

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Geschichtsbilder im Unterricht:
Schulgeschichtsbücher in Österreich und der
Türkei im Vergleich“

Verfasserin

Emriye Somuncu

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Juli 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 347 313

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Französisch und UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreuer: Univ.-Prof. Mag. Dr. Arno Strohmeyer

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 12. Juli 2013

Unterschrift

(Emriye Somuncu)

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Entstehung meiner Arbeit unterstützt haben.

Allen voran möchte ich mich bei meinen Eltern sowie meiner ganzen Familie, die mich in jeder Angelegenheit tatkräftig unterstützt haben und mir immer Rückhalt gaben, bedanken.

Ein ganz herzlicher Dank gilt Herrn Professor Arno Strohmeyer, der mich während der gesamten Entstehungsphase meiner Arbeit intensiv und kompetent betreute sowie bei Fragen und Anliegen jederzeit zur Verfügung stand. Weiters möchte ich ihm für die interessante Themenstellung, die regelmäßige Diskussionsbereitschaft und freundliche Unterstützung, die wertvollen Feedbacks sowie die vielseitigen fachlichen Ratschläge danken.

Ein besonderer Dank gebührt meinem Freund Coşkun Dokur, der mich von Anfang bis zur letzten Zeile meiner Diplomarbeit, moralisch und unermüdlich mit historischen Hilfestellungen und Gesprächen sowie inhaltlichen Tipps unterstützt hat und immerzu ein motivierendes Wort zur Verfügung hatte. Danke auch für den guten Zuspruch und das große Feingefühl, das er mir bis zur Fertigstellung meiner Arbeit entgegenbrachte, wenn mir die gute Laune hin und wieder verging.

Bedanken möchte ich mich ebenso bei meiner Mitbewohnerin Julia Fröschl, für die angenehmen Pausen zum Krafttanken, die mich immer wieder gestärkt und zum Weiterschreiben inspiriert haben. Weiters sei ihr noch für die gemeinsame Zeit in Wien gedankt, die ohne sie nur halb so lustig gewesen wäre.

Und nicht zuletzt möchte ich allen meinen Freundinnen und Freunden sowie Studienkolleginnen und Studienkollegen für den guten Zuspruch und für die schöne, unvergessliche Zeit, die sich zu einem unvergleichbaren Erlebnis entwickelte, danken.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Das österreichische und türkische Schulsystem	3
2.1 Das österreichische Schulsystem	3
2.2 Das türkische Schulsystem.....	10
3. Das Schulgeschichtsbuch als Quelle historischer Forschung.....	22
4. Anforderungen an Schulbücher	29
5. Methodisches Vorgehen	38
5.1 Schulbuchanalyse.....	38
5.2 Verwendete Schulbücher und Kapitel im Überblick.....	44
5.2.1 Strukturanalyse.....	56
5.2.2 Materialanalyse	65
6. Analyse.....	70
6.1 Kategorie der Sprache.....	71
6.2 Bildquellen	81
6.3 Nationale Identitätsstiftung.....	89
6.4 Kreuzzüge	91
6.5 Eroberung Istanbuls (Konstantinopels)	93
6.6 Die habsburgisch/österreichischen – osmanisch/türkischen Beziehungen	95
6.7 Der Erste Weltkrieg.....	97
6.8 Gründung der Republik Österreich und der Republik Türkei	99
7. Zusammenfassung	101
8. Glossar	103

9. Bibliographie	104
9.1 Analysierte Schulbücher	104
9.2 Literatur	104
9.3 Internetquellen.....	109
9.4 Abbildungsverzeichnis.....	113

1. Einleitung

„Die seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts deutlich größer gewordene Vielfalt an approbierten Geschichtsbüchern erhöht die Verantwortung der LehrerInnen bei der Auswahl. Kurzrezensionen sind meist nicht sehr hilfreich, sodass letztendlich eine intensive Beschäftigung und Analyse die wichtigste Entscheidungshilfe bleibt.“¹

Der Umgang mit Geschichtsschulbüchern kann aufgrund von verschiedenen Anlässen erforscht werden. Die daraus resultierenden Ergebnisse können unterschiedliche Funktionen haben und sich an verschiedene Adressaten wenden. Ein mögliches Ziel beispielsweise ist die „geschichtsdidaktische Grundlagenforschung“. Hierbei soll bestmöglich untersucht werden, wie aktuell approbierte bzw. historische Schulbücher mit bestimmten Themenkreisen umgehen. Basis jeder Schulbuchanalyse ist, darzulegen, was Schulgeschichtsbücher überhaupt sind bzw. bezwecken und welche Ergebnisse sich für die Methoden sowie die zu analysierenden Fragestellungen ergeben.²

Behilflich sein können „die Studien zur internationalen Geschichtsforschung des Georg-Eckert-Instituts für internationale Geschichtsforschung in Braunschweig“³, die zum einen ländervergleichende thematische Untersuchungen in Schulbüchern und zum anderen Schulbuchanalysen für ein ausgewähltes Land durchführen. Laut dem Leiter des Fachdidaktikzentrums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in Wien, Alois Ecker, sollte in Anlehnung an die Wissenschaft jedenfalls von vier wesentlichen Voraussetzungen ausgegangen werden:⁴

„Der Herstellung von Transparenz über die (historischen) Grundannahmen der AutorInnen, der Offenlegung der (Lehr-) Ziele, der politisch bildenden bzw. der erzieherischen Absichten, die die AutorInnen mit dem jeweiligen Kapitel/ Abschnitt eines Schulbuches verbinden, der Nachweis der Quellen und der Quellenkritik, methodisch eindeutige und nachvollziehbare Anleitungen zur Erarbeitung historischer Erkenntnisse.“⁵

In der vorliegenden Arbeit ist der Versuch, verschiedene Darstellungsformen der Osmanen bzw. des Osmanischen Reiches und Österreichs bzw. Habsburger darzulegen, ein zentrales Anliegen. Mein Untersuchungsvorhaben basiert auf einer Analyse von Lehrmaterialien, die

¹Klaus Edel, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht, Schulbuchanalyse. In: fdz Geschichte. Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (2007-2010). WWW: <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=133> [Zugriff am 15. 11. 2012].

²Vgl. Alexander Schöner / Waltraud Schreiber, De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht. In: Waltraud Schreiber / Sylvia Mebus (Hrsg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried² 2006, 21.

³Edel, Schulbuch im Geschichtsunterricht, [Zugriff am 15.11.2012].

⁴Vgl. ebd. [Zugriff am 15.11.2012].

⁵Ebd. [Zugriff am 15.11.2012].

derzeit im Geschichtsunterricht im Einsatz sind. Dieses Vorhaben wird ebenso in manchen Kapiteln durch historische - wissenschaftliche Arbeiten unterstützt.

Als Hilfe für die vorliegende Analyse von ausgewählten türkischen und österreichischen Geschichtsbüchern in Schulen, werden neben wissenschaftlicher Literatur wie beispielsweise, um hier nur einige zu nennen, das Themenheft Geschichte 1 (Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried 2006), herausgegeben von Waltraud Schreiber und Sylvia Mebus, der Beitrag von Wolfgang Hug (Schulbuch) in Handbuch der Gesellschaftsdidaktik (Klaus Bergmann et al., Seelze-Velber 1992), Geschichte und ihre Didaktik von Joachim Rolles (Göttingen 2005), Konzepte von weiteren historischen Schulbuchanalysen betrachtet.

Hierfür wird auf die Forschungsarbeit von Sandra Bittmann, („Es war der 29. Mai 1453, ein Dienstag“ Zur Darstellung des Osmanischen Reichs in zeitgenössischen Schulgeschichtsbüchern Griechenlands“, Wien 2010), Alexander von Spinn („Das Schulbuch als Politicum. Die Darstellung der Südtirol-Frage in österreichischen Geschichte-Schulbüchern der sechziger Jahre“, Wien 2008), die Dissertation von Roman Pfefferle, („Schule macht Politik - Schulbücher als Gegenstand politischer Kulturforschung am Beispiel politischer Erziehung im Österreich der Zwischenkriegszeit“, Wien 2009), sowie auf die Schulbuchanalyse von Anton Alexander Lettner („Den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte durch das Schulbuch fördern? Eine Analyse aktueller österreichischer Schulbücher dargestellt anhand des Themas Joseph II.“, Salzburg 2004) eingegangen.

Da der Versuch eines Vergleiches beider Seiten angestrebt wird, soll nur auf Themen bzw. Kapitel, die Habsburger bzw. Österreich und das Osmanische Reich bzw. die Türken behandeln, näher eingegangen werden.

Die Arbeit geht vorerst auf die Entwicklung des Bildungswesens in Österreich und der Türkei ein. Ein besonderes Augenmerk wird im türkischen Schulsystem auch auf die Entwicklung im Bildungssektor gelegt. In diesem Kapitel wird auch ein Einblick in die Lehrpläne der beiden Länder gegeben. Da sich meine Arbeit insbesondere mit der Schulbuchanalyse beschäftigt, ist die nähere Beschreibung des Schulgeschichtsbuchs unerlässlich. Hier wird neben einer allgemeinen Erklärung über Lehrbücher ebenso auf den Nutzen sowie deren Funktionen eingegangen. Darüber hinaus wird die Rolle des behandelten Begleitmediums für den Unterricht und Lehrpersonen eruiert. Nachdem diese Themen abgehandelt wurden, werden im darauf folgenden Kapitel die Anforderungen an Schulbücher behandelt. Hierbei muss jedoch hinzugefügt werden, dass der Versuch, Ansprüche, die an Lehrwerke gestellt werden, verallgemeinernd darzustellen, schwierig ist. Je nach Schulform und Gegenstand werden dem

Lehrbuch verschiedene Anwendungsformen und Bewertungskriterien gestellt.⁶ In der vorliegenden Arbeit wird demzufolge nur auf den Grundriss eingegangen. An dieser Stelle werden abschließend die Aufgaben des Lehrwerkes behandelt. Im Folgenden wird im nächsten Kapitel die methodische Vorgehensweise vorgestellt. Nachdem der Bereich der Schulbuchanalyse allgemein behandelt wurde, soll darauffolgend eine Struktur- und Materialanalyse gemacht werden. Den Abschluss dieses Kapitels wird eine kurz gefasste Repräsentation der verwendeten Schulbücher und Kapitel, die ich im Rahmen meiner Arbeit analysieren werde, bilden. Den letzten Abschnitt der vorliegenden Arbeit, bildet die Analyse verschiedener Themengebiete österreichischer und türkischer Schulbücher, welche ebenso einem Vergleich unterzogen werden.

2. Das österreichische und türkische Schulsystem

2.1 Das österreichische Schulsystem

Mit der Schulreform Maria Theresias (1717-1780) im Jahre 1774, wodurch die öffentliche Staatsschule und die sechsjährige Schulpflicht eingeführt wurden, nahm das staatliche Schulwesen in Österreich seinen Anfang.⁷ Die Kaiserin führte etliche Reformen durch, und als ein Kernstück ihrer Neuordnungen gilt nicht zu Unrecht die Schulreform. 1760 wurde zur Erneuerung eines weltlichen Bildungswesens eine staatliche Zentralbehörde, die „Studien- und Bücher-Zensur-Hofcommission“ geschaffen.⁸ Der Fachmann, Johann Ignaz von Felbiger, der mit seinen Schriften Erfolge erzielte, wurde 1774 für die Durchführung der Reformen von der Regentin Maria Theresia nach Österreich berufen⁹. Noch im selben Jahr konzipierte er ein Schulreglement, welches mit der „Allgemeinen Schulordnung“ für „deutsche Normal-, Haupt- und Trivialschulen“¹⁰ zum Gesetz gemacht wurde.¹¹ Die Neuordnung des Schulwesens im Reichsvolkschulgesetz (RVG) 1869, brachte wichtige Änderungen, wie die Erhöhung der allgemeinen Unterrichtspflicht von sechs auf acht Jahre.¹² Die nach 1918 eingeführ-

⁶ Vgl. Kai-Daniel Restemeier, Das Ende des Buches. Eine medienpädagogische Betrachtung der möglichen, aus den computerbasierten Lernmedien resultierenden Veränderungen für das Lehrbuch (Diplomarbeit), Norderstedt 2007, 41.

⁷ Vgl. BM:UK. Geschichte des österreichischen Schulwesens. In: BM:UK. (geändert am 19.09. 2012). WWW: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.xml, [Zugriff am 21.12. 2012].

⁸ Vgl. Karl Vocelka, Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik, München 2000, 158.

⁹ "Maria Theresia hatte sich im Jänner 1774 an Friedrich II. von Preußen mit dem Wunsch gewandt, seinen Untertan J. I. Felbiger für einige Zeit nach Wien zu schicken, damit sie ihn „über verschiedene, das Schulwesen betreffende Gegenstände zu Rathe ziehen“ könne. Der preußische König wollte ihr gern gefällig sein, auch Felbiger war dazu bereit.“ WWW: http://tiss.zdv.uni-tuebingen.de/webroot/q10/qhnss01_S99_1/neef2.htm, [Zugriff am 9.1.2013].

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. Vocelka, Geschichte Österreichs, 160.

¹² Vgl. Hubert Prinz, Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Zusammenhänge, Dissertation, Wien 1995, 134f.

te und bis heute gegenwärtige Neugestaltung der Schulordnung geht auf den Präsidenten des Wiener Stadtschulrates, Otto Glöckel, zurück. Es sollte allen Kindern, egal welcher sozialen Schicht oder welchen Geschlechts, die Chance auf eine bestmögliche Bildung gegeben werden. Die Allgemeine Schulordnung wurde 1962 erneuert und die Unterrichtspflicht auf neun Jahre erweitert sowie eine erneute Form der Lehrerbildung eingeführt.¹³ „Die Rechtsgrundlagen für das gesamte gegenwärtige Schulwesen bildet das Schulgesetzwerk von 1962.“¹⁴

Ohne auf detaillierte Bestimmungen einzugehen, sollen hier kurz die als „Schulgesetze von 1962“ bezeichneten Vorschriften angegeben werden:

- „ - Schulaufsichtsgesetz
- Schulpflichtgesetz
- Schulorganisationsgesetz
- Religionsunterrichtsgesetz-Novelle
- Privatschulgesetz“¹⁵

Nach einem historischen Abriss über die Entwicklung des österreichischen Bildungswesens, soll im Folgenden das gegenwärtige Schulsystem in Österreich dargestellt werden. Das für die Erklärung ausgewählte Balkendiagramm zeigt den Aufbau, vom Vorschulbereich bis zum Tertiärbereich.

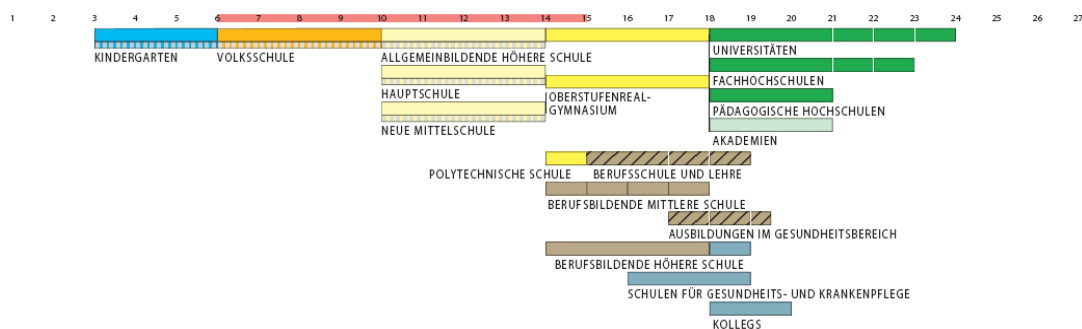


Abb. 1: Der Aufbau der europäischen Bildungssysteme 2010/2011: Diagramme. Die Struktur Europäischer Bildungssysteme. In: Eurydice (2010/2011) WWW: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_de.php, 5 (Zuletzt aktualisiert am 29.10.2012) [Zugriff am 1.1.2013].

¹³ Vgl. BM:UK, Geschichte des österreichischen Schulwesens [Zugriff am 22.12.2012].

¹⁴ BM:UK, Rechtsgrundlagen und Allgemeines. In: BM:UK (Geändert am 19.09.2012). WWW: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml> [Zugriff am 26.1.2013].

¹⁵ Prinz, Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte, 210.

