

„Folter im Mittelalter“ in einer Auswahl aktueller österreichischer Schulbücher. Eine Diskursanalyse

Isabella Schild*

Abstract

Die Populärkultur prägte das Bild vom „entzweiten Mittelalter“ und schuf damit ein wissenschaftlich kaum zu überwindendes Paradigma. Deren Breitenwirkung ist weitreichend und muss kritisch hinterfragt werden. Auch in der Schule und durch die Schulbücher wird dieses Geschichtsverständnis gefördert. Dieser Beitrag untersucht, wie sich eine Auswahl an aktuellen österreichischen Schulbüchern vor diesem Hintergrund mit dem Thema „Folter im Mittelalter“ auseinandersetzen. Anstatt Folter im Kontext des Mittelalters zeitlich gerecht in dessen Straf- und Gerichtssystem einzuordnen und Machtverhältnisse zur Analyse anzubieten, beschränken sich viele Aufbereitungen auf die Darstellung von grausamen Foltermethoden.

1. Einleitung

Wird das gegenwärtige Geschichtsverständnis vom Mittelalter in der europäischen Gesellschaft betrachtet, kann dieses in verschiedene Kategorien eingeteilt werden. An erster Stelle steht die Unterscheidung zwischen einem wissenschaftlich und einem populärwissenschaftlich geprägten Bild. Beim populärwissenschaftlichen Mittelalterbild können wiederum zwei Zugänge unterschieden werden. Diese werden, auf Otto Gerhard Oexle zurückgehend, als „entzweites Mittelalter“ bezeichnet, worunter die Existenz eines positiven und eines negativen Mittelalterbildes zu verstehen ist. Das Mittelalter wird einerseits zur finsternen Epoche degradiert, andererseits fungiert es als positiver Imaginationsraum im Rahmen einer als zu komplex erlebten Moderne.¹ Der Zeitraum ist je nach Bedarf vielfältig einsetzbar und kehrt aufgrund seiner scheinbaren Adaptionsfähigkeit immer wieder in den gegenwärtigen Diskurs der Gesellschaft zurück. Die Bilder aus dem „entzweiten Mittelalter“ arbeiten vorwie-

* Mag. Isabella Schild, Absolventin des Lehramtsstudiums Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung und Deutsch an der Paris Lodron Universität Salzburg. Die vorliegende Arbeit basiert auf der 2015 bei Univ.-Prof. Dr. Lothar Kolmer eingereichten Diplomarbeit mit dem Titel *Das Thema „Folter im Mittelalter“ in einer Auswahl aktueller österreichischer Schulbücher – Eine Diskursanalyse nach Michel Foucault*.

¹ Vgl. Otto Gerhard OEXLE, Das entzweite Mittelalter, in: Gerd Althoff, Hg., Die Deutschen und ihr Mittelalter. Themen und Funktionen moderner Geschichtsbilder vom Mittelalter, Darmstadt 1992, 7–28, hier 7.

gend mit Stereotypen und beschränken sich in ihren historischen Bezügen auf die nötigsten Informationen.

Das Mittelalter befindet sich wiederholt in einer Legitimationskrise. Insbesondere der Nutzen und die praktische Verwertbarkeit von Wissen über die Epoche werden in Frage gestellt. In Bezug auf die Lernmöglichkeiten für Schüler/-innen wird gefordert, doch etwas Lebens- und Realitätsnäheres zu lehren. Paradox erscheint diese kritische und auch ablehnende Haltung, wenn in Betracht gezogen wird, dass die Populärkultur des Mittelalters einen nie dagewesenen Aufschwung in Film, Buch, Computerspiel und Schauspiel erlebt. Das Mittelalter wird als spannend stilisiert und funktioniert scheinbar nach einem Gut-Böse-Paradigma. Die Bedeutung der Mediävistik ergibt sich mitunter aus der Aktualität der Mittelalterrezeption und diese wiederum aus dem Drang der Menschen, den Zeitraum als Referenzgröße zur eigenen Gegenwart wahrzunehmen. Valentin Groebner² spricht in diesem Zusammenhang von einem Mittelalter, das nicht aufhört, und Ernst Voltmer³ stellt fest, dass die Epoche noch nicht vorbei sei.⁴ Die Vorschläge zur Re-Etablierung der Mediävistik basieren auf dem Verständnis, dass die Vermittlung des historischen Mittelalters neu legitimiert werden muss. Thomas Martin Buck fasst dies wie folgt zusammen:

„Wir können das Mittelalter heute nicht mehr ‚einfach‘ unterrichten, als handele es sich um eine Epoche unter anderen. Die Epoche muss daher – auch gegenüber Schülern im Unterricht – ausdrücklich begründet und legitimiert und transparent gemacht werden.“⁵

Das Mittelalter hat seinen selbstverständlichen Bildungswert, den es sich hauptsächlich aufgrund chronologischer Kriterien und seiner Andersartigkeit zur Moderne erarbeitet hat, verloren. Es reicht nicht mehr aus, das Mittelalter als eine wichtige Referenz- und Vergleichs-epoche zur Moderne darzustellen. Damit es heute Relevanz erhält, muss der Einstieg in die Thematik von der Gegenwart ausgehen.⁶ Auf den Geschichtsunterricht bezogen bedeutet dies, dass eine „differentielle Geschichtsdidaktik“⁷ notwendig wird. Dabei soll es nicht nur

² Vgl. Valentin GROEBNER, *Das Mittelalter hört nicht auf. Über historisches Erzählen*, München 2008.

³ Vgl. Ernst VOLTMER, *Das Mittelalter ist noch nicht vorbei... Über die merkwürdige Wiederentdeckung einer längst vergangenen Zeit und die verschiedenen Wege, sich ein Bild davon zu machen*, in: Alfred Haverkamp / Alfred Heit, Hg., *Ecos Rosenroman. Ein Kolloquium*, München 1987, 185–224.

⁴ Vgl. Hans-Werner GOETZ, *Aktuelles Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit*, in: Thomas Martin Buck, Hg., *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis*, Münster 2011, 73–92, hier 80 f.

⁵ Thomas Martin BUCK, *Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule*, Schwalbach 2008, 29.

⁶ Vgl. ebd., 29.

⁷ Ebd., 30.

um die Vermittlung von Daten und Fakten gehen, sondern auch um die Frage, wo das spezifisch historische Lernpotential einer Epoche liegt und welche Themen diesen Anspruch erfüllen.⁸

Um die Analyse ausgewählter Schulbücher fundiert zu gestalten, werden im ersten Teil dieses Artikels die verschiedenen Mittelalterbilder, deren Entstehung und Wirkung in der Gesellschaft und in der Mediävistik behandelt. Im zweiten Abschnitt wird Michel Foucaults Theorie zur Diskursanalyse vorgestellt. Die Arbeiten von Philipp Sarasin⁹, Siegfried Jäger¹⁰ und Michael Ruoff¹¹ waren wichtige Stützen, um Foucaults Theorie auszuarbeiten und zusammenzufassen. Der Diskurs¹² wurde dabei unter Betrachtung der Faktoren Macht, Subjekt und Wissen als wirksame Einflusskraft auf gesamtgesellschaftliche Prozesse verstanden. Diese Auseinandersetzung mündet in einem Versuch, die Diskursanalyse nach Siegfried Jäger¹³ und Jürgen Link¹⁴ anzuwenden. Die Autoren entwickelten eine Methodologie, welche Diskursstränge und Diskursfragmente unterscheidet. Die hier vorliegende Arbeit hat nicht das Ziel, den Gesamtdiskurs zum Thema Mittelalter zu untersuchen, sondern beschäftigt sich mit den in den Schulbüchern enthaltenen Diskurssträngen zum gegenwärtigen Mittelalterbild am Beispiel Folter. Zum Schluss wird die Analyse ausgewählter Diskursfragmente zum Thema Folter aus aktuellen österreichischen Geschichtsschulbüchern dargestellt.

2. Mittelalterbilder

Mittelalterbilder entstehen bereits in der Kindheit, entwickeln sich fort oder bleiben oftmals in ihren rudimentären Ansätzen stecken. Kinder gewinnen ihre ersten historischen Erfahrungen über das Spiel und über Erzählungen. Dabei werden Bilder erworben, die vollgepackt sind mit Anachronismen, Klischees und Stereotypen. Was hierbei nicht vergessen werden darf, ist, dass diese frühkindliche Auseinandersetzung mit Geschichte gleichzeitig auch den Beginn für historisches Interesse, Wissen und Verstehen bilden kann. Die Fähigkeit zur Abstraktion und zur Konzeptualisierung entwickelt sich im Laufe der Kindheit, wenn

⁸ Vgl. ebd., 31 f.

⁹ Vgl. Philipp SARASIN, *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*, Frankfurt/Main 2003.

¹⁰ Vgl. Siegfried JÄGER, *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*, Duisburg 2001.

¹¹ Vgl. Michael RUOFF, *Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge*, Paderborn 2007.

¹² Des Weiteren wurden Michel Foucaults Ausführungen zur „Archäologie des Wissens“ sowie zur „Genealogie“ zur Bestimmung des Diskurses herangezogen. Vgl. Michel FOUCAULT, *Archäologie des Wissens*, Frankfurt/Main 1981; Vgl. Michel FOUCAULT, *Die Hauptwerke*, Frankfurt/Main 2008.

¹³ Vgl. JÄGER, *Diskursanalyse*.

