende Norm des Genres Schulbuch reproduziert die hegemoniale Stellung des Scheins einer wissenschaftlichen Objektivität.

## Conclusio

Aus unseren Beobachtungen heraus stellen wir den Kontrast zwischen dem Geschichts- bzw. Wissenschaftsverständnis im akademischen Bereich und in der breiteren Öffentlichkeit, wie beispielsweise unter frühen Studierenden, durch die fehlende Kompatibilität zwischen den Genres „Schulbuch“ und dem Genrecluster „wissenschaftlicher Text“ fest. Es liegt nahe, dass zwei verschiedene Genres mit unterschiedlichen Normen und Entstehungsprozessen einhergehen. Doch die Inkompatibilität zwischen den Letzteren ist problematisch, da sie eigentlich aufeinander aufbauen müssen. Schulbücher sind schließlich für viele Menschen der unmittelbare Bezugspunkt zur Wissenschaft vor dem Beginn ihres Studiums.

Anhand unseres Vorschlags der Genredefinition unter einem macht- und hegemoniekritischen Blickwinkel haben wir versucht, das Moment des Machtverhältnisses und dessen Erhalt in die Genreanalyse mitzunehmen. So sind Normen eines Genres nicht denkbar ohne die sich dahinter befindenden ideologischen Machtverhältnisse, die sich unter anderem in Institutionen wie der Schule manifestieren. Unsere Ausführungen sind bis zu diesem Zeitpunkt Anfänge und Verweise auf eine solche Denk- und Analyseausrichtung, deren Zweck nicht in ihrer Vollständigkeit liegt, sondern in ihrer Öffnung. Dennoch haben wir nach einer im ersten Schritt gemachten Fusion aus Machtkritik und Genrebegriff versucht, „Objektivität“ als eines der im Genrecluster „wissenschaftliches Arbeit“ funktionierenden Machtinstrumente zu denken. In der Geschichtswissenschaft lässt sich das Verständnis von objektiver Wissenschaft auf das als Historismus bekannte Paradigma des 19. Jahrhunderts zurückführen. Die Hegemonie dieser historistischen Perspektive ist im wissenschaftlichen Bereich zwar nicht mehr gegeben. Unsere Ausführungen zum Schulbuch und zu den Machtverhältnissen hinter der Institution Schule zeigen jedoch, dass Objektivitätsansprüche im außerakademischen Bereich noch immer (implizit und explizit) nahegelegt werden. Der herangezogene Schulbuch-Doppelband Zeitbilder 7/8 ist für die AHS Oberstufe konzipiert und dementsprechend der unmittelbare Referenzpunkt vor dem Studium. Durch die Betrachtung dieser unter unserer hier entworfenen Genrekritik zeigen wir, wie das Genre innerhalb seines institutionellen und ideologischen Kontextes seine eigenen Positionen reproduziert und somit sich selbst erhält: Durch die als mitunter objektiv bzw. alternativlose Geschichtsdarstellung in Schulbüchern, konstituiert diese den maßgebenden Rahmen des Denkens der Maturierenden und Erstsemestrigen, die zu Studienbeginn mit Verständnisproblemen konfrontiert werden. Diese Beobachtungen sind durchaus kompatibel mit den Studien von Perry (1970), Moore (2002), Pohl (2007) und Steinhoff (2010), da auch hier am Beginn der epistemologischen und Schreibentwicklung eine am Objekt orientierte Denkweise steht, die die Findung nur einer einzigen objektiven Wahrheit suggeriert. Wir sehen hier produktive Interventionsmöglichkeiten durch das Schreibmentoring-Programm. Innerhalb von Angeboten wie dem Schreibmentoring ist es möglich, schon zu Beginn des Studiums Begriffe der Wissenschaft, Wissenschaftlichkeit, Objektivität, Wahrheit etc. zu dekonstruieren und (macht-)kritisch zu thematisieren.