Die obige Grafik wurde dem Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (Eurydice-Netz) entnommen.¹⁶ Die hier angegebenen Daten stammen aus dem Jahr 2010.¹⁷

Die waagrechten Balken sind gekennzeichnet durch acht verschiedene Farben, welche Auskunft über die diversen Schulstufen in Österreich geben.¹⁸ Darüber hinaus sind fünf Spalten unter einem Zahlenstrahl zu erkennen, die die ungefähre Altersklasse der Aufnahme sowie die Dauer der jeweiligen Ausbildungsstufen darstellen sollen: Kindergarten, Volksschule, Allgemein bildende höhere Schule/Hauptschule/Neue Mittelschule, Oberstufen Realgymnasium/Polytechnische Schule/Berufsschule und Lehre/Berufsbildende Mittlere Schule/Ausbildungen im Gesundheitsbereich/Berufsbildende Höhere Schule/Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege sowie Universitäten/Fachhochschulen/Pädagogische Hochschulen/Akademien/Kollegs. Die Pflichtschulzeit ist auf dem Zahlenstrahl rosa markiert. Im Anschluss soll ein kurzer Einblick in das österreichische Schulsystem gegeben werden. Genau so wie in anderen Ländern besteht auch in Österreich und in der Türkei die Möglichkeit zwischen einer öffentlichen (gebührenfreien) und einer privaten Schulform zu wählen. Im österreichischen Schulsystem wird eine große Anzahl an Bildungswegen offeriert und somit auf die verschiedenen Anliegen bzw. Interessen der Schüler und Schülerinnen sowie der Eltern eingegangen. Die Bildungslaufbahn jedes Kindes, das das sechste Lebensjahr erreicht hat, beginnt mit der vierjährigen Volksschule. Kinder, die schulpflichtig sind, aber bis zu diesem Zeitpunkt die Schulreife noch nicht erlangt haben, müssen vorher die Vorschule besuchen. Für Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf¹⁹ gibt es auf individuelle Bedürfnisse angepasste Sonderschulen.²⁰ In den Volks- und Sonderschulen sollen jedem Schüler und jeder Schülerin eine umfangreiche Allgemeinbildung vermittelt werden. Hierbei sollen die intellektuellen, sozialen, emotionalen, etc. Fertigkeiten gefördert werden. Nach der Grundschule (Primarstufe) haben Lernende nun die Möglichkeit, je nach Interesse und Begabung, ihren Bildungsweg in einer mittleren oder einer höheren Schule, die jeweils vier Jahre dauern, (Hauptschule bzw. Mittelschule und AHS – Unterstufe) fortzusetzen. Lernende mit Behinderung können die fünfte bis achte Klasse in der Sonderschule besuchen. In Hauptschulen wird Lernenden neben Allgemeinbildung und Vorbereitung auf das Berufsle-

¹⁶ Vgl. Der Aufbau der europäischen Bildungssysteme 2010/2011: Diagramme. Die Struktur Europäischer Bildungssysteme. In: Eurydice Publikationen – Archiv. WWW: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_de.php, 1 [Zugriff am 2.1.2013].

¹⁷ Vgl. Eurydice, Der Aufbau der europäischen Bildungssysteme, 8 [Zugriff am 2.1.2013].

¹⁸ Vgl. Udo Tellmann, Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern, Diagrammen und Statistiken. In: Forum Wirtschaftsdeutsch. WWW: <http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/redemittel-diagramm.pdf> [Zugriff am 8.3.2013].

¹⁹ Für Schulkinder mit Behinderung gibt es seit 1993 in Volksschulen und seit 1997 auch in Hauptschulen bzw. AHS-Unterstufen die Option kooperativ unterrichtet zu werden.

Vgl. BM:UK, Geschichte des österreichischen Schulwesens [Zugriff am 21.12. 2012].

²⁰ Vgl. ibw, Silvia Weiß, Sabine Tritscher-Archan, « Das österreichische Bildungssystem ». In: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2011). WWW: http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf, 4. Auflage [Zugriff am 23.12.2012].

ben, ebenso der Übertritt in eine weiterführende Schule (Sekundarstufe 2) bei positivem Abschluss ermöglicht. Im Vergleich zur Hauptschule bietet die AHS – Unterstufe eine intensivere Allgemeinbildung, die Berechtigung für den Eintritt in eine weiterführende Schule und darüber hinaus drei Ausbildungsrichtungen mit verschiedenen Schwerpunkten.²¹ Ab der dritten Schulstufe erfolgt eine Differenzierung:

- „Gymnasium (mit Latein, an der Oberstufe mit Griechisch oder einer zweiten lebenden Fremdsprache),
- Realgymnasium (mit Latein oder einer zweiten lebenden Fremdsprache, dazu Darstellende Geometrie, mehr Mathematik und Naturwissenschaften),
- Wirtschaftskundliches Realgymnasium (mit Latein oder einer zweiten lebenden Fremdsprache, dazu mehr Chemie, Wirtschaftskunde, Psychologie und Philosophie).“²²

Auf der Sekundarstufe 1 gibt es seit dem Schuljahr 2008/2009 die Neue Mittelschule, (hier gilt der Lehrplan des Realgymnasiums der AHS – Unterstufe) als Schulversuch.²³ Es handelt sich hierbei um eine gemeinsame Pflichtschule für Schülerinnen und Schüler im Alter von zehn bis vierzehn Jahren. Im Unterrichtsjahr 2012/2013 gibt es bereits 698 Neue Mittelschulen. Es ist vorgesehen diese Schulform bis zum Schuljahr 2015/16 einzuführen, sodass die Hauptschulen mit Anfang des Unterrichtsjahres 2018/19, angesichts der Neuen Mittelschule substituiert werden. Diese Schulart bietet vier Schwerpunktbereiche an:²⁴

- „Sprachlich-humanistisch-geisteswissenschaftlich
- Naturwissenschaftlich-mathematisch
- Ökonomisch-lebenskundlich
- Musisch-kreativ“²⁵

In der Sekundarstufe 2 haben Lernende erneut die Möglichkeit, je nach Interesse und Begabung, sich entweder für einen allgemeinen Bildungsgang, den man in einer AHS-Oberstufe erwerben kann, oder eine berufsbildende Ausbildung, die in berufsbildenden höheren bzw. berufsbildenden mittleren Schulen erlangt werden kann, zu entscheiden. In der „Oberstufe allgemein bildender höherer Schulen – AHS“ (4 Jahre) können Schüler und Schülerinnen eine allgemeine Ausbildung erwerben.²⁶ „Die allgemein bildende höhere Schule hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu

²¹ Vgl. ibw, Das Österreichische Bildungssystem, [Zugriff am 23.12.2012].

²² BM:UK, Allgemein bildende höhere Schule (AHS). In: BM:UK (Geändert am 12.3.2013). WWW: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml> [Zugriff am 29.4.2013].

²³ Vgl. ibw, Das Österreichische Bildungssystem, [Zugriff am 23.12.2012].

²⁴ Vgl. Bundeskanzleramt Österreich – Help Redaktion, Neue Mittelschule. In: Help.gv.at (2013). WWW: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/11/Seite.1760170.html>, Stand: 1.1.2013, [Zugriff am 29.4.2013].

²⁵ Bundeskanzleramt Österreich – Help Redaktion, Neue Mittelschule, [Zugriff am 29.4.2013].

²⁶ Vgl. ibw, Das Österreichische Bildungssystem, [Zugriff am 23.12.2012].

vermitteln und sie zugleich zur Hochschulreife zu führen (§ 34 des Schulorganisationsgesetzes).²⁷

Im weiteren Verlauf soll der Lehrplan behandelt werden. Fröhlich meint hierzu, dass die Richtlinien und Lehrpläne, von Ministerien festgelegte, historisch begrenzte Kodifikationsformen administrativer Lehrprogramme sind, die darauf beruhen, das Angebot an Schulbildung in den einzelnen Unterrichtsgegenständen „schulform- und stufenspezifischen Normen“ unterzuordnen.²⁸ Sie sind unter curriculumtheoretischem Gesichtspunkt erklärt worden, als eine auf ein bestimmtes Fach gerichtete „Beschreibung der Aufgaben der Schule in Form einer Sequenz von Lernerfahrungen, die auf bestimmte Verhaltensdispositionen zielen.“²⁹ Rechtlich betrachtet sind sie, „als ein Ensemble von Verwaltungsvorschriften zu klassifizieren, die sich an das Unterrichtspersonal wenden.“³⁰ Der Staat nimmt unter deren Zuhilfenahme seine ihm „vom Grundgesetz und den Länderverfassungen eingeräumte Anordnungs-kompetenz im Bereich des öffentlichen Erziehungswesens wahr“,³¹ für ein gesichertes Bildungsausmaß zu sorgen, das in Verbindung mit den amtlichen Aufgaben steht.³²

Im Folgenden soll ein Einblick über die Funktion und Gliederung des Lehrplans der AHS-Oberstufe, welcher ab dem Schuljahr 2004/2005 in Kraft getreten ist³³, gegeben werden.

Zum einen stellt der Lehrplan die für die „Einheitlichkeit und Durchlässigkeit“ des Schulsystems erforderlichen Richtlinien dar und eröffnet zum anderen Freiräume, die der Verdeutlichung am Standort vorbehalten sind.³⁴

Er dient als Grundlage für:

- „die Konkretisierung des Erziehungsauftrags der Schule,
- die Planung und Steuerung des Unterrichts in inhaltlicher und in methodischer Hinsicht,
- die Gestaltung des Erweiterungsbereichs und für schulautonome Lehrplanbestimmungen,
- die Planungen der schulpartnerschaftlichen Gremien,
- das standortbezogene Bildungsangebot,

²⁷ Gesetzlicher Auftrag. In: Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur. WWW: http://www.gemeinsamlernen.at/site/Verwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/lp_ahs_neu_allg.pdf, 2 [Zugriff am 24.1.2013].

²⁸ Vgl. Klaus Fröhlich, Richtlinien, Lehrpläne. In: Klaus Bergmann et al. (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁴ 1992, 393.

²⁹ Fröhlich, Richtlinien, Lehrpläne, 393.

³⁰ Ebd.

³¹ Ebd.

³² Vgl. ebd.

³³ Vgl. BM:UK, Lehrpläne der AHS-Oberstufe. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. WWW: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml (Geändert am 13.08.2008), [Zugriff am 26.01.2013].

³⁴ Vgl. BM:UK, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel. Funktion und Gliederung des Lehrplans. In: Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur. WWW: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, [Zugriff am 26.01.2013].

- die Berücksichtigung der individuellen Interessen und persönlichen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler.³⁵

Der Lehrplan (AHS-Lehrplan für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“) gliedert sich in drei Hauptbereiche:

1. Bildungs- und Lehraufgabe
2. Didaktische Grundsätze
3. Lehrstoff³⁶

In den Lehrplänen der entsprechenden Schulfächer wird die „Bildungs- und Lehraufgabe, das Selbstverständnis des Gegenstandes; Hauptziele die die Schüler/innen im jeweiligen Fach erreichen sollen bestimmt.“³⁷ Überdies werden zum allgemeinen Bildungsziel sowie zu den Bildungsbereichen weitere Erläuterungen angegeben. Im Paragraph Didaktische Grundsätze werden Anweisungen zur Unterrichtsgestaltung gegeben und im darauffolgenden Absatz Lehrstoff „(teilweise mit ausgewiesenen Zusätzen für eine der drei Grundtypen Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium, falls dort höhere Stundendotierungen vorliegen): geteilt nach Schulstufen (5., 6., 7., 8. Klasse oder auch zwei Stufen zusammenfassend) bzw. nach fachspezifischen Gliederungselementen (Themenfelder, Kapitel, Bereiche....) sind Lernziele, die zu erreichen sind, verfasst.“³⁸

Im Anschluss daran wird ein kurzer Einblick in den Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung gegeben. In der 5. und 6. Klasse der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, sollen folgende Bereiche behandelt werden: „Von der griechisch-römischen Antike bis zum Ende des Mittelalters“,³⁹ wie etwa die politische Organisation, soziale Entwicklung⁴⁰ etc. sowie das Gebiet „Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg“.⁴¹ In der 7. und 8. Klasse sind „Wesentliche Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert und grundlegende Strukturen der Politik“⁴² zu behandeln. Die zu berücksichtigenden Kapitel der genannten Hauptbereiche, werden im Lehrplan vorgestellt.

Die Vorgaben der Themenbereiche, Lehrziele etc. im Paragraf „Lehrstoff“ der Unterrichtsfächer für die AHS-Oberstufe sind unwiderruflich zu adaptieren. Dies gilt ebenso für den Fall schulautonomer Stundenkürzungen. Die Abfolge bzw. die tatsächliche Umsetzung

³⁵ BM:UK, Allgemeines Bildungsziel. Funktion und Gliederung des Lehrplans, [Zugriff am 26.01.2013].

³⁶ Vgl. BM:UK, AHS-Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. WWW:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf, [Zugriff am 25.01.2013].

³⁷ BM:UK, Lehrpläne der AHS-Oberstufe (Geändert am 7.3.2013), [Zugriff am 10.3.2013].

³⁸ Ebd., [Zugriff am 10.3.2013].

³⁹ BM:UK, AHS-Lehrplan, [Zugriff am 10.3.2013].

⁴⁰ Vgl. ebd., [Zugriff am 10.3.2013].

⁴¹ Ebd., [Zugriff am 10.3.2013].

⁴² Ebd., [Zugriff am 10.3.2013].

des knapp und abstrakt verfassten Zentralthemas hängt von den Lehrpersonen ab und gestattet somit einen flexiblen Einsatz.⁴³

Die unten angeführten Bildungsbereiche müssen in jedem Unterrichtsfach enthalten sein:

- Sprache und Kommunikation
- Mensch und Gesellschaft
- Natur und Technik
- Kreativität und Gestaltung
- Gesundheit und Bewegung⁴⁴

„Gemäß § 6 Abs. 4 des Schulorganisationsgesetzes können mehrere Gegenstände zu einem einzigen Gegenstand zusammengefasst werden. Der Pflichtgegenstand Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung fasst die Gegenstände Geschichte und Sozialkunde (5. und 6. Klasse) und Geschichte und Politische Bildung (7. und 8. Klasse) zusammen.“⁴⁵ Im Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung wird festgelegt, dass sowohl die Grundstrukturen und die Strukturveränderung der europäischen- und der Weltgeschichte als auch die aktuellen Entwicklungen zu behandeln sind. Hierbei sollen auch die Gegenwart, Geschichte und politische Struktur Österreichs genügend miteinbezogen werden. Des Weiteren wird erwähnt, dass die Lernenden ein umfangreiches Geschichtsverständnis erhalten sollen, womit auch die Grundlage für das Feingefühl gegenüber verschiedenen kulturellen Werten sowie die Relation zu andersartigen zeitgenössischen Kulturen gebildet wird. Hier sollen besonders die Bewältigung von Vorurteilen, Rassismus und Klischeevorstellungen beachtet werden.

Sie sollen ebenso erkennen können, dass Geschlechterverhältnisse und Geschlechterrollen im Laufe der Zeit verschieden dargelegt wurden und auf Grund dessen wandelbar sind. Es wird ebenso erwähnt, dass sich Lernende ihrer sozialen Position sowie ihrer Interessen bewusst werden, über politische Probleme ein Urteil bilden und dementsprechend handeln können sollen. Überdies wird angegeben, dass Inhalte der Politischen Bildung eine zukunftsweisende Dimension haben und infolgedessen der Geschichtsunterricht in der siebten sowie achten Klasse der AHS zum Verständnis der Gegenwart verhelfen soll.⁴⁶ Bei den Aufgabenbereichen der Schule wird angeführt, dass es Ziel von Geschichte und Sozialkunde ist, „über fundiertes Wissen zu einem reflektierenden und reflektierten Bewusstsein“⁴⁷ zu gelangen und dass Geschichte und Politische Bildung den Lernenden zeigt, nicht bloß politische

⁴³ Vgl. BM:UK, Dritter Teil, Schul- und Unterrichtsplanung. Unterrichtsplanung der Lehrerinnen und Lehrer. In: Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, [Zugriff am 26.01.2013].

⁴⁴ Vgl. AHS-Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, [Zugriff am 27.01.2013].

⁴⁵ Ebd., 1, [Zugriff am 27.01.2013].

⁴⁶ Vgl. ebd., [Zugriff am 27.01.2013].

⁴⁷ Ebd., [Zugriff am 27.01.2013].

und gesellschaftliche Modelle zu begreifen, sondern ebenso Gelegenheiten der⁴⁸ „Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozess verantwortungsbewusst zu nützen.“⁴⁹

Der ausführliche Lehrplan ist unter folgendem Link abrufbar:

www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf

2.2 Das türkische Schulsystem

Bevor auf das türkische Schulsystem eingegangen wird, soll auch hier zu Beginn ein kurzer historischer Abriss vorgestellt werden.