¹⁴ Vgl. Jürgen LINK, *Text- und Diskursanalyse. Eine Anleitung zur Analyse politischer Texte, mit zwei Musteranalysen*, Duisburg 1994.

eine zunehmende Rationalisierung der historischen Wahrnehmung gelingt.¹⁵ Dass sich Kinder mit entsprechend vereinfachten und oftmals „blasphemischen“ Mittelalterbildern auseinandersetzen, muss und kann natürlich nicht als Selbstverständlichkeit hingenommen werden. Hinter diesem Zugang steckt eine umfassend wirkende Populärkultur, die einen gewissen Mittelalterdiskurs bestimmt. Dabei ist festzuhalten, dass die Mittelalterbilder aus ihrer jeweiligen Zeit heraus betrachtet werden müssen. Jede Gegenwart schafft sich ihr eigenes Bild dieser Epoche, wobei manche Konstruktionen in einen überzeitlichen Diskurs aufgenommen werden und somit als Grundstock für einen neuen Diskurs dienen. Demnach bewegen sich die Bilder zwischen einer heutigen und einer damaligen Vorstellung von „Wirklichkeit“. Sie sind nicht kohärent und in sich geschlossen, sondern setzen sich in Summe aus vielen verschiedenen Vorläufern zusammen, die sich im Diskurs festigten und somit erhalten blieben. Unser Denken über das Mittelalter ist also nicht unvoreingenommen, sondern maßgeblich mit zeitgenössischen Vorstellungen, Wunschdenken und Interessen verbunden.

„Offenbar geht es um Wünsche. Übers Mittelalter zu reden und schreiben heißt Wünsche zu verhandeln. Denn diese Epoche [...] ist buchstäblich durch Wünsche erschaffen worden, vor mehreren hundert Jahren, und seither wird sie mit Wünschen entworfen, umrissen, ausgestattet und möbliert.“¹⁶

Gemeinsam ist der Populärkultur und der Geschichtswissenschaft ein besonderes Interesse am Mittelalter. Differenzieren lassen sie sich durch die Art und Weise ihres Umgangs mit Geschichte. Während die Geschichtswissenschaft versucht, eine möglichst genaue, methodisch abgesicherte Rekonstruktion der Vergangenheit vorzunehmen, ist es das Ziel der populären Geschichtskultur, eine lebendige Geschichte in vielfältigen „Erfahrungs-, Erlebnis-, und Handlungsräumen“¹⁷ zu inszenieren. Die Mediävistik arbeitet quellen- und forschungsbezogen, versucht, triftige und logisch begründbare Erkenntnisse zu formulieren, während in der außerwissenschaftlichen Auseinandersetzung idealisierte Geschichtsbilder geschaffen werden.¹⁸ Die Chance der Zusammenarbeit liegt in der Möglichkeit für die Mediävistik, stets auf die Ansprüche der Bevölkerung hin aktualisiert zu werden, und für die Populärkultur, durch die Hinzunahme von wissenschaftlichen Erkenntnissen einen höheren Authentizitäts-

¹⁵ Vgl. Hans-Joachim FISCHER, Mediävistik, Mittelalterkultur und historisches Lernen in der Kindheit, in: Thomas Martin Buck, Hg., *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis*, Münster 2011, 237–244, hier 244.

¹⁶ GROEBNER, *Mittelalter*, 11–12.

¹⁷ Thomas Martin BUCK, *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit*, in: Thomas Martin Buck, Hg., *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis*, Münster 2011, 21–54, hier 28.

¹⁸ Vgl. ebd., 26–31.

anspruch erfüllen zu können.¹⁹ Tatsächlich ist festzustellen, dass sich die populärwissenschaftliche Darstellung eines immer größeren Zustroms erfreut, im Gegensatz dazu spricht die Mediävistik von einer zunehmenden Marginalisierung ihres Fachbereiches.²⁰ Überspitzt formuliert könnte auch behauptet werden, dass nicht mehr die Geschichtswissenschaft das Geschichtsbild der Gesellschaft schafft und nährt, sondern diese Funktion allmählich von der Populärwissenschaft übernommen wird. Thomas Martin Buck erklärt, dass die „Epochenimagination ‚Mittelalter‘ [...] ein Paradebeispiel dafür [sei], dass der massive öffentliche Zugriff auf Geschichte zugleich mit einem Funktionswandel dessen einhergeht, was wir unter Geschichte und Historie verstehen“²¹.

Sobald Geschichte also Teil des öffentlichen Diskurses wird, verändert sich die Historie und wird diese durch die herrschenden Prozesse transformiert und verarbeitet. Aus dieser Perspektive erscheint es für die Untersuchung des Mittelalters unabdingbar zu analysieren, welche Kräfte den Diskurs zu dieser Epoche bestimmen.²² Das imaginierte Mittelalterbild wird von vielen Medien wie Film, Buch oder PC-Spiel als Setting genützt. Durch den Rekurs auf das Mittelalter wird eine historische Glaubwürdigkeit vermittelt, die oft abseits von der Mediävistik und deren Forschungsergebnissen liegt.²³ Es wird ein spannendes, unterhaltsames „Sekundärmittelalter“ entworfen, das subtile historische Botschaften aussendet und damit maßgeblich das Geschichtsbewusstsein der Rezipienten und Rezipientinnen beeinflusst.

Die damit zusammenhängende Frage lautet, wie sekundär das Mittelalter sein darf, um überhaupt noch als Mittelalter zu gelten. In diesem Zusammenhang wird von einer „schablonenhaften Vergangenheit“²⁴ gesprochen, wenn in der Öffentlichkeit eine undifferenzierte Gegenüberstellung und Gleichsetzung eines „Früher“ und „Heute“ stattfindet.²⁵ Die Mittelalterinszenierungen der Gegenwart stellen die Epoche in ihren verschiedensten Facetten in den Mittelpunkt des Interesses, wobei aus einer höchst heterogenen Vergangenheit eine homogene Geschichte konstruiert wird. Die Gesellschaft wägt sich in der scheinbaren Sicherheit, tatsächlich etwas über das „reale“ Mittelalter zu erfahren und setzt das vermittel-

¹⁹ Vgl. ebd., 46.

²⁰ Vgl. ebd., 26 f.

²¹ Ebd., 27.

²² Vgl. ebd. Aus diesem Grund scheint der Einsatz von Michel Foucaults Diskursanalyse besonders sinnvoll. Er erkannte, dass Diskurse stets einem Wandel unterworfen sind, der sich einerseits aus den gesellschaftlichen Machtverhältnissen ergibt und andererseits aus einer gewissen Selbststeuerung entwickelt. Der Diskurs ist in diesem Sinne nichts Starres, sondern funktioniert nur innerhalb eines bestimmten Macht- und Gesellschaftsbereichs.

²³ Vgl. ebd., 22.

²⁴ Ebd., 49.

²⁵ Vgl. ebd., 49 f.

te Geschichtsbild mit historischer Wahrheit gleich.²⁶ Damit die Mediävistik nicht ihre Bedeutung verliert, sollte sie auf diese Geschichtsdarstellungen mit einem Angebot an Reflexionsmöglichkeiten reagieren. Sie kann hierbei wichtige Beiträge liefern, das Mittelalter abseits von Stereotypen wahrzunehmen.²⁷ Dieser Perspektivenwechsel ermöglicht es, die Epoche in unmittelbarem Bezug zur Gegenwart zu stellen und sich mit dem „Mittelaltergebrauch“²⁸ auseinanderzusetzen. Aufgabe der Mediävistik kann es deshalb sein, den Horizont der Populärkultur zu erweitern. Dies gelingt, wenn die Fachwissenschaft eine kritische Funktion einnimmt und beispielsweise darauf hinweist, dass der Zeitraum mehr ist, als der gesellschaftliche Diskurs vermuten lässt und nicht bloß eine „Epoche der Hexen, Ritter und Burgen“²⁹ war.

„Die Aufgabe von Wissenschaft [...] besteht darin, eine Art von produktivem Unwohlsein zu erzeugen. Wenn wir unsere eigenen Theoretiker nicht nur zitieren, sondern ernst nehmen, besteht unser Job nicht nur darin, Lücken zu schließen, sondern neue zu öffnen.“³⁰

An diese Aussage lässt sich gut mit der Theorie Michel Foucaults anschließen, denn er wollte nicht die Universalgeschichte fortschreiben, sondern Lücken aufdecken.³¹

3. Diskursanalyse

Michel Foucault³² möchte durch die Untersuchung von Machtkonfigurationen eine „Verfremdung gewohnter Bilder“³³ erzielen und damit bestehende Werte und Ideale destabilisie-

²⁶ Vgl. ebd., 36.

²⁷ Vgl. ebd. In diesem Zusammenhang muss ein Vergleich mit Michel Foucaults Forderung, konstruierte Kontinuitäten der Geschichtswissenschaft zu durchbrechen, eingefügt werden. Der Autor befand sich in dem Bewusstsein, dass seine Theorie wider die geschichtliche Bequemlichkeit verläuft und festgefügte Lehrmeinungen aufzurütteln vermochte. Da es Michel Foucault aber um einen Erkenntniszuwachs ging und eine Erweiterung des Diskurses angestrebt wurde, muss dieser ungemütliche Weg der Irritation eingegangen werden, auch wenn das Orientierungs- und Kontinuitätsbedürfnis der Menschen noch so sehr gestört wird. Anstatt aber falsche Fakten mit richtigen Daten zu beheben, sollte vordergründig die Frage behandelt werden, wie sich die populäre Geschichtskultur die historischen Fakten überhaupt angeeignet.

²⁸ Ebd., 28.