## Literatur

Ahlrichs, J., & Macgilchrist, F. (2017). Medialität im Geschichteunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ‚Geschichte‘. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6(1), 14-27.

Arendt, H. (1953). A Reply. *The Review of Politics*, 15, 76-85.

Balzert, H., Schäfer, C., Schröder, M., & Kern, U. (2010). *Wissenschaftliches Arbeiten: Wissenschaft, Quellen, Artefakte, Organisation, Präsentation*. Herdecke, Witten: W3L GmbH.

Becker, F., Candeias, M., Niggemann, J., & Stecker, A. (2017). *Gramsci lesen: Einstiege in die „Gefängnishefte“*. Hamburg: Argument.

Berg, N. (2003). *Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Erforschung und Erinnerung* (3. Auflage). Göttingen: Wallstein Verlag.

Brown, W. (2015). *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

cte/dpa, EU-Parlamentspräsident empört mit Mussolini-Relativierung. Aufgerufen am 19.09.2019 von <https://www.spiegel.de/politik/ausland/antonio-tajani-eu-parlamentspraesident-empoert-mit-mussolini-bemerkung-a-1257820.html>

Devitt, A. & Reiff, M.J. (2014). Reproducing genres: Pattern-related writing. In D. Perrin, & E. M. Jacobs, E.M. (Hrsg.), *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin [u.a.]: De Gruyter Mouton.

Edel, K. (o. J.). *Das Schulbuch im Geschichteunterricht*. Aufgerufen am 29.05.2019 von <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/>

Fend, H. (2011). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In S. Hellekamps, W. Plöger, & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule: Handbuch der Erziehungswissenschaft* 3 (41 – 54). Stuttgart: UTB GmbH.

Feyerabend, P. (1986). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Jaeger, F., & Rösen, J. (1992). *Geschichte des Historismus*. München: Verlag C.H. Beck.

Lehnguth, C. (2013). *Waldheim und die Folgen. Der parteipolitische Umgang mit dem Nationalsozialismus in Österreich*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Moore, W. S. (2002). Understanding Learning in a Postmodern World: Reconsidering the Perry Scheme of Ethical and Intellectual Development. In *Personal Epistemology*.

Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer.

Popper, K. R. (1940). What is Dialectic?, *Mind* 49, 403-426.

Rohbeck, J. (2004). *Geschichtsphilosophie zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.

Scheucher, A., Staudinger, E., Scheipl, J., & Ebenhoch, U. (2014). *Zeitbilder: Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*: 8. Wien: ÖBV.

Schiller, F. (1789). Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine Akademische Antrittsrede bey Eröffnung seiner Vorlesungen, *Deutsches Textarchiv*, URL: [http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/schiller\\_universalgeschichte\\_1789](http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/schiller_universalgeschichte_1789) (23. 6. 2019).

- Schönemann, B. & Thünemann H. (2010). Schulbucharbeit: Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Snyder, J. (2015). Prospects of power: Tragedy, satire, the essay, and the theory of genre. Lexington: University Press of Kentucky.
- Staudinger, E., Ebenhoch, U., Scheucher, A., & Scheipl, J. (2014). Zeitbilder: Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung: 7. Wien: ÖBV.
- Steinhoff T. (2010). Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Tschiggerl, M., Walach, T., & Zahlmann, S. (2019). Geschichtstheorie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Vierhaus, R. (1977). Rankes Begriff der historischen Objektivität. In R. Koselleck, J. Mommsen, J. Rüsen (Hrsg.), Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft (63-77). München: dtv.
- White, H. (1978). Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- Wiater, W. (2003). Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Williams, R. (2009). Marxism and Literature. Oxford [u.a.]: Oxford University Press.
- Wodak R., de Cillia, R., Reisiogl, M., Liebhart, K., Hofstätter, K., & Kargl, M. (2016). Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Žižek, S. (1989). The Sublime Object of Ideology. London: Verso Books.