Für Atatürk war Bildung eines der einflussreichsten Mittel für soziale und kulturelle Entwicklung, darüber hinaus der wichtigste Weg um die Stabilität der Republik zu bewirken. Nachdem der Befreiungskrieg (Kurtuluş Savaşı) gewonnen war, sollte, um die neu zu gründende Republik Türkei aufrecht erhalten zu können, die junge Generation mit einer zeitgemäßen Bildungsmethode erzogen werden. Aus diesem Grund legte er dem Thema Bildung viel Gewicht bei. Auf die Frage „Nun haben Sie das Land gerettet, was wollen Sie jetzt machen?“⁵⁰, die ihm nach dem Befreiungskrieg gestellt worden ist, antwortete Atatürk;⁵¹ „Als Unterrichtsminister ist mein größtes Ziel, die nationale Ausbildung zu steigern.“⁵² Darüber hinaus leitete er eine Kommission, welche für die Lehrplanausfertigung zuständig war, schrieb Schulbücher, erteilte Unterricht und wurde zum Oberlehrer.⁵³ Mit der Ausrufung der Republik in der Türkei am 29.10.1923, wurde Mustafa Kemal Atatürk⁵⁴ zum ersten türkischen Präsidenten ernannt. Er führte verschiedene Reformen durch. Um hier nur zwei wichtige Veränderungen Atatürks zu nennen:⁵⁵

- „Trennung von Religion und Staat
- Europäisierung von Bildung, Schrift und Kleidung“⁵⁶

Mustafa Kemal Atatürk lehnte sich an die republikanischen und freiheitlichen Vorstellungen Europas an und kritisierte so mit seinen Bestimmungen, die vom Islam festgelegte Gesellschaftsordnung des Osmanischen Reiches. Infolge der „kemalistischen Revolution“ zu Be-

⁴⁸ Vgl. ebd., 2, [Zugriff am 27.01.2013].

⁴⁹ Ebd. [Zugriff am 27.01.2013].

⁵⁰ Übersetzt von der Verfasserin.

⁵¹ Vgl. Harun Yahya, Atatürk'ün vatan millet sevgisi, Istanbul 2002, 102.

⁵² Übersetzt von der Verfasserin.

⁵³ Vgl. Yahya, Atatürk, 102.

⁵⁴ Früher: Mustafa Kemal Pascha

⁵⁵ Vgl. Türkisches Schulsystem. WWW:

http://home.icsmedia.de/~hag/Schueleraustausch_HAG_Lengerich-DS_Istanbul/Schuelermaterialien/tuerkisches_schulsystem.htm#oben, [Zugriff am 21.12.2012].

⁵⁶ Türkisches Schulsystem [Zugriff am 21.12.2012].

ginn des 20. Jahrhunderts, die zu einem Wandel der Gesellschaft führte, gestaltete sich auch das Schulsystem neu. Das Bildungssystem basierte bis zu diesem Zeitpunkt auf dem klassischen System der Medrese,⁵⁷ wo man sich primär islamischen Fächern wie Koran- oder Traditionslehre zugewendet hat.⁵⁸ Mit der 1928 von Atatürk eingeführten Schriftreform (yazı devrimi/ harf inkılabı) ersetzte das zur Lautlehre des Türkischen besser passende Lateinalphabet die arabische Schrift. Des Weiteren wurde eine "Säuberung des Wortgutes" von persischen und arabischen Fremdwörtern durchgeführt. Die gereinigte Sprache wird Öztürkçe (echtes Türkisch/ das reine Türkisch) genannt.⁵⁹ Wörter mit arabischer bzw. persischer Herkunft wurden durch türkische Begriffe ausgetauscht und neue nationale Bildungsinhalte sowie nationale Ideologien wurden formuliert. Überdies wurde das Fundament für eine Alphabetisierung der türkischen Einwohner gelegt. Mustafa Kemal Atatürk gründete durch seine Reformen dieses neue türkische Bildungssystem und von ihm stammten die wesentlichen Prinzipien des Schulwesens. Seit diesem Bildungssystem haben die türkischen Behörden der Verbreitung der Schulbildung große Bedeutung zugeschrieben.⁶⁰

„Das Ziel der türkischen Erziehung ist "alle im türkischen Staat zu Individuen zu erziehen" [...]

Die Aufgabe der jungen Bürger soll es sein, die "türkische Nation zu einem konstruktiven und elitären Partner der zeitgenössischen Kultur" zu machen. Die Schulordnungen basieren auf der Verfassung und sind nach Angaben des "Ministry of National Education" in den unten angeführten Artikeln festgeschrieben:

Artikel 10: Gleichheit vor dem Gesetz

Artikel 24: Religions- und Glaubensfreiheit

Artikel 42: Rechte und Pflichten in der Erziehung⁶¹

Das Schulsystem in der Türkei ist zentral organisiert und steht unter der Kontrolle des „Ministeriums für Nationale Erziehung“ (Millî Eğitim Bakanlığı - MEB). Alle Erziehungsangelegenheiten, Lehrpläne wie auch Lehrbücher für staatliche- und Privatschulen müssen von Millî Eğitim Bakanlığı zugelassen werden.⁶²

„Die allgemeine Schulbildung umfasst die Einrichtungen:

- Vorschulische Bildung

⁵⁷ Medrese: Religiöse Schulen

⁵⁸ Vgl. ebd.

⁵⁹ Vgl. Gisela Procházka-Eisl, Türkische Grammatik I bis IV., Wien 32005, 6.

⁶⁰ Vgl. Türkisches Schulsystem, [Zugriff am 22.12.2012].

⁶¹ Ebd., [Zugriff am 26.12.2012].

⁶² Vgl. Schulsystem Türkei. In: Lehrer-info.net. WWW:

http://www.lehrer-info.net/kompetenz-portal.php/cat/17/aid/75/title/Schulsystem_Tuerkei, [Zugriff am 9.1.2013].

- Die Grundschulbildung
- Die Gymnasialstufe (Mittelschulbildung)
- Das Hochschulwesen⁶³

Nach der Reform des Bildungswesens im Jahre 2004 wurde die gymnasiale Schulpflichtzeit auf vier Jahre und infolge des Bildungsreformgesetzes 2012, die allgemeine Schulpflicht von acht auf zwölf Jahre erweitert. Die Bildungspflicht in der Türkei gliedert sich nun in vier Jahre Grundschule, vier Jahre Mittelschule (die Grundschule und die Mittelschule bilden nun eine Schule) und vier Jahre Gymnasium. Das Gymnasium kann ebenso in Form von Fernunterricht besucht werden. Durch die Reform besteht erstmals in der Geschichte der Türkei an allgemeinbildenden staatlichen Mittelschulen die Möglichkeit, kurdischen und tscherkessischen Sprachunterricht als Wahlpflichtfach zu wählen.⁶⁴

Der Besuch einer staatlichen Schule in der Türkei ist kostenlos. Seit dem Unterrichtsjahr 2003-2004 werden Lehrbücher der Grundschulbildung und seit dem Schuljahr 2006-2007 der Gymnasialstufe vom Schulministerium (MEB) kostenlos verteilt.⁶⁵

Mit der Beendigung der Grund- und Mittelschule bekommen die Schüler ein Abschlussdiplom, jedoch, da einige ländliche Gebiete im Osten bzw. Südosten der Türkei eher schwer zu erreichen sind oder die pädagogische Versorgung unterentwickelt ist, kann die gesetzlich vorgeschriebene Unterrichtspflicht nicht immer und überall durchgesetzt werden.⁶⁶ Auch wenn hier Maßnahmen für diese Gebiete ergriffen werden, und Möglichkeiten zur Beförderung von Schulkindern angeboten werden, bleiben immer noch viele Kinder von den Schulen fern.⁶⁷ Aus diesem Grund erhalten manche in diesen Gebieten lebende Kinder bloß eine fünfjährige Ausbildung. Darüber hinaus bleibt fast ein Drittel der Jugendlichen, darunter hauptsächlich viele Mädchen ohne Ausbildung.⁶⁸

⁶³ Enis Gürel, Das Türkische Bildungssystem. In: MEB. WWW: <http://munster.meb.gov.tr/mesistemideutsch.htm>, [Zugriff am 16.1.2013].

⁶⁴ Vgl. Kultur und Bildungspolitik, Medien. In: Auswärtiges Amt (2012) WWW: http://www.auswaertiges-amt.de/sid_0CAA71BD6828EB37C86C9F03AA48B7E8/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Tuerkei/Kultur-UndBildungspolitik_node.html#doc338402bodyText1, [Zugriff am 29.01.2013].

⁶⁵ Vgl. MEB, Das Türkische Bildungssystem, [Zugriff am 16.1.2013].

⁶⁶ Vgl. Schulsystem Türkei, [Zugriff am 9.1.2013].

⁶⁷ Vgl. MEB, Das Türkische Bildungssystem, [Zugriff am 16.1.2013].

⁶⁸ Vgl. Lehrer-info.net, Schulsystem Türkei, [Zugriff am 9.1.2013].



Abb.2: Das Projekt „Haydi Kızlar Okula!“

In: UNICEF. WWW: <http://www.unicef.org/turkey/pr/img/ge6b.gif>, [Zugriff am: 16.1.2013].

„4 yıldır ‘Haydi Kızlar Okula’ diyoruz. Ama 2 milyon kız çocuğundan sadece 222.800 tanesi okulla tanışabildi. Peki, 1 milyon 800 bin kız çocuğu neden okula gönderilmiyor?“⁶⁹

Übersetzung: Seit vier Jahren sagen wir „Auf in die Schule, Mädchen“. Doch von zwei Millionen Schülerinnen konnten nur zweihundertzweiundzwanzigtausend achthundert (222 800) die Schule kennenlernen. Also, warum werden 1,800.000 Mädchen nicht zur Schule geschickt?⁷⁰

Obwohl bereits in den ersten Jahren der Republik die Wichtigkeit der Bildung erkannt wurde und Reformen durchgeführt wurden, ist die Zahl der Menschen, die vom Recht auf Bildung nicht profitieren oder sogar die Pflichtschulzeit nicht vollenden können, keineswegs zu unterschätzen.⁷¹ „[...] Milli Eğitim Temel Kanununa göre; İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.“⁷² Übersetzung: Laut dem Grundgesetz für Nationale Bildung hat jede/r türkische/r Staatsbürger/in das Recht auf Grundschulbildung.⁷³

Im UNICEF-Bericht „Dünya Çocuklarının Durumu 2004“⁷⁴ - „Zur Situation der Kinder in der Welt 2004“⁷⁵ wird dokumentiert, dass es weltweit einhunderteinundzwanzig Millionen Kinder, davon fünfundsechzig Millionen weiblichen Geschlechts, gibt, die keine Schule besuchen, obwohl sie im schulpflichtigen Alter sind. Laut Education for All 2003/2004 Global Monitoring Report, befindet sich die Türkei unter den zwölf Ländern, die es nicht verwirklichen können,

⁶⁹ Kızlar neden okulda değil de tarlada. In: haber7com (2013). WWW: <http://www.haber7.com/egitim/haber/237186-kizlar-neden-okulda-degil-de-tarlada>, (Geändert am 27. April 2007), [Zugriff am 11.3.2013].

⁷⁰ Übersetzt von der Verfasserin.

⁷¹ Vgl. Celalettin Dilli, Zorunlu eğitim çağında bulunan kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri (Şırnak ili örneği), Masterarbeit, Elazığ 2006, 11.

⁷² Dilli, Zorunlu eğitim çağında, 12.

⁷³ Übersetzt von der Verfasserin.

⁷⁴ Dilli, Zorunlu eğitim çağında, 13.

⁷⁵ Übersetzt von der Verfasserin.

im Primar- und Sekundarbereich eine gleiche Geschlechterverteilung zu schaffen und Gefahr laufen, dies bis 2015 nicht durchführen zu können. Mit Maßnahmen ergreifenden Projekten wie der Verteilung von kostenlosen Schulbüchern oder abschreckenden Geldstrafen möchte das Schulministerium - Millî Eğitim Bakanlığı - auf die Wichtigkeit dieser Angelegenheit hinweisen.⁷⁶

Neben bereits angeführten geographischen Gründen, die es Lernenden nicht ermöglichen, eine Bildung zu erhalten, sollen hier nun weitere Anlässe für das nicht zu verachtende Problem des Fernbleibens von der Schule erläutert werden. Was sind aber nun die Hauptursachen für die Abwesenheit von ein Million achthunderttausend Mädchen vom Unterricht?

Hauptsächlich kommen die soziale Schwäche der Familie, Lehrermangel, Profitieren der Eltern von der Arbeitskraft ihrer Kinder wie Arbeit am Land, Tiere zur Weide bringen, häusliche Mitarbeit⁷⁷ etc. dazu. Ebenso kommt die Sichtweise über Schule, Tradition, Sitte, der Zwang ökonomischer Mitwirkung in der Familie, Gruppendruck, Sichtweise über Mädchen, Verbot durch Vater, Kinderheirat, Arbeitsteilung für Mädchen innerhalb der Familie etc. hinzu. Im Rahmen einer Befragung über Bildungspflicht und ihre Notwendigkeit mit elf Erwachsenen und dreißig Lernenden, fielen alle Antworten bis auf eine positiv aus. Ergebnisse des Elterngesprächs besagen, dass beide Gruppen, also Eltern die ihre Kinder zur Schule schicken und die, die es verbieten, Bildung als notwendig und wichtig erachten. Nur eine Erwachsene unter all den Befragten bekennt sich gegen Bildung. Auf die Frage, warum sie dagegen sei, erklärt die Frau, dass sie ihr Kind in keine Schule, in der ein gemischter Unterricht stattfindet, schicken möchte. Auch wenn Eltern im Gespräch Bildung für wichtig und notwendig hielten, kam bei Schülergesprächen heraus, dass die Hälfte der Erwachsenen den gemischten Unterricht als problematisch betrachtet, jedoch zögerte dies anzuführen.⁷⁸ Dies sind die Beweggründe, die im Südosten und im ostanatolischen Gebiet der Türkei vorherrschen und das Fernbleiben der Mädchen von den Schulen verursachen.⁷⁹ Dieses Problem betrifft, wenn auch insbesondere den Osten, die ganze Türkei. Aufgrund dieses Bildungsproblems in der Türkei, begann 2003 das Projekt „Haydi Kızlar Okula!“ in den zehn rot markierten Provinzen (siehe Bild oberhalb). 2004 kamen dreiundzwanzig, 2005 zwanzig und 2006 achtundzwanzig Provinzen dazu, und somit wird diese Kampagne nun landesweit durchgeführt.

⁷⁶ Vgl. Dilli, Zorunlu eğitim çağında, 13.

⁷⁷ Vgl. ebd., 58.

⁷⁸ Vgl. Aynur İlhan Tunç, „Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri“ Van ili örneği. In: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi 6 (2009). WWW: http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VI/haziran/a_i_tunc.pdf, 250 [Zugriff am 11.3.2013].

⁷⁹ Vgl. Haber7, Kızlar neden okulda değil de tarlada, [Zugriff am 13.3.2013].



Da viele Mädchen in der Türkei, wie bereits oben angegeben, aus den verschiedensten Gründen, keine Möglichkeit haben eine Schule zu besuchen, startete 2003 Carol Bellamy gemeinsam mit dem Kultusminister Hüseyin Çelik in Van (Provinz in der Osttürkei) das Projekt „Haydi Kızlar Okula!“⁸⁰ - „Auf in die Schule, Mädchen“.⁸¹

Abb. 3: „Haydi Kızlar Okula!“ In: UNICEF.

WWW: <http://www.unicef.org/turkey/img/ge29.gif>, [Zugriff am 16.1.2013].

Der Gebrauch dieses äußerst einfachen Logos mit der Parole „Haydi Kızlar Okula!“, hat die Aufmerksamkeit der Zielgruppe und im Allgemeinen der Öffentlichkeit auf sich gelenkt.

Im Rahmen des Projektes wurden Plakate, Broschüren, Abzeichen sowie Werbefilme mit berühmten Personen hergestellt.⁸²

27.12.2005 – [...] „Noch immer gehen dort rund 550.000 Mädchen nicht in die Schule. „Wir müssen vor allem die Eltern davon überzeugen, dass auch Mädchen ein Recht auf Schulbildung haben“, [...]. Vor allem in den ländlichen Regionen behalten viele Eltern ihre Töchter traditionell im Haus und verheiraten sie früh. Um alle Mädchen in der Türkei in die Schule zu bringen, hat UNICEF eine landesweite Aufklärungskampagne „Haydi Kızlar Okula“ – „Auf in die Schule, Mädchen“ gestartet. [...].“⁸³

Die UNICEF will mit dem Projekt „Auf in die Schule, Mädchen!“ Lehrpersonal, Schuldirektoren sowie religiöse Führer dazu bringen, dass sich diese für die Mädchenbildung in der Türkei einsetzen. Die von der UNICEF geschulten freiwilligen Helfer gehen in kleinen Orten „von Tür zu Tür“ und klären Familien über mögliche Unterstützungen wie staatliche Stipendien auf. Ärmere Familien können solche Beihilfen beantragen, womit der Verdienstaufschlag der Kinder aufgehoben wird, wenn diese, anstatt zu arbeiten, in die Schule gehen. Die UNICEF setzt sich ebenso für die Verbesserung der Unterrichtsqualität sowie die Schaffung von zusätzlichen Unterrichtsräumen ein. Damit Kinder in solchen Landesteilen schnellstmöglich Unterrichtsräume bekommen, werden Schulen in Containern errichtet.⁸⁴ Im Gegensatz zu Österreich, muss in der Türkei, um eine kostenlose, weiterführende, staatliche Schule besuchen zu können (mit Ausnahme von allgemein bildenden Gymnasien), eine Aufnahmeprüfung absolviert werden. An dreijährigen, berufsbildenden Gymnasien erwerben Schüler neben der Hochschulreife bzw. Matura eine Berufsausbildung. Manche Berufsgymnasien sowie

⁸⁰ Vgl. Haydi Kızlar Okula! Kızların Eğitimi Programı 2001–2005. In: UNICEF. WWW: http://www.unicef.org/turkey/pr/_ge6.html, [Zugriff am 15.1.2013].