²⁹ Ebd., 47.

³⁰ GROEBNER, *Mittelalter*, 23.

³¹ Darunter verstand Michel Foucault die Möglichkeit, eine Diskursanalyse zu einem Thema zu nützen, um zu zeigen, dass sich viele Inhalte nicht durch eine Ursache-Wirkung-Strategie erschließen lassen, sondern maßgeblich von Brüchen im Geschichtsverlauf geprägt sind. Werden diese Brüche in der Geschichte deutlich gemacht, können Sinnkonstruktionen ihres künstlichen Charakters enthoben werden.

³² Michel Foucaults Theorie entwickelte sich im Laufe seiner Schaffenszeit in vielen verschiedenen Facetten weiter. Aus diesem Grund fand für die vorliegende Arbeit eine Spezialisierung auf einen Diskurs- und Machtbegriff statt, wie er in dem Werk *Archäologie des Wissens* entworfen wurde.

³³ Martin SAAR, *Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*, Frankfurt/Main 2007, 20.

ren.³⁴ Der Diskurs, das Wissen, die Macht und das Subjekt stehen in einer wirkungsvollen Wechselwirkung zueinander und stellen die zentralen Begriffe in seinen Werken dar. Der Diskurs als Träger von jeweils vorherrschendem Wissen übt als eigenständiger Machtfaktor Einfluss auf eine Gesellschaft aus. Damit dient er auch zur Strukturierung von Machtverhältnissen und gibt vor, welches Wissen wichtig ist.³⁵ In diesem Sinne muss eine Diskursanalyse auch als Kritik an herrschenden Diskurspraktiken verstanden werden, die auf Machtstrukturen basieren. Werden diese diskursiven Machtkonstellationen genau analysiert und gleichzeitig die Lücken in der Machtkonstruktion festgestellt, können Aussagen über die Akzeptanz, Verbreitung und das Wirken eines Diskurses getroffen werden.³⁶ Durch die Analyse und Zerstörung der Diskursordnung wird es in weiterer Folge möglich, Transformationen des Diskurssystems einzuleiten und den Diskurs in eine neue Richtung zu lenken.³⁷

Die Grundaussage in Michel Foucaults Werk *Archäologie des Wissens* ist: „Keine Wissenschaft ohne Wissen und kein Wissen ohne diskursive Praxis.“³⁸ Unter dem Begriff Wissen wird oftmals nur eine „unsystematische und oft skizzenhafte Vorform der Wissenschaft“³⁹ verstanden. Dabei ist hervorzuheben, dass sich die ersten Anfänge des Denkens noch nicht in einem fertigen Diskurssystem äußern. Diskurse können demnach erst epistemische Gegenstände bilden, wenn sie in einer Gesellschaft vorherrschen und bestimmend sind. Ihre Reichweite kann dabei sehr unterschiedlich sein.⁴⁰ Wird dieser Ansatz weiter gedacht, bilden Diskurse die Voraussetzung für Wissen und Wissenschaften und stellen gleichzeitig die Bedingungen des Denkens in der Sprache fest.⁴¹

Der Begriff Macht kann als ein Kernbegriff in Michel Foucaults Werken gesehen werden. Innerhalb seiner Arbeiten geht er auf die Wechselbeziehung zwischen Wissen und Macht ein. Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass Wissen neutral und frei von aller Macht ist. In der Realität wird Wissen aber von der Macht genützt und zu ihren Gunsten eingesetzt. Gehen Wissen und Macht somit eine Beziehung ein und bedingen einander, dann bestehen sie auch innerhalb desselben Dispositivs. Die Macht verfügt in ihrem

³⁴ Dies ist auch der Grund, warum sich seine Theorien gut für den schulischen Bereich eignen. Zu oft greifen Lernende auf bestehende Diskurse zurück. Das Denken scheint in vielfältiger Weise von außen bestimmt zu sein, ohne dass sich die Menschen darüber im Klaren sind. Gerade für Schüler/-innen, die sich noch in der Ausbildung ihrer Geistes- und Vorstellungswelt befinden, erscheint es von größter Bedeutung zu sein, die Fähigkeit zu erlernen, solche bestehenden Denkmuster erstens zu erkennen und sich zweitens kritisch damit auseinanderzusetzen.

³⁵ Vgl. JÄGER, Diskursanalyse, 149.

³⁶ Vgl. ebd., 150 f.

³⁷ Vgl. RUOFF, Foucault-Lexikon, 94.

³⁸ Ebd., 37.

³⁹ Ebd., 16.

⁴⁰ Vgl. SARASIN, Geschichtswissenschaft, 37.

⁴¹ Vgl. RUOFF, Foucault-Lexikon, 105.

bestimmten Bereich über Wissen, was umgekehrt dem Wissen Macht verleiht. Macht und Wissen stehen in engem Zusammenhang und finden ihr Ventil in der Gesellschaft, die von dieser Beziehung in Ordnung, Politik und Struktur erfasst wird.⁴² Der Wille zum wahren Diskurs ist in diesem Sinne mit dem Begehren der Macht gleichzusetzen, den Diskurs nach den eigenen Vorstellungen zu bestimmen. Die Macht muss somit klar als diskurseinschränkende Kraft verstanden werden.⁴³ Siegfried Jäger erkennt in dem Verhältnis zwischen Diskurs und Macht aber auch die Abhängigkeit der Macht vom Diskurs. Da Macht diskursiv verbreitet und durchgesetzt ist, stellt der Diskurs nicht nur das Medium der Macht dar, sondern kann auch determinierend und zerstörend auf sie einwirken. Somit ist von einem wirkungsvollen Wechselverhältnis auszugehen.⁴⁴

Der Mensch, also das Subjekt, ist in den Augen Michel Foucaults nicht souverän, weil er sich nicht von der bestimmten Art und Weise des Denkens einer Zeit lösen kann. Demnach ist das Subjekt stets innerhalb eines Diskurses gefangen und bewegt sich, sofern er nicht dessen Reflexion und Zerstörung einleitet, innerhalb vorgefertigter Bahnen.⁴⁵

„So sind in jeder Epoche die Zeitgenossen in Diskurse wie in vermeintlich transparenten Fischgläser eingeschlossen, sie wissen nicht, um welche Fischgläser es sich handelt, und sind sich nicht einmal darüber im Klaren, dass ein solches Glas existiert. Die falschen Allgemeinheiten und die Diskurse variieren im Laufe der Zeit, gelten jedoch in jeder Epoche als wahr.“⁴⁶

4. Schulbuchanalyse

Zur Untersuchung⁴⁷ wurden Schulbücher herangezogen, die zu den meistbestellten Geschichtslehrwerken in Österreich zählen.⁴⁸ Im Rahmen der Diplomarbeit erfolgte eine Einschränkung der untersuchten Schulbücher auf die Werke *Bausteine 2 und 3*⁴⁹, *VG 2 und 3*⁵⁰

⁴² Vgl. Paul VEYNE, Foucault. Der Philosoph als Samurai, Paris 2008, 40 f.

⁴³ Vgl. ebd., 154 f.

⁴⁴ Vgl. ebd., 155.

⁴⁵ Vgl. ebd., 20.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Vgl. Isabella SCHILD, Das Thema „Folter im Mittelalter“ in einer Auswahl aktueller österreichischer Schulbücher – Eine Diskursanalyse nach Michel Foucault, phil. Diplomarbeit, Universität Salzburg 2014.

⁴⁸ Die Informationen diesbezüglich stammen aus einer Korrespondenz mit Herrn Mag. Michael Renner aus dem Bundesministerium für Bildung und Frauen. Aus einer ihm vorliegenden Statistik ließ er mir eine Liste der jeweils fünf meistbestellten Geschichteschulbücher für die Unter- und Oberstufe in ungeordneter Reihenfolge zukommen. Vgl. Mail vom 25.09.2014, Michael RENNER, Abteilung B/8 – Schulbuch. Bundesministerium für Bildung und Frauen.

⁴⁹ Vgl. Michael BACHLECHNER u. a., Bausteine 2-3. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung, 6./7. Schulstufe, Wien 2012.

⁵⁰ Vgl. Michael LEMBERG, VG 2-3. Durch die Vergangenheit zur Gegenwart, 6./7. Schulstufe, Linz 2013.

sowie *Zeitbilder 5*⁵¹ und *GO! 5 und 6*⁵². Die Schulbücher *Bausteine 2 und 3* sowie *VG 2 und 3* sind Lehrwerke für die 6. und 7. Schulstufe, während die Lehrbücher *Zeitbilder 5* und *GO! 5 und 6* für die 9. und 10. Schulstufe der Oberstufe geeignet sind. Das Analysematerial wäre zu umfassend, wären auch Darstellungen des Mittelalters aus vergangenen Schulbüchern herangezogen worden. Die Analyse von einzelnen Diskurssträngen muss in diesem Sinne als Teil einer Analyse des gesamtgesellschaftlichen Diskurses verstanden werden. Siegfried Jäger betont dabei, dass sich der gesamtgesellschaftliche Diskurs auch in den einzelnen Diskurssträngen widerspiegeln und daher können aus deren Analyse Rückschlüsse auf „Leitlinien“⁵³ des Gesamtdiskurses geschlossen und ebenso Transformationen im Diskurssystem eingeleitet werden.⁵⁴

Für die Analyse wurden zwei verschiedene Diskursfragmente gewählt: die einleitende Definition des Mittelalterbegriffs und Inhalte, die sich mit dem Thema der „Folter im Mittelalter“ beschäftigen. Die Definition wurde in den Blick genommen, weil diese das Grundverständnis des Schulbuches über das Mittelalter offenlegt und allen weiteren Ausführungen zugrunde liegt. Die Analyse des zweiten Themas steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem hier zu untersuchenden Gegenstand „Folter im Mittelalter“. Die Untersuchung der Diskursfragmente ist in Einzelschritte zerlegt und zeigt Diskursverschränkungen, diskursive Ereignisse sowie Diskursebenen und Diskurspositionen auf. Außerdem wird das Analyseverfahren durch die Beschreibung konkreter Arbeitsschritte genau betrachtet. Die Ergebnisse werden im Folgenden beispielhaft angeführt und sollen eine Diskussion über die Akzeptanz und Verbreitung von Wissen in Schulbüchern nach sich ziehen.⁵⁵

Auf Basis dieser Arbeitsschritte kann eine systematische Darstellung des Diskursfragments und somit eine Analyse und Interpretation erfolgen.⁵⁶ Für die Untersuchung von Diskursfragmenten ist es von großer Wichtigkeit, auf die Einbettung in einen diskursiven

⁵¹ Vgl. Josef SCHEIPL / Alois SCHEUCHER / Ulrike EBENHOCH, *Zeitbilder 5. Von den frühen Hochkulturen bis zum Ende des Mittelalters*, 9. Schulstufe, Wien 2013.