⁸¹ Auf in die Schule, Mädchen! In: UNICEF (2005). WWW:

<http://www.unicef.de/presse/pm/2005/auf-in-die-schule-maedchen/>, [Zugriff am: 15.1.2013].

⁸² Vgl. UNICEF, Haydi Kızlar Okula! Kızların Eğitimi Programı 2001–2005, [Zugriff am: 16.1.2013].

⁸³ UNICEF, „Auf in die Schule, Mädchen!“, [Zugriff am 16.1.2013].

⁸⁴ Vgl. ebd., [Zugriff am 16.1.2013].

allgemein bildende Gymnasien, bieten sowohl eine drei- als auch vierjährige Schulform an. Hier werden einige Unterrichtsfächer in einer Fremdsprache angeboten (Französisch, Italienisch, Deutsch, Englisch). Die Schüler werden zur Vorbereitung ein Jahr lang in der Fremdsprache unterrichtet. So wie in Österreich, muss auch in der Türkei - hier wird auch zusätzlich die Gymnasialnote berücksichtigt - eine Aufnahmeprüfung (diese sind jedoch in beiden Ländern nicht ident) für zentral vergebene Studienplätze absolviert werden. Häufig bereiten jedoch die staatlichen Gymnasien in der Türkei, die Schüler nicht ausreichend auf diese Prüfungen vor. Es gibt private Institute, die versuchen dieses Defizit der Schüler zu beheben. Diese privaten Lehranstalten können jedoch nicht von jeder Bevölkerungsschicht in Anspruch genommen werden.⁸⁵

Nach einem kurzen historischen Abriss über die Entwicklung des türkischen Bildungswesens sowie einigen allgemeinen Erklärungen über die Problematik im türkischen Bildungssystem, soll im Folgenden das gegenwärtige Schulsystem der Türkei dargestellt werden.

Die folgende Grafik zeigt den Aufbau des Bildungssystems in der Türkei, vom Vorschulbereich bis zum Tertiärbereich.

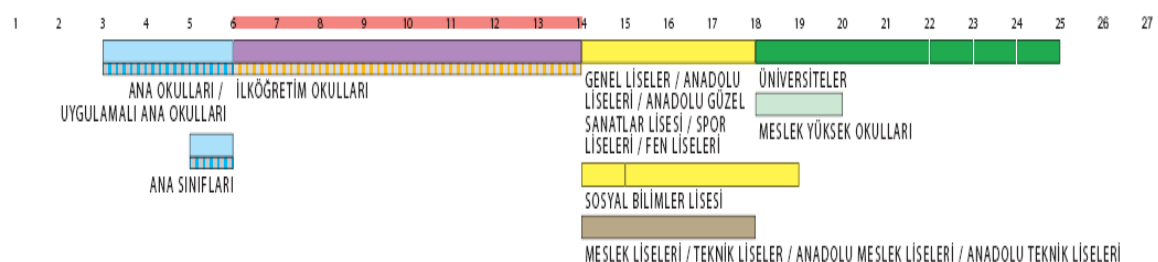


Abb. 4: Der Aufbau der europäischen Bildungssysteme 2010/2011, 7, [Zugriff am 4.1.2013].

Die vorliegende Grafik wurde dem Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (Eurydice- Netz) entnommen.⁸⁶ Die hier angegebenen Daten stammen aus dem Jahr 2010.⁸⁷ Man sieht waagrecht liegende Balken mit sieben verschiedenen Farben, welche Auskunft über die diversen Schulstufen in der Türkei geben.⁸⁸ Es sind auch vier Kategorien zu erkennen:⁸⁹ Ana Okulları/Ana Sınıfları, İlköğretim okulları, Genel Liseler/Anadolu Liseleri/Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi/Spor Liseleri/Fen Liseleri/Sosyal Bilimler Lisesi/Meslek Liseleri/Teknik Liseleri/Anadolu Meslek Liseleri/Anadolu Teknik Liseleri sowie Üniversiteler und Meslek Yüksek Okulları. Der Zahlenstrahl über dem Diagramm gibt die ungefähre Altersklasse der Aufnah-

⁸⁵ Vgl. Lehrer-Info.net, Schulsystem Türkei, [Zugriff am 11.1.2013].

⁸⁶ Vgl. Eurydice, Der Aufbau der europäischen Bildungssysteme 2010/2011,1, [Zugriff am 3.1.2013].

⁸⁷ Vgl. ebd., S.8 [Zugriff am 3.1.2013].

⁸⁸ Vgl. Udo Tellmann, Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern, [Zugriff am 8.3.2013].

⁸⁹ Zum Verständnis der angegebenen Begriffe, wird am Ende der Arbeit ein Glossar für das türkische Bildungssystem bereitgestellt.

me sowie die Dauer der Ausbildung an. Die Pflichtschulzeit ist im Zahlenstrahl rosa markiert. Der Besuch einer Vorschule ist im Gegensatz zu Österreich im türkischen Bildungssystem freiwillig. Solche Einrichtungen können als „unabhängige Kindergärten, Kindergartenklassen bzw. an Mädchengymnasien als praktische Schulklassen“ begründet werden.⁹⁰ Die Bildungslaufbahn jedes Kindes beginnt mit der Volksschule im Alter von fünfeinhalb Jahren.⁹¹ Die Grundschule dauert vier Jahre, auf die dann die vierjährige Mittelschule folgt; diese beiden Schulformen sind, anders als in Österreich, als eine Institution zusammenzufassen.⁹²

Die Fächer, die in der Grundschule unterrichtet werden, sind: „Türkisch, Mathematik, Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Sport, Religion und Ethik, Kunst, Musik, "Work training", Umwelt, Gesundheit, Verkehr, Lesen“⁹³.

Fächer wie Umwelt, Gesundheit, Verkehr und Lesen wechseln sich jede Woche ab: „in der ersten Woche wird Umwelt, in der zweiten Gesundheit,... in der fünften Woche wird wieder mit Umwelt begonnen.“⁹⁴

Nach dem erfolgreichen Abschluss erhalten Lernende die Berechtigung, in die Oberschule - allgemeinbildende oder beruflich-technische Bereiche, wie zum Beispiel „Anadolu“ Gymnasien, Sozialwissenschaftliche Gymnasien, Naturwissenschaftliche bzw. technische Gymnasien, Sportwissenschaftliche Gymnasien, etc., aufzusteigen, welche auf der allgemeinen Grundschulbildung aufbauen.⁹⁵ Wie in Österreich bereiten allgemein bildende Gymnasien, hauptsächlich auf das Hochschulwesen vor. Jugendliche in der Gymnasialstufe, die berufliche Kenntnisse erlangen möchten, haben die Möglichkeit ihre Ausbildung in einem Berufsgymnasium (Meslek Lisesi) fortzusetzen. Diese Schulform bietet neben dem türkischen Gymnasialabschluss vor allem eine berufliche Ausbildung an. Diese Berufsgymnasien haben im Vergleich zu den allgemein bildenden Gymnasien deutlich weniger Ansehen. Sie wurden bisher vorwiegend bei „Nichtbestehen“ der Aufnahmeprüfung für ein allgemein bildendes Gymnasium besucht. Neben Berufsgymnasien und Schulen gibt es auch die Lehrlingsausbildung.⁹⁶ Nach der positiven Absolvierung der zwölften Klasse Oberstufe - Ende der gesetzlich vorgeschriebenen Schulpflicht - erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Abschlussdiplom (Lise Diploması) und können je nach Interesse und Begabung eine Universitätsausbildung beginnen. Die Zulassung an einer Universität wird landesweit durch ÖSYM – („Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi“)⁹⁷ „Zentrum für Auswahl und Einstufung der Studenten“⁹⁸ mit einer Prüfung durchgeführt.⁹⁹

⁹⁰ Vgl. MEB, Das Türkische Bildungssystem, [Zugriff am 21.12.2012].

⁹¹ Das Einschulungsalter in der Türkei, beträgt seit der Bildungsreform im Jahre 2012 fünfeinhalb Jahre.

⁹² Vgl. Auswärtiges Amt. Kultur- und Bildungspolitik, Medien, [Zugriff am 29.01.2013].

⁹³ Türkisches Schulsystem, [Zugriff am 29.1.2013].

⁹⁴ Ebd., [Zugriff am 29.1.2013].

⁹⁵ Vgl. ebd., [Zugriff am 29.1.2013].

⁹⁶ Vgl. Auswärtiges Amt. Kultur- und Bildungspolitik, Medien, [Zugriff am 29.01.2013].

⁹⁷ Studienführer Türkei. Zulassungsvoraussetzungen und Bewerbung. In: college contact.com. WWW:

Im Folgenden soll ein Einblick über die Funktion und Gliederung des Oberstufenlehrplans für den Geschichtsunterricht gegeben werden. Im Vergleich zum österreichischen Lehrplan (öğretim programı) sind die Schulstufen in der Türkei nicht zusammengefasst, sondern einzeln in einer Tabelle formuliert. Die einzelnen Lehrpläne, die hier untersucht werden, wurden vom „Ministerium für Nationale Erziehung“ (Millî Eğitim Bakanlığı - MEB) zur Verfügung gestellt. Der Aufbau der Lehrpläne für die einzelnen Schulstufen ist fast ident. Sie enthalten folgende Kapitel: Allgemeine Ziele der türkisch nationalen Erziehung, Allgemeine Ziele des Lehrplans, Allgemeine Ziele des Geschichtsunterrichts (ist im Lehrplan der 9. Klasse nicht enthalten), Fähigkeiten historischen Denkens (Im Lehrplan für die neunte und zehnte Klasse nicht enthalten.), Erklärungen zur Anwendung des Lehrplans, Kapitel und Dauer, Allgemeine Vorgangsweise des Lehrplans für den Geschichtsunterricht, Leistungsbeurteilung und Notengebung, Lehrplan und Quellenverzeichnis.¹⁰⁰ Anschließend soll hier eine kurze Übersicht über den Lehrplan gegeben werden.

Im Curriculum wird angegeben, dass das Ministerium für Nationale Erziehung anstrebt, die Angehörigen des türkischen Volkes zu landestreuen, ihren eigenen Kulturen wert zuweisenden und die Prinzipien Atatürks (Grundsätze) befolgende Bürgern zu erziehen. Es sollen respektvolle, verantwortungsvolle, im sozialen und kulturellen Sinne modern denkende Menschen herangebildet werden. Da die Türken in der Geschichte schon immer eine wichtige Rolle einnahmen, ist es die Absicht des Geschichtsunterrichts, türkische Lernende hinsichtlich der Bedeutung ihres kulturellen und sozialen Erbes zu unterweisen. Jedoch soll nicht nur die Geschichte des eigenen Landes, sondern auch die, der in der Vergangenheit in Beziehung gestandenen Ländern, wie auch die Weltgeschichte parteilos und richtig behandelt werden.¹⁰¹ In Hinblick auf gesellschaftliche Werte, soziale Probleme sowie Beziehungen zwischen Menschen, ist ein wichtiger Ansatz des Lehrplans, dass der Geschichtsunterricht aktuell gehalten wird. Ebenso soll das Augenmerk auch auf die Notwendigkeit der Entwicklungen und Artenvielfalt in der Bildung bzw. die angewendeten Methoden gelegt werden.¹⁰² Des Weiteren wird hier der Versuch der Schülererziehung angeführt. Es wird zum Ziel gesetzt den Schülern für die Zukunft Informationen zu geben, ihr Denkvermögen zu entwickeln,

<http://www.college-contact.com/wissen/studienfuehrer/tuerkei.htm>, [Zugriff am 29.01.2013].

⁹⁸ Allgemeine Grundsätze. In: Global Academia. Üniversite Hazırlık Merkezi. WWW:

http://www.globalacademia.com/modules/ycs/index.php?sel_lang=german, [Zugriff am 29.01.2013].

⁹⁹ Vgl. MEB, Das Türkische Bildungssystem, [Zugriff am 29.1.2013].

¹⁰⁰ Vgl. MEB. Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve 10. sınıf seçmeli Tarih Dersi Öğretim Programı (2011). In: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. WWW: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>, [Letzter Zugriff am 14.3.2013].

¹⁰¹ Vgl. MEB. Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı (2007). In: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. WWW: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>, 3f., [Letzter Zugriff am 14.3.2013].

¹⁰² Vgl. MEB. Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı (2011). In: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. WWW: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>, 4f., [Letzter Zugriff am 14.3.2013].

ihnen zu ermöglichen, das angeeignete Wissen einzusetzen und diese zu verantwortungsvollen Menschen heranzubilden.¹⁰³ Der Lehrplan für Geschichte strebt die richtige Anwendung der türkischen Sprache, kreative Denkweise, Problemlösung, Kommunikation und Kontaktfähigkeit etc. an. Zudem werden hier zu erreichende Fähigkeiten historischen Denkens wie chronologisches Denken, historische Analyse und Erläuterung, Geschichtsforschung etc. aufgezählt und nachfolgend genaue Erklärungen angegeben.¹⁰⁴ In den Curricula der einzelnen Schulstufen (außer der neunten Klasse) werden kurz die Erwartungen an die Autoren der einzelnen Schulbücher genannt. Es wird deutlich angeführt, wie die Lehrbücher für die einzelnen Schulstufen aufgebaut werden sollen und worauf geachtet werden muss.¹⁰⁵ Darauf folgend werden mit Hilfe des Schaubildes (siehe unten) die im Lehrplan vorgegebenen Kapitel und das Stundenausmaß erläutert. Für die Veranschaulichung wird hier der Lehrplan für die neunte Klasse herangezogen, in der zwei Wochenstunden Geschichtsunterricht vorgegeben sind. Die zu behandelnden Kapitel in der neunten Klasse werden hier der Reihe nach aufgezählt. Es sind insgesamt sechs Kapitel, die im Lehrbuch (ders kitabı) gleichermaßen angeführt sind. Die Anzahl der Kapitel sowie die der Unterrichtsstunden variieren je nach Schulstufe. Darunter wird in einer Tabelle das Format und Forma sayısı¹⁰⁶ für das Lehr- und Lehrerbuch vorgegeben. Die Aufzählung darunter zeigt erneut die Kapitel (Ünite) und daneben (kazanım sayısı) die Zahl der damit erworbenen Wissensbereiche. In der Spalte „süre/ders saati“ ist das Stundenausmaß zu sehen. In der letzten Spalte „oranı (%)“ werden die Zahlen auf die gesamten Unterrichtsstunden gerechnet in Prozent angegeben. In der neunten Klasse ist im ersten Kapitel der Bereich der Geschichtswissenschaft abzudecken, wie man in der ersten Zeile der Tabelle sehen kann. Das hierfür vorgegebene Stundenausmaß für das Schuljahr beträgt vierzehn Stunden (20%).¹⁰⁷

¹⁰³ Vgl. MEB. Ortaöğretim 11. Sınıf, 5f., [Letzter Zugriff am 14.3.2013].

¹⁰⁴ Vgl. ebd., 7, [Letzter Zugriff am 14.3.2013].

¹⁰⁵ Vgl. ebd., 18, [Letzter Zugriff am 14.3.2013].

¹⁰⁶ Der Begriff „forma“ soll folgendes erklären: Eine bestimmte Anzahl an Papierseiten (beliebiges Format) im Querformat wird in der Mitte gefaltet, gedruckt und in das Buch eingefügt. Ein „forma“ beinhaltet 16 Seiten.

„Forma sayısı“ (türkisch sayı: Anzahl, Nummer, Zahl) zeigt wie viele „forma“ in einem Buch enthalten sind.

¹⁰⁷ Vgl. MEB. Ortaöğretim 9. Sınıf, 19, [Letzter Zugriff am 14.3.2013].

TARİH DERSİ (9. SINIF) ÖĞRETİM PROGRAMI ÜNİTELER VE SÜRELERİ

Tarih dersi öğretim programı haftada 2 saat esas alınarak hazırlanmıştır. Tarih dersi (9. sınıf) öğretim programı 6 üniteden oluşmaktadır.