⁵² Vgl. Franz MELICHAR / Irmgard PLATTNER / Claudia RAUCHEGGER-FISCHER, *GO! 5-6 Geschichte Oberstufe*, 8./9. Schulstufe, Wien 2013.

⁵³ JÄGER, *Diskursanalyse*, 88.

⁵⁴ Vgl. ebd., 167 f.

⁵⁵ Schulbücher, unabhängig von ihrer Fachzugehörigkeit, stellen neben den Lehrkräften in der Schule das wichtigste Vermittlungsmedium von Wissen dar. Auch wenn das Internet und andere Medien dem Schulbuch immer stärkere Konkurrenz machen, wird das gedruckte Lehrwerk nichtsdestotrotz häufig in der Schule genützt. Gerade wegen seiner wichtigen Rolle bei der Wissensvermittlung ist dieses Medium einer Untersuchung zu unterziehen. Das Schulbuch hat aufgrund seiner wenig umstrittenen Monopolstellung unter den Lehrmaterialien einen sehr großen Machtfaktor. Das in den Lehrwerken enthaltene Wissen scheint vielfach unumstößliche Legitimation zu besitzen, sodass das Schulbuch eine Wissensautorität im Schulkontext bildet. Gerade Geschichtslehrwerke tragen auf diese Weise zur Bildung eines bestimmten Geschichtsbewusstseins bei. Indem sie sich auf Fakten spezialisieren, eher populärwissenschaftlich orientiert sind, oder bestimmte Themen hervorheben und andere weglassen, beeinflussen und gestalten sie die Geschichtsvorstellungen von Schülern und Schülerinnen.

⁵⁶ Vgl. JÄGER, *Diskursanalyse*, 175.

Kontext zu achten. Während des gesamten Analyseverfahrens können schon in Ansätzen Interpretationen getätigt werden. Siegfried Jäger bezeichnet dieses erste Interpretieren als „Mitdenken“⁵⁷. Er empfiehlt, diese Gedankengänge bei jedem Analyseschritt bereits schriftlich festzuhalten, auch wenn diese noch ohne wissenschaftliche Fundierung sind. Die anfänglichen Interpretationen, mit denen meist schon die richtige Richtung eingeschlagen wird, können am Ende mit den sorgfältigen Ergebnissen der Diskursanalyse belegt oder eben auch eindeutig revidiert werden.⁵⁸

4.1 Orientierung am Lehrplan

Bevor die Ergebnisse der Analyse präsentiert werden, ist es unumgänglich, die Gestaltung der Schulbücher mit dem österreichischen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde sowie Politische Bildung abzugleichen. Dieser stellt eine wichtige Richtlinie dar, anhand derer Inhalte ausgewählt und aufbereitet werden. Da es sich beim österreichischen Lehrplan aber um einen Rahmenlehrplan handelt, sind den Lehrkräften große Freiheiten in der tatsächlichen Themenauswahl gewährt. Die Lehrpläne für alle österreichischen Schulformen werden vom Bundesministerium für Bildung und Frauen erstellt. Die untersuchte Lehrplanfassung⁵⁹ geht auf das Jahr 2004 zurück und sollte mit dem Schuljahr 2007/08 umfassend in allen Schulen umgesetzt werden.⁶⁰

In der zweiten Klasse Unterstufe soll den Schülern und Schülerinnen ein Einblick in die Geschichte vom ersten Auftreten des Menschen bis zum Ende des Mittelalters gegeben werden. Inhaltliche Schwerpunkte sind dabei die Auseinandersetzung des mittelalterlichen Menschen mit der Natur sowie das Leben der Menschen in sich verändernden Gemeinschaften. Wichtig ist dabei, dass verschiedene Lebensräume sowie Generationen- und Geschlechterverhältnisse berücksichtigt werden. Im Themenbereich „Arbeitswelt“ soll beleuchtet werden, wie sich die Arbeitsteilung entwickelte und welche Formen des Wirtschaftens es im Mittelalter gab. Besondere Berücksichtigung finden hierbei die mittelalterliche Grundherrschaft sowie die Entstehung des Marktes. Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Entwick-

⁵⁷ Ebd., 110.

⁵⁸ Vgl. ebd., 186 f.

⁵⁹ Ab Herbst 2016 tritt ein neuer Lehrplan in Kraft, der in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden konnte, da sich dieser bei Ausarbeitung der Diplomarbeit noch in Vorbereitung befand. Vgl. für die Sekundarstufe I: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl.) II / Nr. 113/2016, online unter: Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramtes (RIS), https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf (07.06.2016).

⁶⁰ Vgl. Lehrplan Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, online unter: Bildungsministerium für Bildung und Frauen, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html (18.12.2014).

lung von politischen Herrschaftsformen. Der Vergleich von verschiedenen Modellen politischer Mitbestimmung soll den Schülern und Schülerinnen Einblick in die Herrscherpraxis der Antike sowie des Mittelalters geben. In Bezug auf das Mittelalter ist des Weiteren die Entstehung neuer Weltbilder von großer Bedeutung. Miteinbezogen werden hierbei magische, mythische und auch religiöse Vorstellungen der Bevölkerung. Kunst und Kultur soll abschließend als Ausdruck der Epoche wahrgenommen werden.⁶¹

In der 5. und 6. Klasse der Oberstufe reicht die Auseinandersetzung mit Geschichte von der griechisch-römischen Antike bis zum Beginn der Neuzeit. Im Zentrum stehen einerseits die politische Organisation der Antike sowie des Mittelalters und andererseits die Wechselwirkung von Religion, Kultur, Staat und Politik. Bei der Betrachtung der politischen Dimension der Epochen werden gesellschaftliche Entwicklungen sowie wirtschaftliche und kulturelle Aspekte behandelt. Der Themenbereich „Expansion und Migration“ soll die Schüler/-innen dazu auffordern, sich mit den soziokulturellen Auswirkungen von verschiedenen Wanderbewegungen auseinanderzusetzen. Außerdem wird in der 5. und 6. Klasse die Entwicklung des Rechts betrachtet und damit das Spannungsfeld von Herrschaft und Zusammenleben beleuchtet. Abschließend wird die Ständegesellschaft in das Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt und die Rolle von Frauen und Männern im jeweiligen System untersucht.⁶²

In Anbetracht der Geschichteschulbücher und einer genauen Analyse ihrer Inhalte wird eine oft sehr genaue Befolgung des Lehrplans für Geschichte und Sozialkunde und Politische Bildung deutlich. Die Autoren und Autorinnen der Lehrwerke orientieren sich stark an den Inhalten des Lehrplans und fügen sich den Vorgaben des Ministeriums. In Bezug auf die das Mittelalter ist dabei festzustellen, dass im Lehrplan eine Entwicklung von einer ehemals chronologischen Aufbereitung hin zu einer Beschäftigung mit Grundstrukturen stattgefunden hat.⁶³ Die Epoche wird nicht mehr von seinem Beginn bis zu einem festgelegten Ende, sondern anhand von einzelnen Themengebieten besprochen. Die einzelnen Spezialgebiete werden anschließend wiederum exemplarisch erklärt. In allen Werken ist eine Reduktion auf Großkapitel festzustellen. Die Ausgestaltung des Themas „Folter im Mittelalter“ wird in jeweils unterschiedliche Schwerpunkte eingegliedert.

⁶¹ Vgl. Lehrplan für die Unterstufe. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, online unter: Bildungsministerium für Bildung und Frauen, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf (17.12.2014).

⁶² Vgl. Lehrplan für die Oberstufe. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, online unter: Bildungsministerium für Bildung und Frauen, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf ?4dzgm2 (17.12.2014).

⁶³ Vgl. Meike HENSEL-GROBE, Krise, Chance oder Herausforderung? Das Mittelalter in der Schule, in: Forum Mittelalter 17 (2012), 164–173, hier 165.