- 1.Ünite: Tarih Bilimi
- 2.Ünite: Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar
- 3.Ünite: İlk Türk Devletleri
- 4.Ünite: İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)
- 5.Ünite: Türk-İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)
- 6.Ünite: Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıl)

TARİH DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE HAZIRLANACAK KİTAPLARIN FORMA SAYILARI AŞAĞIDA GÖSTERİLMİŞTİR

	DERS KİTABI		ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI	
	Kitap Boyutu	Forma Sayısı	Kitap Boyutu	Forma Sayısı
9. SINIF	19,5 x 27,5	11-14	SERBEST	SERBEST

TARİH DERSİ (9. SINIF) ÖĞRETİM PROGRAMI ÜNİTELERİ, KAZANIM SAYILARI, SÜRELERİ VE ORANLARI

ÜNİTE	KAZANIM SAYISI	SÜRE/DERS SAATİ	ORANI (%)
Tarih Bilimi	9	14	20
Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	6	10	14
İlk Türk Devletleri	8	12	18
İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)	7	10	16
Türk-İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)	8	12	18
Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıl)	6	14	14
Toplam	44	72	100

Abb. 5: Tarih Dersi (9.Sınıf) Öğretim Programı Üniteler ve Süreleri (Übersetzung: Geschichteunterricht (9. Klasse) Lehrplan, Lektionen und Dauer)¹⁰⁸
Vgl. MEB. Ortaöğretim 9. Sınıf, 7, [Letzter Zugriff am 14.3.2013].

Als letzter Punkt wird behandelt, wie Themen in Lehrbüchern von den Lehrern vorgestellt werden sollen, welche Aktivitäten gemacht werden können und wie die Notengebung zu-

¹⁰⁸ Übersetzt von der Verfasserin.

stande kommt.¹⁰⁹ Im Vergleich zum österreichischen Lehrplan werden hier ebenso Vorlagen für Schülerbewertungen gegeben, die die Lehrkräfte unverändert übernehmen können. Die unten angeführten Schaubilder¹¹⁰ zeigen ein solches Muster für die Bewertung von Lernenden.

Beispiel 1:

Tarih:/..../..... Sınıf listesi Özgür Özdemir Elif Ülger	Etkinliğin Adı: Notlar Sınıftaki tartışmaya pek fazla katılmadı. Konuya ilişkin daha fazla çalışma yapmalı. _____ _____
--	---

Abb. 6: Değerlendirme Araçları (Übersetzung: Hilfsmittel für Auswertung)¹¹¹
 Vgl. MEB. Ortaöğretim 9. Sınıf, 12, [Letzter Zugriff am 14.3.2013].

Beispiel 2:

Sınıf Listesi	1. Araştırma öncesinde kapsamlı bir plan yaptı.					2. Araştırma raporunu zamanında teslim etti.					3.	4.
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		
1. Özgür Özdemir												
2. Zeynep Dombaycı												
3.												
4.												

Abb. 7: Değerlendirme Araçları (Übersetzung: Hilfsmittel für Auswertung)¹¹²
 Vgl. MEB. Ortaöğretim 9. Sınıf, 16, [Letzter Zugriff am 14.3.2013].

¹⁰⁹ Vgl. MEB. Ortaöğretim 9. Sınıf, 11-17, [Letzter Zugriff am 14.3.2013].

¹¹⁰ Die vorgestellten Abbildungen sollen als Beispiel dienen.

¹¹¹ Übersetzt von der Verfasserin.

¹¹² Übersetzt von der Verfasserin.

Beispiel 1:¹¹³

Tarih:/..../.....	Datum	Etkinliğin Adı:	Noten
Sınıf listesi	Klassenliste	Aktivität	Notlar
Özgür Özdemir	Name des Schülers	Sınıftaki tartışmaya pek fazla katılmadı. Konuya ilişkin daha fazla çalışma yapmalı.	
Elif Ülger		Beteiligte sich nicht sehr viel an der Diskussion in der Klasse. Soll das Thema besser vorbereiten.	

In Beispiel 1 ist links oben das jeweilige Datum, darunter die Namen der Lernenden und rechts oben die Bezeichnung der Aktivität einzutragen. Die Noten werden auf die rechte Seite des Bewertungsformulars geschrieben und darunter kommt die Begründung der Lehrperson. In Beispiel 2 sehen wir ein weiteres Schema, das für die Schülerbeurteilung hergenommen werden kann. Auf der linken Seite des Schaubildes sind die Namen der Lernenden einzutragen. Im Vergleich zum ersten Beispiel sind hier die Kommentare bereits angegeben. Die Lehrperson kreuzt im Raster für die Begründung eine entsprechende Note an. Unter Punkt 1 steht die Erklärung: „Hat vor der Forschung einen umfangreichen Plan vorbereitet“ und 2. „Hat den Forschungsbericht fristgerecht abgegeben.“¹¹⁴

Mit diesen Methoden (Die vorgestellten Muster sind nur zwei von vielen.) können sich Lehrpersonen Notizen machen, um zu sehen, ob das behandelte Thema verstanden wurde bzw. um den Leistungsstand der einzelnen Schüler zu kontrollieren. Die überprüfte Aktivität muss unbedingt in Verbindung mit einer der Methoden durchgeführt werden.¹¹⁵

3. Das Schulgeschichtsbuch als Quelle historischer Forschung

Der Begriff „Schulbuch“ hat nicht für jeden die gleiche Bedeutung. Der eine stellt sich darunter womöglich ein Lesebuch vor und ein anderer ein Mathematikbuch. Im engsten Sinn ist hier das Schulbuch, das als Arbeitsmaterial für den Unterricht gedacht ist, also eine besondere Form des Buches, gemeint.¹¹⁶ Das Schulgeschichtsbuch wird von Wolfgang Hug formal als Unterrichtsmittel dargestellt, das „für schulische Lehr- und Lernprozesse im historischen oder historisch-politischen Unterricht konzipiert und in Buchform gestaltet ist.“¹¹⁷ Für Kozdon stellt es ein Hilfsmittel für den Unterricht dar, das als „externer Speicher“ Informationen für

¹¹³ Übersetzt von der Verfasserin.

¹¹⁴ Übersetzt von der Verfasserin.

¹¹⁵ Vgl. MEB. Ortaöğretim 9. Sınıf, 16, [Letzter Zugriff am 14.3.2013].

¹¹⁶ Vgl. Baldur Kozdon, Wird das Schulbuch im Unterricht noch gebraucht? Situationsanalyse eines Mediums, Bad Heilbrunn 1974, 19.

¹¹⁷ Wolfgang Hug, Schulbuch. In: Klaus Bergmann et al. (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁴ 1992, 469.

Lehrende wie Lernende enthält, das umgehend den Unterricht unterstützt.¹¹⁸ Michael Sauer definiert das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts.¹¹⁹ Kozdon meint ebenso, dass im weitesten Sinne jedes ansatzweise verständlich und ansprechend dargelegte Buch zum Schulbuch werden kann.¹²⁰ In welchem Ausmaß oder zu welchen Lernzielen das Lehrbuch als Hilfsmittel herangezogen wird, ist, nach Möglichkeit, der Lehrperson überlassen.¹²¹ Im Schulgeschichtsbuch überwiegt gewöhnlich der Text, welcher allerdings immer mehr durch Bilder, Arbeitsvorschläge, Karten, Quellen, Tabellen etc. vervollständigt bzw. ersetzt wird. Diesbezüglich repräsentieren zahlreiche Geschichtsbücher ein Kompendium diverser Medien. Das Schulgeschichtsbuch stellt Lehrbuch sowie Unterrichtsmaterial dar und ist überdies ein Curriculum-Element, das mit der Schulreform kovariiert. Im Grund genommen ist es ein Politikum, das mehrmals Gegenstand öffentlicher Debatte wurde.¹²² Informationen, die in Schulbüchern vorhanden sind, werden unter kompetenter Aufsicht und in einem äußerst aufnahmefähigen Alter registriert. Durch die Bearbeitung im Unterricht kommt dem Buch somit ein weitaus höherer Stellenwert zu¹²³ und es stellt weiterhin das dominante Medium für die Praxis des Geschichtsunterrichts dar.¹²⁴ Es muss festgehalten werden, dass Schulbücher wichtige Hilfsmedien für die Realisierung beim Erwerb von Kenntnissen von Schülern und Schülerinnen darstellen.¹²⁵ Wie von Margarete Dörr festgestellt, wird der Geschichtsunterricht grundlegend durch das Lehrbuch bestimmt und erst zweitrangig durch amtliche Bestimmungen oder Lehrpläne und Ausbildung der Geschichtslehrer sowie die theoretische didaktische Diskussion.¹²⁶ Margarete Dörr ist dieser Ansicht: „Alle Reformversuche sind zum Scheitern verurteilt, wenn sie nicht konkrete Auswirkungen auf die Gestaltung der Lehrmittel haben, denn diese sind das „Handwerkszeug“, ohne das die beste Konzeption von Unterricht nicht verwirklicht werden kann.“¹²⁷

Kozdon behandelt in seiner Darstellung die Frage, ob Lehrbücher ein fester Bestandteil des Unterrichts sind, und begründet dies wie folgt: „Wenn der Lehrer in seiner Klasse ein persönliches Erlebnis wiedergibt, so braucht er dazu natürlich kein Buch. Es genügt als Medium seine Sprache, um so etwas wie „Stimmung“ zu erzeugen und von Fall zu Fall sogar einen

¹¹⁸ Vgl. Baldur Kozdon, Das Schulbuch im Unterricht, 16-19.

¹¹⁹ Vgl. Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, o.O.⁴ 2005, 217.

¹²⁰ Vgl. Kozdon, Das Schulbuch im Unterricht, 19.

¹²¹ Vgl. Gertraud Becker, Überlegungen zum Begriff Schulbuch. In: Ernst Horst Schallenberg (Hrsg.), Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Düsseldorf 1973, 15.

¹²² Vgl. Hug, Schulbuch, 469-470.

¹²³ Vgl. Benjamin Schmidt, Internationale Schulbuchforschung – Aufgaben, Probleme, Beispiele (Examensarbeit), Norderstedt 2008, 8.

¹²⁴ Vgl. Hug, Schulbuch, 470.

¹²⁵ Vgl. MEB. Ortaöğretim 10.Sınıf, 15, [Letzter Zugriff am 15.3.2013].

¹²⁶ Vgl. Margarete Dörr, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht – Kriterien für seine Beurteilung. In: Eberhard Jäckel / Ernst Weymar (Hrsgg.), Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart 1975, 294.

¹²⁷ Dörr, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht, 294.

Lernprozeß in Gang zu setzen.“¹²⁸ Sowohl in der Antike als auch im Mittelalter hatte man zwar gewöhnlich keine Bücher zur Verfügung, doch es konnte trotzdem unterrichtet werden. So unvorstellbar es auch klingen mag, entspricht dies der Situation, die nach wie vor in großen Teilen der Welt vorhanden ist. Bei uns, so wie in jedem hochindustrialisierten Land jedoch, existieren sie eindeutig massenweise. Lehrbücher repräsentieren eine Bereicherung unserer verbalen Kommunikation, und wenn schon derartige Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden, so wäre es unsinnig davon nicht Gebrauch zu machen.¹²⁹

Lern- und Lehrmaterialien stellen nicht einen von mehreren Aspekten des Schulwesens dar. Sie werden im Gegenteil von manchen, neben dem Fachwissen der Lehrpersonen, als „zentrale Einflussgröße“ für die Unterrichtsgestaltung aufgefasst.¹³⁰ Sogar die Lehrkraft mit den neuesten didaktischen Anschauungen, die ihre Unterrichtsmaterialien immer selbst vorbereiten muss, ist überfordert.¹³¹ Ungeachtet, ob Lehrkräfte zudem eigene Unterrichtsmittel einsetzen, greifen sie in der Unterrichtspraxis auf die Lehrbücher zurück.¹³² Anknüpfend soll hier die Frage thematisiert werden, wer eigentlich diese Schulbücher verwendet? Kozdon meint, dass diese als Begleit-, Arbeits- und Orientierungsbuch für die Hand des Lernenden konzipiert sind, jedoch scheint dies eine allzu enge sowie wenig haltbare Ansicht zu sein. Im weitesten Sinne gehört ebenso das Lehrerhandbuch zweifellos zum Schulbuch.¹³³ In weiteren Darlegungen von ihm sind folgende Erklärungen zu finden: „Das Schulbuch versucht, den Benutzer intensiv an den Gegenstand heranzuführen, indem es die kindliche oder jugendliche Psyche in besonderer Weise anspricht.“¹³⁴ „Als solches spricht es den Leser nicht nur an; es enthält meist auch die direkte Aufforderung, z.B. in Gestalt von Arbeitsaufgaben.“¹³⁵ Neben Unterrichtsmitteln wie Medien audiovisueller Art, Museumsbesuche, Exkursion etc., ist das Lehrbuch bislang das Unerlässlichste¹³⁶; es bestimmt öfters de facto über die Art der Verwirklichung, die Lehrpläne de iure festlegen.¹³⁷ Schulbücher sind dadurch in der Tat die geheimen Lehrpläne ihres Unterrichts. Ihre Inhalte, ihre Darstellungen, die Übungen und Aufgabenstellungen üben Einfluss auf den Ablauf des Unterrichtes und das Lernen aus.¹³⁸

¹²⁸ Kozdon, Das Schulbuch im Unterricht, 9.

¹²⁹ Vgl. ebd.

¹³⁰ Vgl. Martin Ebner / Sandra Schön (Hrsgg.), Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien: Entwicklungen, Initiativen, Vorhersagen, Norderstedt⁴ 2012, 16.

¹³¹ Vgl. Dörr, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht, 294.

¹³² Vgl. Ebner / Schön, Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien, 16.

¹³³ Vgl. Kozdon, Das Schulbuch im Unterricht, 22 f.

¹³⁴ Ebd., 23.

¹³⁵ Ebd., 19.

¹³⁶ Vgl. Dörr, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht, 294.

¹³⁷ Vgl. Hug, Schulbuch, 470.

¹³⁸ Vgl. Ebner / Schön, Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien, 16.

Kultusverwaltungen kontrollieren demzufolge in unterschiedlich geregelten Zulassungs- und Genehmigungsverfahren, vorwiegend ob das Schulbuch lehrplankonform ausgearbeitet ist, auf das im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.¹³⁹

Das Schulbuch wirkt aus didaktischer Sicht besonders: „Durch die Förderung der Wahrnehmungs- und Erfahrungskompetenz (Auslösen von Faszination durch entsprechende Darstellung, Aufzeigen von Multiperspektivität), der Deutungskompetenz (Einüben methodischer Fähigkeiten zur Sinnbildung durch Interpretation, Betonung des Prozesscharakters von Geschichte) und durch das Angebot historischer Orientierungsmöglichkeiten.“¹⁴⁰ Insbesondere „das Angebot der Bereitstellung von Orientierungsmöglichkeiten im Hinblick auf Geschichte“¹⁴¹, oder die Gelegenheit der zielgerichteten Bildung durch die Vermittlung oder die Darlegung festliegender Deutungsschemata begründen, wie unter staatlicher Kontrolle hergestellte oder sich an landeseinheitliche Lehrplanvorgaben einhaltende Geschichtsbücher als¹⁴² „Medium zum Transport der Meistererzählung einer Gesellschaft funktionieren. Egal, ob diese Erzählung Frieden, Freiheit und Gleichheit oder Hass und Argwohn gegenüber bestimmten Volksgruppen oder anderen Nationen beinhaltet, sie findet sich in den Geschichtsbüchern einer Nation wieder.“¹⁴³

Dreier behauptet: „Die in Österreich publizierten Schulbücher spiegeln in den wenigsten Fällen den aktuellen Stand wissenschaftlicher Erkenntnis bzw. wissenschaftlicher Debatten wider.“¹⁴⁴ Eine Vielzahl der SchulbuchautorInnen bilden außerdem weniger FachwissenschaftlerInnen, sondern vorwiegend Lehrpersonen. Auch ist die in Schulbuchtexten verwendete Literatur weitgehend populärwissenschaftlicher Art.¹⁴⁵ „Besonders dem Typus der >Bildchronik< als einem kommerziell sehr erfolgreichen und in vielen Familien vorhandenen populärwissenschaftlichen Buch nähern sich immer mehr Schulbücher selbst in ihrer Textgestalt und in ihrem Layout an (Elemente der grafischen Hervorhebung, der kurzen, in sich geschlossenen Textblöcke, der Zusammenfassungen, der Chronologie).“¹⁴⁶ Viele Lehrbücher überspringen das genaue Zitat von Quellen oder glauben, Verweise zum fachwissenschaftlichen Diskurs auslassen zu können und blenden dabei Forschungslücken überwiegend aus.¹⁴⁷

¹³⁹ Vgl. Hug, Schulbuch, 470.

¹⁴⁰ Schmidt, Internationale Schulbuchforschung, 8.

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Vgl. ebd., 8 f.

¹⁴³ Ebd., 9.

¹⁴⁴ Werner Dreier, Im Spiegel des Schulbuchs: Die Darstellung von Judentum und Israel. In: BM für BWK (Hrsg.), Zur Darstellung der Jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern. Dokumentation der Tagung von FachwissenschaftlerInnen und Schulbuchverantwortlichen Strobl am Wolfgangsee 6. – 9. Dezember 1999, 11.

¹⁴⁵ Vgl. Dreier, Im Spiegel des Schulbuchs, 12.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Vgl. ebd.