Die Unterstufenschulbücher *Bausteine 2* und *VG 2* und *3* nehmen in ihrer Aufbereitung des Mittelalters und im Speziellen des Themas „Folter im Mittelalter“ direkt Bezug auf den österreichischen Lehrplan. *Bausteine 2* setzt sich mit dem Thema Folter im Rahmen der Inhalte „Macht und Religion“ auseinander. Das „mittelalterliche Weltbild“, welches stark von der Religion geprägt war und dessen Besprechung auch im Lehrplan gefordert wird, dient dabei als Kontext und die Angst der Kirche vor einem Ordnungsverlust wird als Grund für Gewaltanwendungen angeführt.⁶⁴ *VG 2* setzt sich mit Folter im Rahmen des Themenkomplexes „Alltag und Verwaltung in einer mittelalterlichen Stadt“ auseinander. Hier ist ein Bezug zum Lehrplan im Punkt „Leben der Menschen in verschiedenen Gemeinschaften“ hervorzuheben.⁶⁵

Das Oberstufenlehrwerk *Zeitbilder 5* enthält ein eigenes Kapitel, in dem die Entwicklung des Rechts in einem historischen Längsschnitt betrachtet wird. Dabei stellt das Kapitel „Recht im Mittelalter“ einen Unterpunkt dar, bei dem sehr genau auf die Folter eingegangen wird. Der im Lehrplan geforderten Untersuchung der Entwicklung des Rechts wird damit Rechnung getragen.⁶⁶ *GO! 5* bespricht das Mittelalter innerhalb des Kapitels „Expansion und Migration“. Alle Inhalte zum Mittelalter werden auf diese Grundstruktur ausgerichtet. Erst in *GO! 6* werden weitere Themen zu der Epoche angesprochen, wobei die „Hexenverbrennung“ unter dem Blickwinkel weiblicher Lebensformen betrachtet wird. Hier ist eine deutliche Anlehnung an den Punkt „Ständegesellschaft“ im Lehrplan festzustellen.⁶⁷

4.2 Die Herausforderungen der Exemplarität

Das Mittelalter erfährt aufgrund seiner Komplexität und der geringen Anzahl an Geschichtsstunden (je nach Schultyp und Jahrgangsstufe ein bis zwei Unterrichtseinheiten pro Jahrgang von der 6. bis zur 12. oder 13. Schulstufe) in den Schulen eine umfassende Reduktion.

„Dass die Knappheit der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, die begrenzte Aufnahmefähigkeit der SchülerInnen und die an Grenzen stoßende Arbeitskapazität der LehrerInnen zur Konzentration auf Wesentliches und zur

⁶⁴ Vgl. BACHLECHNER u. a., *Bausteine 2*, 94 f.

⁶⁵ Vgl. LEMBERG, *VG 2*, 114 f.

⁶⁶ Vgl. SCHEIPL / SCHEUCHER / EBENHOCH, *Zeitbilder 5*, 154 f.

⁶⁷ Vgl. MELICHAR / PLATTNER / RAUCHEGGER-FISCHER, *GO! 6*, 39 f.

Reduzierung der Inhalte zwingen, ist heute eine pädagogische Binsenweisheit.“⁶⁸

Dennoch gilt es, die Epoche unter Beachtung von Politik-, Sozial-, Wirtschafts-, Kultur-, und Alltagsgeschichte zu unterrichten und ein möglichst umfassendes Bild darzustellen. Hinzu kommt die Anforderung, einen Lebensweltbezug zu den Lernenden herzustellen und eine Gegenwartsorientierung zu gewährleisten. Die Vielzahl der Inhalte führt dazu, dass es notwendig ist, Beispiele auszuwählen. Reinhard Krammer spricht davon, dass es längst unumgänglich sei, den „Gang der Geschichte“⁶⁹ im Überblick darzustellen. Dabei betont er aber die Wichtigkeit eines zuverlässigen Konzepts für die Bestimmung von Themen und Inhalten.⁷⁰

Das Auswahlkriterium der Exemplarität nimmt innerhalb der Geschichtsdidaktik eine wichtige Funktion ein. Mit diesem Prinzip wird das Ziel verbunden, eine sinnvolle Inhaltsreduktion zu gestalten und den Schülern und Schülerinnen dennoch ein umfangreiches Lernfeld anzubieten. Diese Inhalte sollen in weiterer Folge auch als Grundlage für weitere Wissensprozesse dienen. Der theoretische Grundgedanke hinter diesem didaktischen Ansatz scheint tatsächlich besonders praktikabel für den Schulunterricht zu sein. Dass mit dem Prinzip der Exemplarität aber auch weitreichende Probleme einhergehen können, wird nur selten diskutiert. Im Vordergrund steht oft der Versuch, die Exemplarität als nützliches Auswahlmittel anzubieten, ohne dabei näher zu erklären, wie dabei konkret vorgegangen werden soll und vor allem, wie dabei die historische Sachrichtigkeit beibehalten werden kann. Krammer konstatiert, dass durch die Reduktion Inhalte verloren gehen und das Verständnis für geschichtliche Kontexte somit beeinträchtigt wird. Des Weiteren warnt er vor der „Gefahr der Isolierung der gewählten Inhalte“⁷¹ infolge zu rigoroser Reduktion. Das Prinzip der Exemplarität muss trotz seiner Nützlichkeit mit großer Vorsicht genossen werden.

Allgemein kann festgehalten werden, dass alle Schulbücher mit dem Thema „Folter im Mittelalter“ auf ähnliche Weise umgehen wie mit den „großen Herrschern“ der Geschichte. Es wird eine Geschichte der „großen Folterungen“ geschrieben, die analog zu der Geschichte der „großen Männer“ funktioniert. So wie beispielsweise die Person von Karl dem

⁶⁸ Reinhard KRAMMER, Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht. Methoden, um der Stofffülle begegnen zu können, in: Informationen zur Politischen Bildung. Themenheft: Herrschaft und Macht 31 (2009), 13-20, hier 13.

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Vgl. ebd., 14 f.

⁷¹ Ebd., 16.

Großen stellvertretend für das gesamte Karolingische Reich erklärt wird, erlangen einzelne Folterungen, Foltermethoden oder Inquisitionsergebnisse eine exponierte Bedeutung. Sie werden verallgemeinernd als Beispiele für mittelalterliche Verhältnisse herangezogen, wodurch jedes damit verbundene Thema in ein negatives Licht gerückt wird, unabhängig davon, ob es sich um eine gerechtfertigte Exemplifizierung handelt oder nicht.

Die untersuchten Schulbücher weisen erhebliche Unterschiede in der Aufbereitung des Themas auf, indem jedes Lehrwerk einen differenzierten Zugang wählt. Der Themenbereich wird viermal unterschiedlich exemplarisch verwendet und in einen jeweils anderen Kontext gestellt.⁷² Damit gehen Probleme einher, deren Auswirkungen weitreichend sein können. Das Schulbuch *Zeitbilder 5* fügt das Thema in den Kontext „Recht im Mittelalter ein“, *Bausteine 2* in den Kontext „Macht und Religion“, *VG 2* in den Zusammenhang mit „Alltag und Verwaltung einer mittelalterlichen Stadt“ und *GO! 6* greift das Thema gemeinsam mit den Inhalten zu „Frauen im Mittelalter“ auf. In jeder Darstellung erhält das Thema Folter eine exemplarische Funktion. Sie wird stellvertretend für Lebensverhältnisse, Gedankengut oder das Verhältnis zwischen Macht, Religion und Recht eingesetzt. Die Frage ist, für welchen Bereich das Thema tatsächlich exemplarisch ist. Im bloßen Vergleich der Schulbücher kann diese Frage nicht beantwortet werden. Es wird deutlich, dass große Probleme mit der exemplarischen Darstellung von Inhalten einhergehen und die Fachwissenschaft zur Mitarbeit aufgerufen werden sollte, damit eine fachgerechte und historisch triftige Vereinfachung gelingt. Meike Hensel-Grobe fasst diese Aufforderung zusammen:

„Es muss selbstverständlicher Bestandteil auch der mediävistischen Veranstaltungen sein, über Exemplarität und mögliche Elementarisierung vor allem über Potentiale der Kompetenzentwicklung in Bezug auf die Themen der Veranstaltung zu sprechen, ohne dass deshalb dem Mittelalterseminar die Rolle einer Unterrichtsvorbereitung zugewiesen werden soll.“⁷³

Die Auseinandersetzung der Schulbücher mit dem Thema Mittelalter bewegt sich innerhalb der Vorgaben des Lehrplans sowie verschiedener didaktisch-pädagogischer Kriterien, wobei der Lehrplan nicht vorgibt, wie die einzelnen Kapitel exemplarisch zu füllen sind. Das Ziel scheint erreicht zu sein, wenn die Grundstrukturen einer Epoche erfasst sind, mit welchen Inhalten dies geschieht, ist nur wenig definiert. In Bezug auf den Lehrplan kann also von keiner richtigen oder falschen Aufbereitung gesprochen, sondern nur von einer unterschied-

⁷² Vgl. BACHLECHNER u. a., *Bausteine 2-3*; LEMBERG, *VG 2-3*; MELICHAR / PLATTNER / RAUCHEGGER-FISCHER, *GO! 5-6*; SCHEIPL / SCHEUCHER / EBENHOCH, *Zeitbilder 5*.

⁷³ HENSEL-GROBE, *Krise*, 173.

lichen Auslegung ausgegangen werden. Die Schwierigkeit liegt darin, festzustellen, welche Beispiele für welche Grundstrukturen am besten geeignet und vor allem historisch triftig sind. In Bezug auf die Schulbuchanalysen wird deutlich, dass durch eine unpassende Exemplifizierung ein verfälschtes oder populärwissenschaftlich geprägtes Mittelalterbild entstehen und verbreitet werden kann. Deshalb erscheint die Zusammenarbeit mit der Fachwissenschaft und eine Diskussion über die Bedeutung von exemplarischen Beispielen als besonders wichtig.

4.3 Das in den Schulbüchern vermittelte mittelalterliche Weltbild

Die Schulbücher stellen in Bezug auf die Folter zwar einen wissenschaftlichen Anspruch, erfahren aber durch Inhaltsreduktionen und durch das Prinzip der Exemplarität große Qualitätsverluste. Das Problem der Exemplarität kommt in den hier untersuchten Diskursfragmenten besonders gut zum Ausdruck. Zusammengefasst enthalten die Schulbücher zumeist sehr gute und brauchbare Ansätze zur Auseinandersetzung mit den Inhalten rund um das Thema. Ein Problem ist, dass die Darstellungen in diesen Ansätzen stecken bleiben und nicht darüber hinausgehen. Folter- und Gewaltmaßnahmen werden unmittelbar auf mittelalterliche Vorstellungswelten zurückgeführt und diese als Ursache für die Ereignisse hervorgehoben. Auf Erklärungen durch ein Metakzept wird hingegen weitgehend verzichtet, sodass die Schlusssensenz vieler Darstellungen meist kritisch bewertet werden muss. Die mittelalterlichen Menschen und ihr religiöses Weltbild werden nicht sachlich, sondern meist in Verbindung mit negativen Themen wie religiösem Fanatismus oder Gewaltexzessen dargestellt. Dass diese Aspekte der mittelalterlichen Welt aber nur einen Teilausschnitt bilden und nicht die gesamte Wert- und Moralwelt der Epoche auf diese Gewaltanwendungen reduziert werden darf, wird nicht erwähnt. Durch die fehlende inhaltliche Ausführung und die starke Verknappung entsteht aber genau jener Eindruck, den auch die Populärkultur vermittelt, und zwar, dass das Mittelalter eine „dunkle und gewaltvolle“ Zeit gewesen sein muss.

Besonders schade ist diese Feststellung, weil der Themenbereich „Folter im Mittelalter“ sehr gut mit dem Basiskonzept „Macht“ in Verbindung gebracht werden könnte. Basiskonzepte gelten als „Orientierungsmarken und Anknüpfungspunkte für Lernende, um neue oder unbekannte Fallbeispiele“⁷⁴ zu erschließen und bilden in ihrer Gesamtheit ein konzept-

⁷⁴ Thomas HELLMUTH / Christoph KÜHBERGER, Historisches und Politisches Lernen mit Konzepten, in: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Themenheft: Historisches Lernen mit Konzepten 1 (2016), 3-8, hier 4.

uelles Wissensnetzwerk.⁷⁵ In diesem Fall würden die Folter als ein Mittel der Machtdurchsetzung der Kirche sowie der weltlichen Kräfte erklärt und grundlegende Vorstellungen von der mittelalterlichen Machtidee vermittelt. Schüler/-innen könnten in weiterer Folge andere Formen der Macht damit vergleichen und in Beziehung setzen. Dieses Potential der Thematik wurde nicht genützt. Das Schulbuch *Bausteine 2* arbeitet zwar mit dem Titel „Macht und Religion“, geht aber nicht näher auf den Begriff Macht ein und erklärt dessen Verwendung auch nicht. Es wirkt so, als würden die Autoren und Autorinnen annehmen, dass sich die Überschrift logisch aus den nachfolgenden Ausführungen zum Thema ergibt. Dies muss aber gerade bei Schülern und Schülerinnen der 6. Schulstufe und einem so komplexen Begriff wie dem der Macht in Frage gestellt werden.⁷⁶

Dieser Kritikpunkt steht im scheinbaren Widerspruch zu Meike Hensel-Grobes Ansicht, dass im Mittelalterunterricht nur wenig Wert auf die Vorstellungswelt der Menschen gelegt wird. Im Vergleich zu den anderen Großkapiteln wie der „Stadt“ oder dem „Lebenswesen“, wird auf das Weltbild, das religiöse Selbstverständnis oder kulturelle Ausformungen nur kurz eingegangen. Die Epoche wird auf grundlegende Dimensionen und auf äußere Faktoren der Lebenswelt reduziert. Diese Aussparung steht im Widerspruch zu der Forderung, den Schülern und Schülerinnen durch das Mittelalter Alteritätserfahrungen anzubieten und sie zum Fremdverstehen anzuleiten, denn „[o]hne die Beschäftigung mit den Vorstellungen, Wahrnehmungen und auch Visionen [der Epoche] ist dies [...] kaum möglich“⁷⁷.

Wird die Vorstellungswelt des Mittelalters unmittelbar in Verbindung mit Themen der Gewalt und des Fanatismus gesetzt, verwundert es nicht, dass die Schüler/-innen zu der Einsicht kommen, der Zeitraum sei von dunklen Weltvorstellungen geprägt. Für ein richtiges Verständnis der Epoche und des Themas Folter ist aber ein sachgerechtes Wissen über das zeitgenössische Weltbild, Selbstverständnis sowie über die religiösen Paradigmen der Kirche unumstößlich. Nur wenn die Lernenden Einsicht in diese Inhalte gewinnen, ist es ihnen möglich, dieses komplexe und von Gewalt geprägte Kapitel umfassend zu verstehen. Wird darauf verzichtet, bleibt dieses Thema an der Oberfläche haften. Ein Vorschlag wäre also, das mittelalterliche Weltbild unabhängig von grausamen Fallbeispielen zu erklären und das Thema Folter zum richtigen Zeitpunkt und im Zusammenhang mit einer Analyse von

⁷⁵ Vgl. Thomas HELLMUTH, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung. Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell, in: Austrian Journal of Political Science 38/4 (2009), 483–496, hier 485, online unter: <https://oezp.univie.ac.at/index.php/zfp/article/view/643/518> (14.06.2016).

⁷⁶ Vgl. BACHLECHNER u. a., *Bausteine 2*, 94 f.

⁷⁷ Ebd., 167.

Machtverhältnissen anzubieten. Die Vorgehensweisen der Kirche und der weltlichen Macht könnten auf diese Weise erklärt werden.

4.4 Die „historische Triftigkeit“ – Sieg des populärwissenschaftlichen Diskurses?

Die untersuchten Diskursfragmente weisen einen unterschiedlichen Umgang mit der historischen Triftigkeit auf. Die Ursache für die differenzierte Gestaltung desselben Inhalts liegt unter anderem darin, dass jedes Diskursfragment von anderen Diskursebenen geprägt ist. Darunter sind verschiedene Einflussgebiete wie Wissenschaft, Politik, Medien und Alltag zu verstehen, die auf die Diskursfragmente einwirken und für jedes Schulbuch gesondert untersucht werden müssen. Als immer wiederkehrende Einflussfaktoren treten die Fachwissenschaft, die Fachdidaktik sowie die Schulpraxis auf. Ob ein fachwissenschaftlicher oder ein fachdidaktischer Schwerpunkt vorliegt, muss demnach differenziert betrachtet werden und ist maßgeblich auch von den einzelnen Autoren und Autorinnen abhängig. Das Schulbuch *Bausteine 2* dient im Folgenden als Beispiel zur Veranschaulichung.⁷⁸

Darin werden die Diskursebenen der Fachdidaktik sowie der praktischen Schulerfahrung bedient. Feststellbar ist dies anhand der Biografien der Autoren und Autorinnen, die vor allem Lehrtätigkeiten in Neuen Mittelschulen und auf Pädagogischen Hochschulen aufzeigen. Michael Bachlechner, Franz Niedertscheider und Michael Senfter sind Lehrkräfte an der Neuen Mittelschule Mayerhofen, Micheal Bachlechner und Franz Niedertscheider außerdem noch Lehrbeauftragte an der PH Tirol, Letzterer für die Fachdidaktik Mathematik. Conny Benedik arbeitet an der PH Salzburg zur Politischen Bildung, während zu Franz Graf keine genaueren Angaben gefunden werden konnten.⁷⁹ Ein konkreter Bezug zur universitären Fachwissenschaft *Mediävistik* ist bei den Autoren und Autorinnen nicht feststellbar. Die Schulpraxis und die Fachdidaktik sind die wichtigsten Referenzgrößen. Die fachdidaktische Perspektive steht im Zentrum dieses Schulbuches. Die Autoren und Autorinnen versuchen gezielt, Motivation bei den Schülern und Schülerinnen zu wecken, Lebensnähe zu gewährleisten und Geschichte zu visualisieren. Thematisch bedeutet dies, dass sie möglichst interessante Aspekte des Mittelalters aufzugreifen versucht haben. Dadurch entsteht aus fachwis-

⁷⁸ Vgl. BACHLECHNER u. a., *Bausteine 2*, 94 f.