Wissenschaftliche Schulbuchanalysen, die Unterrichtsbüchern hauptsächlich Fehler und Mängel aufzeigen, bewirken, dass Lehrbücher in den Neuauflagen in überarbeiteter Fassung erscheinen.¹⁴⁸ Laut Dreier sind die in den Geschichtsbüchern repräsentierten Inhalte einerseits „das Ergebnis eines vorgängigen Konsenses über den als tradierend wert erachteten Wissenskörper“,¹⁴⁹ und andererseits geben sie angenommene Erwartungen und Interessen wieder, also ein erahntes Geschichtsbegehren der Lernenden. Diese Annahmen veranlassen eine Fortschreibung zurückliegender Erwartungen einer an Geschichte interessierten Gesellschaft in die Gegenwart der Schüler und Schülerinnen, an die sich das Lehrbuch richtet. Populärkulturelle, massenwirksame Medienprodukte beeinflussen die Erwartungshaltung an den Unterricht genauso wie massenmedial geführte Diskussionen.¹⁵⁰

„Das Schulbuch kopiert demnach massenmedial nachgewiesenes Geschichtsbegehren von gestern [...] und spekuliert mit dessen ungebrochenem Weiterbestehen in der Gegenwart seiner Leser (also bei den Schüler und Schülerinnen von morgen). Es vermeint sich so deren Motivation zu versichern.“¹⁵¹

Besonders beachtet werden müssen ebenso der Entstehungsweg sowie die damit verbundenen Rahmenbedingungen eines Lehrbuches.¹⁵² Da die verschiedenen Themen in Schulgeschichtsbüchern größtenteils schülergerecht und lehrplannah vorbereitet werden, zählen sie zu den wichtigsten Unterrichtsmaterialien.¹⁵³ Diverse Aspekte, wie „die Zusammensetzung des Autorenteam, Ansprüche, Geldmittel und Philosophie des Verlags, [...] Schulart, Jahrgangsstufe und Schüler führen zu individuellen Merkmalen jeder Schulbuchreihe.“¹⁵⁴ Im Lehrbuch müssen Themen, über die wissenschaftliche Beiträge verschriftlicht wurden, meist auf einer Doppelseite dargeboten werden. In den meisten Fällen wird auf Lernende Rücksicht genommen und auf die Verständlichkeit der Texte Acht gegeben. Manche Schulbuchautoren versuchen sich auf Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen zu beziehen.¹⁵⁵ Der Autor berichtet infolge einer historischen Fragestellung über Fortschritte und Veränderungen oder repräsentiert Situationen und Strukturen, die für ihn signifikant für bestimmte Kulturräume bzw. Epochen erscheinen.¹⁵⁶

¹⁴⁸ Vgl. Hug, Schulbuch, 472.

¹⁴⁹ Dreier, Im Spiegel des Schulbuchs, 12.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., 12.

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Vgl. Anton Alexander Lettner, Den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte durch das Schulbuch fördern? Eine Analyse österreichischer Schulbücher dargestellt anhand des Themas „Joseph II.“ (Diplomarbeit), Salzburg 2004, 39.

¹⁵³ Vgl. Christian Karl / Ina Wester / Christof Klebl, Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, verdeutlicht am Beispiel des Lehrwerks Klett – Zeitreise 5/6, Brandenburg. In: Waltraud Schreiber, Sylvia Mebus (Hrsg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried² 2006, 33.

¹⁵⁴ Karl / Wester / Klebl, Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, 33.

¹⁵⁵ Vgl., ebd.

¹⁵⁶ Vgl. Schöner / Schreiber, De-Konstruktion, 22.

Das Schulbuchinteresse ist nicht nur von Bewertungen wissenschaftlicher und didaktischer Anforderungen geprägt. Da Unterrichtsbücher wegen ihrer Auflagenhöhe und dem Ausmaß ihrer Benutzung zu den wichtigsten Büchern gehören, sind auch gesellschaftliche Belange am Lehrbuch bedeutend. Schulbuchkritiken beschränken sich häufig darauf, wissenschaftlich Falsches, wissenschaftliche Lücken, wissenschaftliche Rückständigkeit sowie mangelnde Objektivität von Unterrichtsbüchern darzulegen. Eine derartige Bemängelung unterstellt jedoch, dass es eigentlich denkbar sei, ein dem Forschungsstand entsprechendes Buch darzustellen, wenn auch verkürzt und popularisiert. Eine allgemein anerkannte Geschichtsdarstellung ist aber genauso in der Wissenschaft nicht vorhanden und kann es auch nicht sein.¹⁵⁷ Margarete Dörr meint hierzu: „Die Geschichte, die einfach erzählt und gelernt werden kann, gibt es nicht. Wir haben nie, die Geschichte selbst‘ und können sie nicht vermitteln, sondern nur eine Fülle unterschiedlicher Interpretationen von ‚Ausschnitten‘ aus der Geschichte. Dies gilt für den Autor von Schulbüchern prinzipiell genauso wie für den Wissenschaftler.“¹⁵⁸

Im Anschluss daran soll auf die Lehrfunktion der Unterrichtsbücher näher eingegangen werden. Als Begleitmedium ist das Schulbuch im Unterricht stets präsenter geworden. Wie bereits erwähnt, wird es hauptsächlich von Lehrkräften bevorzugt, da somit das Unterrichten erleichtert und gleichzeitig die Arbeit für Lehrpersonen reduziert wird.¹⁵⁹

Das Lehrbuch dient der Gliederung eines Schulfaches.¹⁶⁰ Dazu zählt, „die Gesamtmenge an Lehrinhalten eines Faches aufzuteilen und die Teile in ein sinnvolles Nacheinander zu bringen.“¹⁶¹ Infolgedessen werden durch das Schulbuch die Ausarbeitung der Lehrpläne sowie die Unterrichtsplanung langfristig erleichtert. Lehrbücher verfügen außerdem über Gliederungshilfen wie Fragestellungen oder Diskussionsanregungen, wodurch primär für die Lehrperson eine zeitliche Erleichterung bei der Planung des Unterrichts entsteht. Für die Ausarbeitung von Sachverhalten bezieht sich das Buch außerdem auf Abbildungen, welche die Realität vorstellen, die für den Lehrkörper unerlässlich sind, da es sich hierbei öfters um in der Schule nicht verfügbare komplexe Materialien wie Verträge etc. handelt. Neben einer realistischen Darstellung kann eine Begebenheit ebenso mit Hilfe von Texten sprachlich demonstriert werden. Dies ist bedeutend um speziell geistige Vorstellungen von Gegenständen hervorzurufen und sie zu vergegenwärtigen. Didaktisierte Repräsentation stellen Text-Bild-Darstellungen dar, die für die Illustration verwendet werden und ebenso zur Diskussion oder

¹⁵⁷ Vgl. *Lettner*, Den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte durch das Schulbuch fördern, 39.

¹⁵⁸ *Dörr*, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht, 298.

¹⁵⁹ Vgl. *Julia Uhlitzsch*, Schulbücher im Wandel der Zeit. Die Gestaltung von Schulgeschichtsbüchern im Wandel der Zeit (Studienarbeit), Norderstedt 2012, 4.

¹⁶⁰ Vgl. *Uhlitzsch*, Schulbücher im Wandel der Zeit, 4.

¹⁶¹ Ebd.

auch Projekt anregen. Eine andere Funktion des Lehrbuches ist seine Leitung. Das Schulbuch verfügt über Steuerungsmöglichkeiten wie Fragen, Impulse, Aufforderungen sowie Arbeitsanleitungen, welche individuelle Aufgabenstellungen der Lehrperson bei der eigenen Unterrichtsplanung waren. Bei der Motivierungsfunktion spielt neben der Unterrichtsleitung unter Zuhilfenahme von Lehrbüchern, ebenso ihre Aufmachung eine enorme Rolle. Lernende nehmen sich gerne ein Buch, durch dessen Erscheinungsbild sie angezogen werden. Das sogenannte Innenleben des Schulbuches sollte demnach der äußeren Aufmachung entsprechen sowie dessen Texte und Illustrationen die Schülerinnen und Schüler zum Lernen anregen. Des Weiteren liefert das Lehrbuch Entlastung bei der Unterrichtsdifferenzierung, also eine variierende Methode in der Bearbeitung und Darbietung von Lerninhalten. Auch wenn das Schulbuch so gut wie nie abwechselnde Lernangebote anbietet, kann es von Lehrkräften für eine unterschiedliche Arbeitsweise zum Einsatz gebracht werden. Neben der sogenannten Differenzierungsfunktion wendet das Unterrichtsbuch ebenso die Funktion der Kontrolle und Übung an. Das bereits angeeignete Wissen kann mit Lehrbüchern, die Aufgaben und Übungsanregungen, zumeist mit Lösungen zur Selbstkontrolle bereitstellen, wiederholt und vertieft werden.¹⁶²

Im Anschluss daran, soll Bodo von Borries Ansicht, über die Funktion von Schulbüchern vorgestellt werden:

- Als für den Unterricht an Schulen bestimmtes Buch möchte es in der Art des „Leitfadens oder Grundrisses den Kernbestand des Fachwissens in geordneter, übersichtlicher Form“¹⁶³ so übermitteln, dass der Leser oder die Leserin ihn besonders rezeptiv erwerben kann. Dieserart dargebotenes Wissen beinhaltet neben Tatsachenwissen ebenso deren Sinndeutung.
- Das Lehrbuch beruht gleichermaßen auf einem von den Verfassern und Verfasserinnen interpretierten und strukturierten Wissen. Es widmet sich jedoch der Befestigung dieses angeeigneten Wissens in den Köpfen der Lernenden. Hierfür stellt es Arbeitsaufgaben und Verständnishilfen zur Verfügung. Die Resultate werden nach dem Modell des programmierten Lernens¹⁶⁴ und dem kybernetischen Regelkreis¹⁶⁵ verifiziert. Das Schulbuch genehmigt also nur Ergebnisse, die es selber als korrekt vorlegt.

¹⁶² Vgl. ebd., 4 f.

¹⁶³ Lettner, Den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte durch das Schulbuch fördern, 40.

¹⁶⁴ Programmiertes Lernen: „Der Begriff des programmierten Lernens ist als didaktisches Prinzip nicht neutral formuliert, da er aus heutiger Sicht bereits auf die spezifische Realisierungsmöglichkeit des computerunterstützten Lernens einengt. [...] Sowohl die Inhalte als auch die Reihenfolge sind fest vorgegeben, lediglich bei der Zeit, die für die Durchführung zu Verfügung steht, haben Lernende selbst – nicht immer, aber häufig – eigene Steuerungsmöglichkeiten.“ Vgl. Peter Baumgartner, Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt, Individualisiertes zielerreichendes Lernen, Münster 2011, 295.

¹⁶⁵ Kybernetisches Regelkreis-Modell: „In den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen, wie bspw. In der Medizin, der Physiologie, der Biologie, der Physik, der Technik sowie in den Wirtschaftswissenschaften hat sich der analytische Ansatz der Kybernetik, als interdisziplinäre Untersuchungsmethode durchgesetzt. [...] Mittels der

- Das Lehrbuch sieht seine wichtigste Aufgabe darin, seine Benutzer und Benutzerinnen anzuleiten, sich mittels Materialien eigenständig mit Themen zu beschäftigen, und sich somit ohne fremde Hilfe geschichtliche Einblicke zu verschaffen.¹⁶⁶
- Das Schulbuch will vor allem mit: "Geschichten aus der Geschichte, daneben auch Bildern und sonstigen Materialien möglichst unmittelbare, die Sinne und die Phantasie ansprechende Begegnungen mit der Geschichte"¹⁶⁷ bewirken.
- Die aktuelle Gattung des Geschichtsbuches möchte „kreative, erfahrungs- und handlungsgesättigte Begegnungen mit der Geschichte ermöglichen. Hier geht das Medium Schulbuch in ein Unterrichtsprogramm über, das die beteiligten Schüler/innen und Lehrer/innen zu Aktivitäten aller Art einlädt.“¹⁶⁸

Die vorgestellten Lehrbucharten werden von Joachim Rohlfes als „Idealtypen, die am Markt selten in reiner Form, sondern in den verschiedensten Mischungsverhältnissen auftreten“, ¹⁶⁹ bezeichnet.

Mit den Zielvorstellungen der Erziehung gestalten sich die Funktionen von Schulbüchern neu und sind permanent zu kontrollieren.¹⁷⁰

4. Anforderungen an Schulbücher

Die historischen Narrationen in Schulbüchern sind von medienspezifischen Sonderbedingungen abhängig, also Voraussetzungen, die daraus resultieren, dass die Erzählungen, die kurze Wiedergabe der Sachverhalte ausdrücklich für Schulbücher konzipiert werden. Hieran sind einige wichtige Faktoren herauszugreifen. Auswahlentscheidungen, die durch amtliche Richtlinien festgelegt werden, haben einen normativen Gehalt bei der Genehmigung von Lehrbüchern.¹⁷¹ Sowohl in Österreich als auch in der Türkei ist die Approbation der Unterrichtsmittel durch die Verordnungen der Bildungsministerien bestimmt. Die Instruktion des Ministeriums an die Verlage und ebenso die Vorgaben wie Seitenzahl etc. der Verlage an die Schulbuchautoren sind hier wesentlich.¹⁷²

Kybernetik wird versucht, die Struktur und die komplexen Phänomene und Interdependenzen von Systemen zu analysieren.“ Christoph Braunschweig, Grundlagen der Managementlehre. Führungskonzeptionen und Verhaltenspsychologie, Regelkreis-Modell der Führung, Kybernetisches Regelkreis-Modell, München 2001, 55.

¹⁶⁶ Vgl. Lettner, Den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte durch das Schulbuch fördern, 40.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Vgl. Daniela Straßmayer, Schulbuchanalyse im Fachbereich Ernährung und Chemie mit besonderer Berücksichtigung des Experimentes und des fachübergreifenden Unterrichtens (Diplomarbeit), Wien 2009, 104.

¹⁷¹ Vgl. Schöner / Schreiber, De-Konstruktion, 22.

¹⁷² Vgl. Lettner, Den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte durch das Schulbuch fördern, 39.

Die vom Verleger publizierten Schulbücher sollen der Lehrperson als wichtige Arbeitshilfe dienen. Ehe das Lehrbuch allerdings im Unterricht eingesetzt werden kann, schreitet der Staat regelnd ein.¹⁷³ „So ist [...] die Einführung von Schulbüchern zum Unterrichtsgebrauch von einem staatlichen Prüfungs- und Genehmigungsverfahren abhängig; [...]“¹⁷⁴ Eines der Kriterien für die Genehmigung ist der Konsens der Unterrichtsmittel mit den Reglements und Lehrplänen, welche von den jeweiligen Bildungsministerien für die Schulen verordnet wurden.¹⁷⁵ Was die Vielfalt der konkreten Möglichkeiten zur Durchdringung der staatlichen Beeinflussung auf die Lehrbücher anbelangt, so können zwei Bereiche unterschieden werden.¹⁷⁶ „Zum einen erfolgt dieser Einfluss über die Regulierung und Kontrolle der Selektion aus dem vorhandenen Angebot der auf dem freien Markt produzierten Schulbücher [...]. Zum andern verwirklicht er sich in Maßnahmen zur Steuerung und Kontrolle der Entwicklung und Produktion von Schulbüchern [...].“¹⁷⁷ Walter Pingel meint, dass die Schulbuchbegutachtung ursprünglich einen positiven Zweck erfüllen sollte,¹⁷⁸ da dadurch Bücher komplexer werden, weil sich Autoren sowie Verlage anstrengen müssen, so viele Themen wie möglich zu behandeln, um etwaiger Kritik zu entgehen.¹⁷⁹ Seit Bestehen der Schriften, welche insbesondere oder unter anderem für den Unterrichtsgebrauch hergestellt werden, existieren Anordnungen der Schulobrigkeit, diese Entschlüsse über die Selektion aus diesen Lehrbüchern der subjektiven Willkür ihrer etwaigen Anwender zu entziehen und langfristig zu reglementieren. Die verbreitetste und bedeutungsvollste Möglichkeit zur Regelung der Auswahlprozesse besteht darin, vom Staat festgelegte Einzelpersonen oder Personengruppen, existente oder speziell zu diesem Anliegen eingerichteten Kommissionen, Behörden oder Instanzen mit der Entscheidungs- und Prüfungskompetenz über Unterrichtsbücher festzusetzen und deren Tätigkeit vollständig an vorschriftsmäßige Vorgehensweise zu binden. Überdies wird die Einflussnahme durch Kodifizierung und Dekretierung unwiderruflicher, konkret formulierter Normen und Anforderungen für die Auswahl und Benutzung von Lehrbüchern.¹⁸⁰ Der Grundsatz der staatlichen Schulbuchauswahl ist im Grunde das Vorhaben, die auf den generellen Schulzweck bezogenen, in Bestimmungen und unter anderem festgesetzten Intentionen für das Lehren und Lernen dem Curriculum nach auszugestalten und im Einzelnen auszuführen.