⁷⁹ Vgl. *Bausteine Geschichte – Neues Lehrwerk für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*, online unter: Tiroler Bildungsserver, <http://tibs.at/content/bausteine-geschichte-neues-lehrwerk-f%C3%BCr-geschichte-sozialkunde-und-politische-bildung> (02.12.2014).

senschaftlicher Perspektive der Eindruck, dass innerhalb der Schulbuchgestaltung der fachdidaktischen Aufbereitung mehr Bedeutung zugemessen wurde, als der Mediävistik.⁸⁰

Unter Miteinbezug der von den Autoren und Autorinnen eingeschlagenen Diskursebenen zeigt die Analyse des Diskursstrangs Folter in Bezug auf die historische Triftigkeit folgende Ergebnisse: Das Lehrwerk gibt in den Sinnabschnitten „Mittelalter vs. Gegenwart“ und „mittelalterlicher Glaube“ eine Zusammenfassung des zeitgenössischen Weltbildes. Im Sinnabschnitt „Erklärung der Ketzerverfolgungen“ wird die Bedeutung der Predigt für die katholische Kirche im Kampf gegen Andersgläubige hervorgehoben. Des Weiteren wird beschrieben, dass die Kirche Angst vor einem Ordnungsverlust in der Gesellschaft gehabt hätte. Die Ketzerverfolgung hätte nicht nur das Ziel verfolgt, die gesellschaftliche Ordnung zu erhalten, sondern vor allem die Machtposition der Kirche weiterhin zu sichern. Die Ursache für die Ketzerverfolgung wird hier auf wenige Faktoren beschränkt, würde jedoch einer genaueren Ausführung bedürfen. Im Sinnabschnitt „Inquisition“ wird diese als eigene Polizei dargestellt. Diese Darstellung scheint gelungen, weil damit ihr eigenständiger Charakter in der mittelalterlichen Gerichtspraxis zum Ausdruck kommt. Sowohl auf eine Unterscheidung zwischen weltlicher und geistlicher Inquisition als auch auf den Hinweis, dass die Folter erst ab dem Jahr 1252 in den Inquisitionsprozessen erlaubt war, wird verzichtet. Die Formulierung „im Laufe der Jahrhunderte“ ist sehr unspezifisch und suggeriert, dass die Folter nicht nur auf das Mittelalter bezogen werden darf. Darauf wird nicht näher eingegangen, genauso wenig wird die Frage erläutert, warum sie überhaupt in Inquisitionsprozessen eingesetzt wurde. Die Folter bleibt somit als gewaltsamer Teil im Prozessverfahren bestehen, ohne dass die Funktion und Wirkung reflektiert würde. Im letzten Sinnabschnitt wird der Begriff des Ketzers umfassend erklärt.

Positiv ist, dass diese Aufbereitung des Themas auf große und unverständliche Zeitsprünge in der Darstellung verzichtet. Des Weiteren wird auf eine genaue Begriffserklärung Wert gelegt, die allerdings vertieft hätte werden können. Als Kritikpunkt ist anzuführen, dass der Begriff Macht, der in der Überschrift „Macht und Religion“ und insgesamt häufig im Text Verwendung findet, nicht näher ausgeführt wird. Auch das Verhältnis von „Macht und Religion“ wird nicht erklärt. Das Schulbuch verlässt sich auf eine selbsterklärende Wirkung, die aber bei der Komplexität des Themas nicht vorausgesetzt werden kann.

Die inhaltliche Aufbereitung dieses Diskursfragments lässt auch Rückschlüsse auf seine Beziehung zum populärwissenschaftlichen Diskurs zu. Die Autoren und Autorinnen

⁸⁰ Vgl. BACHLECHNER u. a., Bausteine 2, 94 f.

arbeiten mit dem Erklärungsansatz, dass die Kirche zum Erhalt der von ihr etablierten Ordnung restriktive und brutale Vorgehensweisen einsetzte. Neben der Bedeutung der Predigt wird ihre Macht hauptsächlich auf gewaltvolle Maßnahmen beschränkt. Die Ketzerverfolgungen werden exemplarisch verwendet, um den Ordnungserhalt der Gesellschaft zu erklären und die Inquisition als eigene „Polizei“ dargestellt. Auf Basis dieser Aufbereitung kann festgestellt werden, dass die Darstellung der Folter nicht über die Populärkultur hinausgeht. Während die Autoren und Autorinnen in der Definition um eine Abgrenzung zur Populärkultur bemüht waren, wird in diesem Textabschnitt das Bild vom negativen Mittelalter verstärkt. Dies geschieht nicht offensichtlich, sondern vor allem durch die Einordnung in den Kontext „Macht und Religion“. Die Frage nach der Macht und der Religion wird exemplarisch durch das Thema „Ketzerverfolgungen“ veranschaulicht und somit in einen negativen Zusammenhang gestellt. Macht und Religion im Mittelalter können aber nicht nur auf diese Aspekte reduziert werden, sondern müssen um tiefer gehende Erklärungsmodelle und Analysen ergänzt werden, um die negativen Stereotypen zu reduzieren.

Insgesamt erhalten die Schüler/-innen zwar einen Einblick in die Thematik, aber keine Anleitung für tiefgehende Erkenntnisprozesse. Aufgrund der starken Inhaltsreduktion und der Exemplifizierung findet hier eine Bedienung negativer Mittelalterbilder statt. Dies geschieht keinesfalls intendiert und absichtlich, aber doch aus dem Anspruch heraus, ein wissenschaftlich komplexes Thema didaktisch zu veranschaulichen und zu vereinfachen. Für dieses Beispiel gesprochen funktioniert die Anlehnung an die Geschichtswissenschaft also nur bedingt. Durch die verkürzte Veranschaulichung des Themas „Macht und Religion“ mit dem Beispiel der Ketzerverfolgung wird das negative Mittelalterbild gefördert. Die Bedeutung der Predigt für den Machterhalt der Kirche oder genaue Erklärungen des Machtbegriffs blieben aus. Die Aufbereitung des Themas „Macht und Religion“ bietet sehr wertvolle und gewinnbringende Ansätze, hält aber dennoch wenig Analyseangebote und inhaltliche Tiefe bereit. Aus diesem Grund muss trotz des Versuches, sich von der Populärkultur abzugrenzen, eine Tendenz zu ihr festgestellt werden. Die bloße Erwähnung zu Beginn des Mittelalterkapitels, dass das historische Mittelalter nicht mit jenem der Populärkultur verwechselt werden darf, reicht für einen reflexiven Umgang mit dem populärwissenschaftlichen Bild nicht aus. Trotz dieser Kritikpunkte vermittelt das Schulbuch grundsätzlich ein wissenschaftlich fundiertes Bild vom Mittelalter. Dies wird vor allem an dem geringen Einsatz von wertenden Adjektiven sowie dem Versuch, trotz großer Inhaltskürzungen die Sachrichtigkeit zu bewahren, deutlich.

Wie die Schulbuchanalysen, stellvertretend hier durch das Lehrwerk *Bausteine 2*, zeigen, muss festgehalten werden, dass die diskursive Praxis über das Mittelalter maßgeblich von der Populärkultur bestimmt wird. Die Geschichtswissenschaft hat aufgrund ihrer manchmal geringen Breitenwirkung, Kompetenzen an die Populärkultur abgegeben und somit ihre Rolle als diskursbestimmende Kraft geschwächt. Die oftmals fehlende Fähigkeit der Bevölkerung, Wissensqualität zu bewerten und kritisch mit scheinbarem Wissen umzugehen, führt dazu, dass die Populärkultur gesellschaftlich gesehen die diskurstreibende Kraft wird. Für die Schule haben das Konkurrenzverhältnis zwischen Geschichtswissenschaft und Populärkultur weitreichende Folgen. Der Einfluss der populärhistorischen Darstellung ist zu groß, als dass sich Schulbücher auf eine rein exemplarische Behandlung von Themen oder auf umfangreiche Fakten- und Quellendarstellungen beschränken dürften. Diese Art von Geschichtsvermittlung ist im Vergleich zur mittelalterlichen Populärwissenschaft langweilig und längst veraltet. Beharren Schulbücher dennoch auf ihrer Präsentationsweise, ist somit die Gefahr verbunden, dass die Schüler/-innen in ihrer Interpretation und Wahrnehmung der Populärkultur und in der Bildung ihres Geschichtsverständnisses alleine gelassen werden. Denn anstatt sich oftmals mühsam durch das wissenschaftliche Labyrinth zu bewegen, greifen Schüler/-innen lieber auf einfache Erklärungsmodelle zurück und finden sich in vorhersehbaren populärwissenschaftlichen Zirkelschlüssen wieder.

Die untersuchten Diskursfragmente enthalten ein großes Potential für umfangreiche und tiefgehende Analysen von mittelalterlichen Themen und sollten in ihrer Bedeutung und Aussagekraft genützt werden. Durch genauere Analysen dieser Inhalte könnten auch tiefgehende Erkenntnisse erworben werden, die Einblick in Macht- und Diskursstrukturen des Mittelalters geben und nicht nur dessen Einteilung in „hell und dunkel“ zulassen. Werden diese Prinzipien berücksichtigt, wird das Lernpotential der Epoche auch tatsächlich ausgeschöpft. Die Schule und im Besonderen die Schulbücher müssen ihre Rolle als Vermittler zwischen Geschichtswissenschaft und Populärkultur wahr- und ernst nehmen.