¹⁷³ Vgl. Manfred Enaux, Das Schulbuch in verfassungsrechtlicher Sicht. In: Ernst Horst Schallenberg (Hrsg.), Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Düsseldorf 1973, 26.

¹⁷⁴ Enaux, Das Schulbuch in verfassungsrechtlicher Sicht, 26.

¹⁷⁵ Vgl. Alfred Dauch, Das Schulbuch aus der Sicht des Verlegers. In: Ernst Horst Schallenberg (Hrsg.), Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Düsseldorf 1973, 47.

¹⁷⁶ Vgl. Walter Müller, Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung, Kastellaun 1976, 294.

¹⁷⁷ Vgl. Müller, Schulbuchzulassung, 294.

¹⁷⁸ Vgl. Falk Pingel, Schulbuchbegutachtung und internationale Schulbuchempfehlung. In: BM für BWK (Hrsg.), Zur Darstellung der Jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern. Dokumentation der Tagung von FachwissenschaftlerInnen und Schulbuchverantwortlichen Strobl am Wolfgangsee 6. – 9. Dezember 1999, 17.

¹⁷⁹ Vgl. Dreier, Im Spiegel des Schulbuchs, 14.

¹⁸⁰ Vgl. Müller, Schulbuchzulassung, 294 f.

Demzufolge werden außerdem zu den im Lehrplan enthaltenen pädagogischen Orientierungsdaten und Unterrichtsinstruktionen ebenso den Inhalt betreffende Anlässe und Komponenten für das Lehren und Lernen sowie die Art und Weise ihrer unterrichtlichen Darlegung großteils bestimmt.¹⁸¹ Walter Müller meint zudem: „Da Schulbücher immer nur eine sehr begrenzte Anzahl von Stoffen, Themen, Beispielen, bildlichen und graphischen Darstellungen, Aufgaben, Arbeitsanweisungen, Kontrollfragen usw. enthalten können, und da deren Auswahl und Anordnung infolge des staatlichen Zulassungs- und Einführungsrechts, von der Ausnahme einiger ausschließlich thematisch gebundener, nicht durch vorgegebene Lernziele und „Leitfragen“ oder Leistungskontrollaufgaben normierend wirkender „Arbeitsbücher“ zur freien Disposition der Lehrenden und Lernenden abgesehen, stets unter den verbindlichen und einheitlichen Zielvorstellungen der Schulverwaltung stehen, werden unter dem Diktat verordneter Schulbücher die konkreten stofflichen und methodischen Grundlagen und Anlässe des Unterrichtens und Erziehens limitiert, vereinheitlicht und von außen gegebenen Zwecken unterworfen.“¹⁸² Des Weiteren erläutert Müller die Berücksichtigung der Möglichkeit selbständig zu entscheiden, wie folgt:¹⁸³ „Die Zulassungsverfahren schränken die Freiheit der Lehrer in der Wahl der Lehrbücher in unzumutbarer und undemokratischer Weise ein und behindern den methodischen Fortschritt. Sie sind ein beschämendes Zeugnis des Mißtrauens gegenüber der Lehrerschaft, [...]“¹⁸⁴ Für welche Art von Unterrichtsmittel sich Lehrpersonen je nach ihrer pädagogischen Auffassung oder ihrer methodischen Überzeugung entscheiden, muss und kann schlussendlich ihnen überlassen werden.¹⁸⁵ Das Verfahren des Schulbucherlasses bewirkt im Schulalltag, dass die Lehrperson im Unterricht lediglich derartige Lehrbücher einsetzen darf, welche mit Erfolg das Genehmigungsverfahren bewältigt haben. Genauer gesagt, ist der Lehrkraft im Grunde nicht nur ein spezielles Schulbuch zum Unterrichten verordnet,¹⁸⁶ „sondern sie kann unter mehreren für den Unterrichtsgebrauch genehmigten Schulbüchern eine Auswahl treffen.“¹⁸⁷

Im türkischen Lehrplan für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe werden unter anderem die Erwartungen an Buchautoren angeführt. In Folge werden hier einige Anforderungen dargelegt. Es wird angegeben, dass für die Erreichung der Ziele des Lehrplans Schulbücher eine der wichtigsten Materialien darstellen. In dieser Hinsicht ergibt sich für Buchautoren eine sehr wichtige Aufgabe. Vorrangig sollen Schulbuchautoren den Ablauf detailliert untersuchen und bewerten, außerdem die Philosophie der Lehre und Erziehung

¹⁸¹ Vgl. ebd., 301 f.

¹⁸² Ebd., 302.

¹⁸³ Vgl. ebd., 280.

¹⁸⁴ Ebd.

¹⁸⁵ Vgl. ebd.

¹⁸⁶ Vgl. *Enaux*, Das Schulbuch in Verfassungsrechtlicher Sicht, 32 f.

¹⁸⁷ Ebd., 33.

sowie der Messung und Auswertung mit allen Komponenten auffassen und diese in die Schulbücher reflektieren. Durch Erwerb von Kenntnissen werden Lernende zu historischen Recherchen angeregt und ermuntert Geschichtserträge darzulegen. Desgleichen soll beachtet werden, dass neben historischen Informationen gleichermaßen die Methodenlehre der Informationsquellen sowie der Prozess der Gestaltungsart beinhaltet werden muss. In diesem Zusammenhang wird erwartet, dass Lehrbücher zur Debatte stehende Themen, verschiedene Gesichtspunkte umfassende Geschichtstexte, Forschungsformen, verschiedene Textvorlagen (überzeugend, argumentativ, darstellend, erläuternd), Präsentationsbeispiele, verschiedene Landkarten, Zeittafel, Biographie etc. beinhalten. Aus diesem Grund soll während dem Exerzieren neben den Unterrichtsbüchern den Lernenden unterschiedliche Quellen, die von Klassenlehrern und Klassenlehrerinnen bestimmt wurden, zur Verfügung gestellt werden. Lehrpersonen müssen die Schüler und Schülerinnen bei ihrer Arbeit begleiten und helfen ihr historisches Denkvermögen ins Vorfeld zu bringen, sowie bei der Anwendung der Methodenlehre der historischen Forschung mitwirken.¹⁸⁸

Kozdon führt in seinem Buch Kriterien zur formalen Ausstattung sowie der inhaltlichen Beurteilung von Schulbüchern an.¹⁸⁹ Die Richtlinien zur formalen Darstellung von Lehrbüchern unterteilt er in drei Kategorien: 1. Schönheit, 2. Haltbarkeit und 3. Zweckmäßigkeit.

ad 1: Die Kategorie der Schönheit des Buches wird erneut gegliedert: Für das Schriftbild im Schulbuch gibt Kozdon an, dass diverse Schrifttypen angewendet werden sollten, jedoch ohne das Gesamtbild unruhig wirken zu lassen. Bei der Bebilderung genüge eine nicht allzu volle Ausgestaltung mit bunten Fotos, Zeichnungen, Graphiken etc. Er fügt hinzu, dass Farbe hierbei als Reizmittel diene. Als nächsten Punkt in der Kategorie Schönheit, behandelt Kozdon das Papier. Hier meint er, dass dieses nicht bloß angenehm weiß, sondern sich ebenso gut anfühlen soll. Der Bucheinband muss schmutzabweisend und waschbar sein. Über den Gesamteindruck des Unterrichtsbuches, welcher zur Geschmacksbildung beitragen soll, schreibt er, dass ein Buch mit freundlichem Erscheinungsbild ein begehrenswertes Objekt ist, das man gerne besitzen möchte bzw. dem mehr Beachtung geschenkt wird.

ad 2: Der Bereich der Haltbarkeit wird in die Gruppen Papier und Einband aufgeteilt. Hier gibt er an, dass das Papier fest, mit matter und samtartiger Oberfläche sein soll. Weiters meint Baldur Kozdon, dass die Hülle widerstandsfähig zu sein hat.

ad 3: In diesem Punkt behandelt er die Zweckmäßigkeit des Buches. Für einen besseren Überblick und um Nivellierung wichtiger Passagen zu umgehen, sollen unterschiedliche Schriftgrößen benützt werden. Weitere Kriterien, welche die Ansicht betreffen, sind die Einfügung von Marginalien, die fette bzw. farbige Herstellung von Merksätzen, die Her-

¹⁸⁸ Vgl. MEB. Ortaöğretim Programı Tarih Dersi 10.Sınıf Öğretim Programı, 15 f.

¹⁸⁹ Vgl. Kozdon, Das Schulbuch im Unterricht, 178 f.

vorhebung von Überschriften sowie die Erstellung von Registern am Ende eines Buches. Die letzten beiden Punkte der Zweckmäßigkeit betreffen die Bebilderung und das Papier im Schulbuch. In Bezug auf Bilder gibt er an, dass diese zum Lernen anregen können. Letzteres soll weiß, matt sowie nach Möglichkeit holzfrei sein.¹⁹⁰

Daran anknüpfend werden die zur Beurteilung des Inhalts betreffenden Kriterien von Lehrbüchern behandelt, wofür Kozdon insgesamt neun Fragen formuliert. Die dafür ausgearbeiteten Fragestellungen beschäftigen sich damit:

1. wie genau die im Lehrbuch implizierten Informationen sind
2. ob die angezeigten Fakten für die Präsentation und Illustration der Ereignisse ausreichend sind
3. ob wichtige Termini eindeutig und explizit definiert sind
4. ob die im Schulbuch enthaltenen Illustrationen, Graphiken, Karten sowie Tabellen der Repräsentation dienen, klar und aktuell sind
5. ob eine faire und gerechte Behandlung gegenüber anderen Rassen, Nationalitäten, Völkern und Minoritäten vorliegt, sowie deren Verdienste gebührendermaßen formuliert und gewürdigt werden
6. ob die eigenen Bildungsmaßstäbe, Moral und Rechtsempfinden unbesehen auf weitere Gruppen oder Nationen angewendet werden
7. ob kontroverse Ansichten objektiv thematisiert werden
8. ob in den Beschreibungen Redensarten oder Wörter vorliegen, die sich dafür eignen, Missverständnisse und Disharmonie aufkommen zu lassen
9. ob durch mangelhaft ausbalancierte Angaben Propaganda betrieben wird¹⁹¹

Weitere Kriterien für die Gestaltung von Schulbüchern:

- für die jeweilige Altersstufe passend
- motivierend
- inhaltlich nachvollziehbar (Quellen)
- dem Lehrplan entsprechend
- didaktisch seinen Zweck erfüllen¹⁹²

Die angeführten Fragestellungen für die Beurteilung des Inhalts (außer Punkt 5 bis 8) sowie die Kriterien für die Lehrbuchgestaltung werden für die von mir analysierten Lehrwerke herangezogen. Im Anschluss daran werden die zu erfüllenden Kriterien für Lehrmittel, die im österreichischen Schulunterrichtsgesetz festgesetzt sind, in Originalform präsentiert.

¹⁹⁰ Vgl. ebd., 178.

¹⁹¹ Vgl. ebd., 179.

¹⁹² Vgl. Restemeier, Das Ende des Buches, 42.

„Das Schulunterrichtsgesetz, BGBl. Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. I Nr. 112/2009:

1. § 14 Abs. 2 lautet: „(2) Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe sowie der Kompetenzorientierung der Schulart (Bildungsstandards, abschließende Prüfung) entsprechen. Sie haben nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet zu sein.

2. § 14 Abs. 5 erster Satz lautet: „Auf Antrag des Urhebers, Herausgebers, Verlegers oder Herstellers hat der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet zu erklären, wenn es den Voraussetzungen nach Abs. 2 entspricht und dessen Anschaffung und Einsatz im Unterricht wirtschaftlich, sparsam sowie zweckmäßig ist.“¹⁹³

Die ausschließlich für jede Schulklasse und jedes Unterrichtsfach angefertigten Lehrbücher müssen also dem festgelegten Lehrplan sowie Unterrichtsinhalt und den didaktischen Grundsätzen entsprechen. Des Weiteren, wie Kuhn angibt, soll die Selbstorganisation der Lernenden, die Zweckmäßigkeit der Ausstattung, die gültigen Rechtsnormen und die sachliche Korrektheit des Inhaltes beachtet werden.¹⁹⁴

Daran anknüpfend sollen die Eignungserklärungen von Unterrichtsmitteln in Österreich sowie in der Türkei vorgestellt werden. Wie bereits angegeben, sind für die Inspektion von Schulbüchern und ihrer Übereinstimmung mit dem jeweiligen Lehrplan sowie ihrer Lernziele in Österreich das Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und in der Türkei Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), zusammen mit ihren Gremien zuständig.

Die unten angeführte Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln in Österreich, ist im Schulunterrichtsgesetz rechtmäßig geregelt. (BGBl. Nr. 472/1986 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 52/2010)¹⁹⁵ Die Proklamation wird hier als Originaltext übernommen.

„§ 15. (1) Bevor der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt (§ 14 Abs. 5), hat er ein Gutachten einer Gutachterkommission

1. über das Vorliegen der Voraussetzungen nach § 14 Abs. 2,

2. zur Feststellung der Zweckmäßigkeit des Einsatzes des Unterrichtsmittels im Unterricht und

¹⁹³ Bundesgesetz. In: BMUKK, Regierungsvorlage. WWW:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19308/regierungsvorlage_schug.pdf, 1, [Zugriff am 5.4.2013].

¹⁹⁴ Vgl. Leo Kuhn, Schulbuch – Ein Massenmedium. Informationen – Gebrauchsanweisungen – Alternativen, Wien-München 1977, 21.

¹⁹⁵ Vgl. Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln. In: RIS. Schulunterrichtsgesetz. (2013)

WWW: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40119623>, Fassung 01.09.2010, [Zugriff am 22.3.2013].

3. zur Feststellung, auf welche Weise das Unterrichtsmittel zur Erlangung von fächerübergreifenden Bildungszielen und Kompetenzen im Sinne der Aufgaben der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) beiträgt, einzuholen, sofern es sich nicht um Hörfunk- oder Fernsehsendungen handelt, an deren Herstellung ein Vertreter des zuständigen Bundesministeriums als Berater teilgenommen hat. (2) Zum Zweck der Abgabe der Gutachten hat der zuständige Bundesminister Sachverständige in Gutachterkommissionen zu berufen, die für einen oder mehrere Unterrichtsgegenstände einer oder mehrerer Schularten zuständig sind.“ [...] ¹⁹⁶

Anschließend sollen die Bestimmungen (Artikel 19 Absatz 4) von Unterrichtsmitteln des Bildungsministeriums (Millî Eğitim Bakanlığı) für Bildungseinrichtungen in der Türkei vorgestellt werden. Die folgende Eignungserklärung für die Prüfung und Beurteilung von Schulbüchern beruht auf den unten angeführten Kriterien.

Für die Überprüfung und Beurteilung von Schulbuchentwürfen werden die vier nachstehenden Kriterien eingesetzt: ¹⁹⁷

1. Inhaltliche Berücksichtigung der Verfassung und der Gesetze
2. Inhaltlich wissenschaftliche Suffizienz
3. Die Fähigkeit der Lehrinhalte, die vom Bildungs- und Lehrplan angestrebten Lernfortschritte zu vermitteln
4. Lernfördernde Eigenschaft der visuellen und inhaltlichen Gestaltung sowie die Kompatibilität für den Werdegang der Schüler und Schülerinnen ¹⁹⁸

ad 1: Bei der Ausarbeitung des Schulbuchentwurfs, muss darauf geachtet werden, dass im Inhalt keine diskriminierenden Äußerungen enthalten sind. Das Lehrwerk darf sich nicht bloß auf eine bestimmte Gesellschaft richten, es muss sich für die Gleichberechtigung sowie Menschenrechte einsetzen.

ad 2: Der Inhalt des Schulbuchentwurfs basiert auf wissenschaftlich bewiesenen Angaben. Informationen, bei denen keine Quellenangaben angeführt sind, dürfen nicht benutzt werden. Alle Daten müssen korrekt, vollständig und aktuell sein.

¹⁹⁶ RIS, Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln, [22.3.2013].

¹⁹⁷ Übersetzt von der Verfasserin.

¹⁹⁸ Vgl. Emin *Karip*, Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler. In: (MEB) T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Bakanlığı (2013). WWW: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_01/14062748_incelemerkriterleri_14012013.pdf, 2 [Zugriff am 22.3.2013].

ad 3: Die hier eingesetzte Sprache muss präzise und verständlich sein sowie den aktuellen Rechtsnormen entsprechen. Um Lernende beim Verständnis des Gegenstands zu unterstützen, werden entweder innerhalb oder am Ende der Lektion, Fragen oder Übungen eingesetzt. Außerdem können Experimente, Projekte bzw. verschiedene Aktivitäten aufbereitet werden.

ad 4: Die Qualität und Ästhetik von Bildern, Fotos, Graphiken oder anderen Inhalten muss gehoben sein. Die eingesetzten Materialien müssen für Schüler und Schülerinnen leicht verständlich aufbereitet bzw. ausgewählt werden. Der Seitenaufbau soll nicht allzu dicht aufbereitet werden. Des Weiteren soll auf altersadäquate Abhandlungen, geeignete Schriftart und Schriftgröße geachtet werden.