5. Resümee und Ausblick

Es wurde untersucht, wie sich eine Auswahl aktueller österreichischer Schulbücher mit dem Thema „Folter im Mittelalter“ auseinandersetzt. Relevant erschien die Frage, weil das Thema zunehmend aus populärwissenschaftlicher und weniger aus wissenschaftlicher Perspektive betrachtet wird und die Folgen dieser Art von Wissensvermittlung für das Verständnis des Mittelalters weitreichend sein können. Anstatt die Folter zeitlich gerecht in dessen Straf- und

Gerichtssystem einzuordnen und Machtverhältnisse zur Analyse anzubieten, beschränken sich viele Aufbereitungen auf die Darstellung von grausamen Foltermethoden und auf eine Verwendung von Schlagworten wie „Macht“ und „Religion“. Dass damit die Vermittlung eines negativen und darüber hinaus stark verkürzten Mittelalterbildes einhergeht, muss nicht weiter betont werden. Es wurde festgestellt, dass die Schulbücher zwar in hohem Ausmaß einen wissenschaftlichen Anspruch verfolgen, aber dennoch oftmals auf das Niveau der Populärkultur zurückfallen. Begründen lässt sich diese Feststellung einerseits mit dem Problem des didaktischen Prinzips der Exemplarität und andererseits mit der Tatsache, dass die fachwissenschaftliche Triftigkeit von großen Lücken und unzusammenhängenden Sprüngen geprägt ist. Darüber hinaus wird das mittelalterliche Weltbild von vornherein pejorativ dargestellt, sodass gar keine andere Vermittlung als jene des negativen Mittelalters geschehen kann. Die Untersuchung der zu Beginn formulierten Thesen brachte über deren Beantwortung hinaus Einsichten in die Problematik didaktischer Prinzipien sowie in die Rolle der Wissenschaft in der Aufbereitung von Wissen für Lernende. Die fehlende Zusammenarbeit von Schule, Populärkultur und Fachwissenschaft sowie der Mangel an fachwissenschaftlichen Richtwerten über die Auswahl an historischen Inhalten müssen als Kritikpunkte besonders hervorgehoben werden. Soll diesen Verhältnissen positiv und zielführend entgegengewirkt werden, scheint eine ernst gemeinte und auf gleicher Augenhöhe basierende Zusammenarbeit der Instanzen unausweichlich zu sein.

Das Thema „Folter im Mittelalter“ öffnet ein breites Feld an Analysemöglichkeiten. Es bietet einerseits die Möglichkeit, das Mittelalter aus rechtshistorischer Perspektive zu betrachten und die Folter im Rahmen von Inquisitionsprozessen zu beschreiben. Darüber hinaus kann der Inquisitionsprozess als Rechtsfortschritt im mittelalterlichen Strafsystem hervorgehoben werden, wodurch eine Relativierung des negativen Mittelalterbildes auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgt. Andererseits eröffnet das Thema – im Zusammenhang mit der Rechtsgeschichte – die Chance, Machtstrukturen zu analysieren. Es kann beispielhaft hinterfragt werden, wer als Machthaber welche Gesetze zu welchem Zweck und mit welchen Mitteln initiierte und somit eigene Machtinteressen durchsetzen wollte. Diese Fragen machen den Einbezug von Michel Foucaults Macht- und Diskursverständnis möglich, weil er ein theoretisches Konzept bietet, mit dem die Machtverhältnisse des Mittelalters auch von einer Metaebene aus betrachtet werden könnten. Über die historische Ereignisgeschichte hinaus bietet die Epoche aufgrund ihrer spezifischen Machtkonstellation und ihres charakteristischen Weltverständnisses ein weites Feld an Analysemöglichkeiten. Die Erkenntnisse, die in Bezug auf das Thema Macht im Mittelalter gewonnen werden können,

sind auch für andere Epochen und sogar die Gegenwart von Bedeutung. Grundvoraussetzung dafür ist, dass die Lernenden ein entsprechendes Werkzeug für die Analyse in die Hand bekommen und somit der Falle entgehen, sich in populärwissenschaftlichen Verallgemeinerungen zu verlieren. Deshalb ist der Einsatz einer Theorie – und das bereits in der Schule – von größter Notwendigkeit.

Zusammengefasst lässt sich in den Schulbüchern ein großes Potential feststellen, das auf engagierte und reflektierte Lehrkräfte wartet, um in entsprechender Weise umgesetzt zu werden. Die hier angeführten Diskursanalysen machen deutlich, dass die Lehrwerke nicht als unanfechtbare Wissensautorität wahrgenommen werden dürfen. Ein kritischer Umgang mit ihnen zeigt die vielen Lücken in der Umsetzung des fachwissenschaftlichen Bereichs auf schulischer Ebene, die es angesichts der Vormacht des populärwissenschaftlichen Diskurses zu füllen gilt.

Anhang

Quellen

- Michel FOUCAULT, Archäologie des Wissens, Frankfurt/Main 1981.
- Michel FOUCAULT, Die Hauptwerke, Frankfurt/Main 2008.
- Michael BACHLECHNER u. a., Bausteine 2. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung, 6. Schulstufe, Wien 2012.
- Michael BACHLECHNER u. a., Bausteine 3. Geschichte. Sozialkunde. Politische Bildung, 7. Schulstufe, Wien 2012.
- Michael LEMBERG, VG 2. Durch die Vergangenheit zur Gegenwart, 6. Schulstufe, 5. Auflage, Linz 2013.
- Michael LEMBERG, VG 3. Durch die Vergangenheit zur Gegenwart, 7. Schulstufe, 4. Auflage, Linz 2013.
- Franz MELICHAR / Irmgard PLATTNER / Claudia RAUCHEGGER-FISCHER, GO! 5 Geschichte Oberstufe, 8. Schulstufe, Wien 2013.
- Franz MELICHAR / Irmgard PLATTNER / Claudia RAUCHEGGER-FISCHER, GO! 6 Geschichte Oberstufe, 9. Schulstufe, Wien 2013.
- Mail vom 25.09.2014, Michael RENNER, Abteilung B/8 – Schulbuch. Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Josef SCHEIPL / Alois SCHEUCHER / Ulrike EBENHOCH, Zeitbilder 5. Von den frühen Hochkulturen bis zum Ende des Mittelalters, 9. Schulstufe, Wien 2013.

Literatur

- Thomas Martin BUCK, Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule, Schwalbach 2008.
- Thomas Martin BUCK, Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit, in: Thomas Martin Buck, Hg., Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis, Münster 2011, 21–54.
- Hans-Joachim FISCHER, Mediävistik, Mittelalterkultur und historisches Lernen in der Kindheit, in: Thomas Martin Buck, Hg., Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis, Münster 2011, 237–244.

- Hans-Werner GOETZ, Aktuelles Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit, in: Thomas Martin Buck, Hg., Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis, Münster 2011, 73–92.
- Valentin GROEBNER, Das Mittelalter hört nicht auf. Über historisches Erzählen, München 2008.
- Thomas HELLMUTH / Christoph KÜHBERGER, Historisches und Politisches Lernen mit Konzepten, in: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Themenheft: Historisches Lernen mit Konzepten 1 (2016), 3–8.
- Meike HENSEL-GROBE, Krise, Chance oder Herausforderung? Das Mittelalter in der Schule, in: Forum Mittelalter 17 (2012), 164–173.
- Siegfried JÄGER, Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, Duisburg 2001.
- Reinhard KRAMMER, Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht. Methoden, um der Stofffülle begegnen zu können, in: Informationen zur Politischen Bildung. Themenheft: Herrschaft und Macht 31 (2009), 13–20.
- Jürgen LINK, Text- und Diskursanalyse. Eine Anleitung zur Analyse politischer Texte, mit zwei Musteranalysen, Duisburg 1994.
- Otto Gerhard OEXLE, Das entzweite Mittelalter. in: Gerd Althoff, Hg., Die Deutschen und ihr Mittelalter. Themen und Funktionen moderner Geschichtsbilder vom Mittelalter, Darmstadt 1992, 7–28.
- Michael RUOFF, Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge, Paderborn 2007.
- Martin SAAR, Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault, Frankfurt/Main 2007.
- Philipp SARASIN, Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse, Frankfurt/Main 2003.
- Isabella SCHILD, Das Thema „Folter im Mittelalter“ in einer Auswahl aktueller österreichischer Schulbücher – Eine Diskursanalyse nach Michel Foucault, phil. Diplomarbeit, Universität Salzburg 2014.
- Paul VEYNE, Foucault. Der Philosoph als Samurai, Paris 2008.
- Ernst VOLTMER, Das Mittelalter ist noch nicht vorbei... Über die merkwürdige Wiederentdeckung einer längst vergangenen Zeit und die verschiedenen Wege, sich ein Bild davon zu machen, in: Alfred Haverkamp und Alfred Heit, Hg., Ecos Rosenroman. Ein Kolloquium, München 1987, 185–224.

Onlineressourcen

- Bausteine Geschichte – Neues Lehrwerk für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, online unter: Tiroler Bildungsserver, <http://tibs.at/content/bausteine-geschichte-neues-lehrwerk-f%C3%BCr-geschichte-sozialkunde-und-politische-bildung> (02.12.2014).
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl.) II/Nr. 113/2016, online unter: Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramtes (RIS), https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf (07.06.2016).
- Thomas HELLMUTH, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung. Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell, in: *Austrian Journal of Political Science* 38/4 (2009), 483–496, hier 485, online unter: <https://oezp.univie.ac.at/index.php/zfp/article/view/643/518> (14.06.2016).
- Lehrplan für die Unterstufe. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, online unter: Bildungsministerium für Bildung und Frauen, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf (17.12.2014).
- Lehrplan für die Oberstufe. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, online unter: Bildungsministerium für Bildung und Frauen, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2 (17.12.2014).
- Lehrplan Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, online unter: Bildungsministerium für Bildung und Frauen, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html (18.12.2014).

Empfohlene Zitierweise:

Isabella SCHILD, „Folter im Mittelalter“ in einer Auswahl aktueller österreichischer Schulbücher. Eine Diskursanalyse, in: *historioPLUS* 3 (2016), 119–143, online unter: <http://www.historioplus.at/?p=648>.

Bitte setzen Sie beim Zitieren dieses Beitrags hinter der URL-Angabe in runden Klammern das Datum Ihres letzten Besuchs dieser Online-Adresse.