Als Zusatz gibt es für Lernende ein weiteres Buch, das im türkischen abgekürzt „z-kitap“ („Zenginleştirilmiş Kitap“) benannt wird. Dies sind Bücher, die Animationen, Simulationen und Graphiken enthalten, welche von Lernenden jederzeit und überall herangezogen werden können. Die Qualität der hier dargebotenen Animationen, Videos und Graphiken muss gehoben und die Audiodateien klar verständlich sein.¹⁹⁹

Als letzter Punkt sollen die Aufgaben des Lehrbuches näher gebracht werden. Signifikant für die inhaltliche Gliederung und den Aufbau eines Lernbehelfs, welcher der Tradierung von Informationen dient, ist es, zu ermitteln, wofür er herangezogen wird. Anforderungen, welche sich auf die Auswahl und der Gestaltung des Mediums beziehen können, sind die Zielgruppe wie auch die Art der Aufgabenstellung. Hierbei muss das Alter der NutzerInnen, ob das Buch für Lehrende oder Lernende gedacht ist, spezielle Anwendungsformen, Lernform, Lernziel sowie Lernort und –zeit beachtet werden.²⁰⁰

- Alter: Das Alter der AnwenderInnen hat umgehend Auswirkungen auf das im Hilfsmittel anzuwendende Vokabular und in gleicher Weise auf die grafische Darstellung und weiterer Informationstypen. Bei Schulbüchern muss die kindgemäße Formulierung sowie Illustration beachtet werden. Für Jugendliche oder Erwachsene kann der Inhalt komplexer ausgearbeitet werden.
- Lehrende oder Lernende: Schulbücher können neben dem Gebrauch durch Lehrpersonen, ebenso für Schüler und Schülerinnen gestaltet werden. Einerseits kann das Buch für

¹⁹⁹ Vgl. *Karip*, Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler, 2-5. [Zugriff am 22.3.2013].

²⁰⁰ Vgl. *Restemeier*, Das Ende des Buches, 37 f.

die Unterrichtsgestaltung oder Instruktion und andererseits zum selbstständigen bzw. durch die Lehrperson unterstützten Lernen hergenommen werden.

- Spezielle Anwendungsformen: Personen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen können besondere Forderungen an das Lehrbuch stellen. Hier sind beispielsweise Schulbücher in Blindenschrift anzuführen. Hier muss die adäquate Anwendungsform für die Zusammenstellung der Inhalte wie auch deren Abruf gesondert beachtet werden.
- Lernform: Schulbücher müssen Lehrplankonform ausgearbeitet werden. Beim selbstorganisierten Lernen oder in der betrieblichen Weiterbildung können Inhalte auf persönliche Lernziele festgelegt werden.
- Lernziel: Für die Gestaltungsart ist es bedeutend, ob das Lehrbuch zur Überprüfung oder Wiederholung von bereits Angeeignetem bzw. zum Wissenserwerb verwendet werden soll.
- Lernort und -zeit: Der disponible zeitliche Rahmen oder Aufenthaltsort von Schüler und Schülerinnen ist sowohl im Aufbau als auch in der Selektion des Schulbuches zu berücksichtigen.²⁰¹

Staudinger meint, um hier eine weitere wichtige Aufgabe des Schulbuches zu nennen: "Das Lehrbuch muß in sich voll verständlich sein."²⁰² Er äußert, dass es die Arbeit des Buches ist, den Unterricht zu fördern und zu unterstützen. Das bedeutet, dass Lernende die Stoffvermittlung kommentarlos verstehen müssen. Denn, ein Schulbuch mit undeutlichem Inhalt, zwingt die Lehrperson nähere Erklärungen zu machen, und beeinträchtigt infolgedessen den Unterricht. Staudingers Urteil richtet sich gegen Lehrwerke, welche in einem zu eigensinnig bzw. anspruchsvollen Schreibstil abgefasst sind, gegen alle, die zwar formal sowie ihrem Niveau nach klar verständlich sind, aber historische Gegebenheiten so zusammenstreichen, dass Zusammenhänge nicht länger deutlich ersichtlich sind. Des Weiteren richtet sich sein Urteil gegen jene Werke, die verschiedene Zusammenhänge bzw. Tatsachenkomplexe unvollständig behandeln, dass diese unbedingt vervollständigt werden müssen.²⁰³ Das Schulbuch kann und soll zur Entwicklung aktiv gestaltender und selbstbewusster Individuen verhelfen, als auch das urteilende Bewusstsein der Personen sowie hieraus entstandene Handlungen hervorrufen und fördern. Aus dieser Forderung lässt sich die Aufgabe des Buches als ermutigende Komponente in der eingehenden Beschäftigung mit der Wirklichkeit durch die Eingliederung bestehender Fakten und Normen schlussfolgern.

²⁰¹ Vgl. ebd.

²⁰² Hugo Staudinger, Überlegungen eines Autors zu einem Unterrichtswerk (Geschichte). In: Ernst Horst Schallenberg (Hrsg.), Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse, Düsseldorf 1973, 4.

²⁰³ Vgl. Staudinger, Überlegungen eines Autors, 4.

Entzieht sich das Lehrbuch der Auseinandersetzung mit aktuellen Bedingungen und gesellschaftlich bedeutsamen Fragen ungeachtet den offenbaren Unstimmigkeiten und Problemen, so kann es wenig bei der Entfaltung eines kritischen Bewusstseins mitwirken. Sie müssten demzufolge so verfasst sein,²⁰⁴ „dass gesellschaftliche Intentionen als solche erkennbar, Historisches als solches ausgewiesen und Bewusstseins- und Tatsachenrealität klar voneinander abgegrenzt werden.“²⁰⁵

5. Methodisches Vorgehen

In diesem Teilbereich sollen diverse Herangehensweisen vorgestellt, und anhand von verschiedenen Aspekten Darstellungen, Texte usw. analysiert werden. Hierbei bedarf es natürlich einer der Schulbuchanalyse entsprechenden Methode, welche für die Identifikation von Wertungen und Repräsentationsformen passend ist. Diese Grundlage erfüllen die Struktur- und Materialanalyse.²⁰⁶ Für die Untersuchung der türkischen und österreichischen Schulbücher, wurde in Anlehnung an Falk Pingel und Klaus Edels Vorlage ein Raster mit den zu behandelnden Aspekten zusammengestellt, auf den ich Bezug nehmen möchte. Des Weiteren sollen hier Kriterien für die Auswahl der verwendeten österreichischen und türkischen Schulbücher und Kapitel im Überblick aufgezeigt werden, die dem österreichischen und türkischen Schulunterrichtsgesetz folgen.

5.1 Schulbuchanalyse

Eine detailliert ausgearbeitete Theorie bzw. Forschungsweise der Schulbuchanalyse sowie Schulbuchkritik ist bislang, genauso wie eine Theorie des Lehrbuches nicht vorhanden.²⁰⁷ So meint auch Doering, dass es bislang „an einer unumstrittenen, also paradigmatischen Theorie und Methodenlehre der Schulbuchanalyse“ fehlt.²⁰⁸ Scholle äußert, dass die Rezension, wie diese als Einzel- bzw. Sammelrezension hauptsächlich in entsprechenden Fachzeitschriften vorzufinden und prinzipiell in methodisch weniger deutlicher Art eine umfassende Charakteristik und Bewertung des erforschten Werkes vermittelt, als gängige Form der Schulbuchanalyse gelten kann. Die historische Geschichtsbuchanalyse untersucht Lehrbü-

²⁰⁴ Vgl. Monika *Dunzinger*, Pädagogische Ansprüche an das Lesebuch – unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung des Lesebuchs, der Schulbuchzulassung, der Rolle des Verlages und der Schulbuchkritik (Diplomarbeit), Wien 1992, 103.

²⁰⁵ *Dunzinger*, Pädagogische Ansprüche, 103.

²⁰⁶ Vgl. Sandra *Bittmann*, „Es war der 29. Mai 1453, ein Dienstag“. Zur Darstellung des Osmanischen Reichs in zeitgenössischen Schulgeschichtsbüchern Griechenlands (Diplomarbeit), Wien 2010, 65.

²⁰⁷ Vgl. Dietrich *Scholle*, Schulbuchanalyse. In: Klaus Bergmann et al. (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁴ 1992, 291.

²⁰⁸ Michael *Doering*, Das sperrige Erbe. Die Revolutionen von 1848/49 im Spiegel deutscher Schulgeschichtsbücher (1890-1945), (Internationale Hochschulschriften, Bd. 518), Münster 2008, 15.

cher als historische Quellen zur Ermittlung der Denkweise und des Geschichtsbildes früherer Zeitabschnitte.²⁰⁹ Ideologiekritische Schulbuchanalysen betrachten das Schulgeschichtsbuch, in Verbindung mit politischen Erziehungsabsichten sowie –funktionen gemäß dem entsprechenden System, und haben zum Ziel, die in der Erläuterung effektiven Interpretations- und Bewertungsmuster aufzuklären. Quantitativ am meisten von Bedeutung sind die unter, vor allem fachwissenschaftlichen Fragestellungen organisierten und im Regelfall auf einzelne historische Probleme und Aspekte bedingten Untersuchungen. Es gibt hier neben Längsschnittuntersuchungen ebenso die Querschnittuntersuchungen. In dieser Art steht die kontrastive Schulbuchanalyse methodisch in enger Beziehung zu der internationalen Schulbuchrevision.²¹⁰ „Mit ihrem Ziel, „auf dem Wege über die Verbesserung der Schulbücher die angemessene Kenntnis und das Verständnis der anderen Nationen zu fördern, zu Vorurteilsfreiheit und zur Bereitschaft für friedliche Zusammenarbeit zu erziehen, das Konfliktpotential zwischen den Nationen [...]“²¹¹ zu vermindern“, überschreitet sie den fachwissenschaftlichen Aspekt signifikant und kommt der didaktischen Analyse näher. Spezialuntersuchungen, welche sich mit der Sprachebene des Autorentextes, den Textquellen, den Arbeitsaufträgen, den Bildmaterialien etc. beschäftigen, zählen ebenso zum Sachgebiet der didaktischen Analyse. Durch die ansteigende Komplexität der Darstellungsformen in neuwertigeren Geschichtsbüchern, expandiert das Bedürfnis der intensiven Beschäftigung mit den Eigentümlichkeiten und Optionen der einzelnen Darstellungsmittel, wie Textquelle, Autorentext, Bild, Karte, Statistik, Graphik usw. Ebenso wird die Notwendigkeit sich mit deren Leistungen im Darstellungszusammenhang und ihren unterrichtsmethodischen Betrachtungsweisen zu befassen, immer größer. Ein weiterer Aspekt für die Schulbuchanalyse und –konstruktion, welche auf sichere Spezialuntersuchungen wartet, ist die Rezeption durch die Empfänger. Diese unterschiedlichen Formen der Analyse, lassen sich nach Dietrich Scholle entsprechende Methoden zumindest ungefähr kategorisieren²¹²:

- Im Grunde bedient sich die historische Geschichtsbuchforschung, fachwissenschaftlich ausgerichteter Längs- sowie Querschnittuntersuchungen und die internationale Schulbuchkritik deskriptiv-analytischer Verfahren. Untersuchungskategorien und Evaluierung werden hierbei bei weitem nicht immer ausführlich durchgeführt.
- Diese inhaltsbezogene Analyseform wird gelegentlich durch quantifizierende Verfahren unterstützt, beispielsweise das Zählen der Illustrationsanteile einer Thematik bzw. Schulfaches (Raumanalyse) in einem oder unterschiedlichen Geschichtslehrbüchern. Anhand der Raumanalyse lassen sich ebenso die quantitativen Kontingente diverser Darstel-

²⁰⁹ Vgl. Scholle, Schulbuchanalyse, 291.

²¹⁰ Vgl. ebd., 292.

²¹¹ Ebd.

²¹² Vgl. ebd.

lungselemente wie etwa Autorentext in Relation zu Textquellen erfassen.²¹³ Doering gibt diesbezüglich an, dass in Verwendung der sogenannten Raumanalyse man davon ausgeht, durch das Auszählen der Zeilen- bzw. Seitenanteile, unterdessen den entsprechenden Stellenwert zu erfassen, welchen der Herausgeber bzw. Autor jedem Bereich einordnet.²¹⁴ „Verschiedene Gesamttex te würden somit absolut vergleichbar, Urteile lie ßen sich statistisch verifizieren.“²¹⁵ Eine bis ins Detail ausgearbeitete Variante der Raumanalyse ist die Frequenzanalyse. Dabei werden Darstellungskomponenten wie etwa diverse Arten von Arbeitsanweisungen bzw. gewisser Vorstellungs- und Begriffsinhalte (beispielsweise Wertungen und Stereotype) behandelt.²¹⁶ Doering erklärt, dass hier die Häufigkeit einzelner im Vorhinein bestimmter Schlüsselbegriffe wie Schlagworte, Namen, Organisationen etc. in einer bestimmten Textpassage „als untrüglicher Beleg für die spezifische Gewichtung derselbigen gewertet“²¹⁷ wird. Weitere quantitativ bestimmende Verfahren z.B. basierend auf der in den Gesellschaftswissenschaften entstandenen Praxis der empirischen Inhaltsanalyse, sind in Anbetracht auf Geschichtsbücher gleichermaßen eingesetzt worden, ohne dass die Resultate aus der Sicht mancher Kritiker die anspruchsvolle Verfahrensweise zu argumentieren vermochten.

- In der Literatur wird als dritte essenzielle (wesentlich) Methode die didaktische Analyse angeführt.²¹⁸

Aus der Systematisierung bestehender Analysen wird deutlich, dass der pädagogische Zugang ausschließlich an der Seite weiterer Zugriffsweisen entscheidend ist. Wenn die Schulbuchforschung dem von ihr erforschten Medium gerecht werden will, dann muss der didaktische Zugriff im Mittelpunkt stehen. Die wissenschaftlichen Aspekte des Lehrbuches lassen sich keineswegs ohne - wie in einem von Lernziel- bzw. Vermittlungsfragen freien Fachgespräch, untersuchen oder beurteilen.²¹⁹ „Didaktische Reflexion stellt das integrative Element zwischen allen – notwendigen – auf Einzelaspekte gerichteten Schulbuchuntersuchungen dar.“²²⁰ Scholle gibt an, dass „der Versuch der Formulierung von Kriterien für die Analyse und Bewertung von Schulgeschichtsbüchern“²²¹ einerseits die inhaltliche Ebene der Darstellung und andererseits die Ebene der Vermittlung erfasst, und im Mittelpunkt der Schüler als

²¹³ Vgl. ebd., 292 f.

²¹⁴ Vgl. Doering, Das sperrige Erbe, 16.

²¹⁵ Ebd.

²¹⁶ Vgl. Scholle, Schulbuchanalyse, 293.

²¹⁷ Doering, Das sperrige Erbe, 16.

²¹⁸ Vgl. Scholle, Schulbuchanalyse, 293.

²¹⁹ Vgl. ebd., 293.

²²⁰ Ebd.

²²¹ Ebd., 294.

Adressat steht.²²² Es soll bei der Analyse immer das Dreiecksverhältnis von Adressat, Inhalt und Vermittlungssituation berücksichtigt werden.²²³

Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel, haben ebenso zur Analyse von Lehrbüchern wesentliche Kategorien sowie einen Kriterienkatalog entwickelt.²²⁴ Sie definieren wie folgt: „Kategorien sind die grundlegenden und allgemeinen Begriffe einer Wissenschaft; sie umfassen mehr und greifen tiefer als Fachtermini, zusammenfassende Ausdrücke oder generalisierte Inhalte. [...] werden somit aus den Ergebnissen der Geschichtswissenschaft entwickelt, systematisiert und gehen wiederum als Analyseinstrumente in den Forschungsprozeß ein.“²²⁵ Somit sind Kategorien „Denkregister“, womit Geschichte bedacht, kontinuierlich eingeordnet und durchgehend befragt werden kann.²²⁶ Hier sollen ebenso, ohne detailliert auf diese einzugehen, Heinz Strotzka oft angeführte „Kategorien für eine qualitative Inhaltsanalyse“²²⁷ erwähnt werden. Er führt insgesamt zehn Kategorien an und fügt zu jeder eine kurze Erklärung sowie die jeweiligen Fragestellungen hinzu.²²⁸ Falk Pingel stellt in seinem Beitrag im Band für österreichische Schulbücher einen Überblick über diverse nationale Prozeduren von Schulbuchbegutachtung sowie deren Wirkungsweisen dar. Er setzt sich ebenso mit internationalem Schulbuchvergleich auseinander und bezieht sich außerdem auf die Definition von Schulbuchempfehlung. Am Modell österreichischer Lehrbücher repräsentiert Pingel methodische Fragen der Schulbuchanalyse, welche er mit Hilfe eines Fragerasters für die Erforschung von Lehrbüchern darlegt.²²⁹

Er führt an, dass die Inhaltsanalyse etliche Fragestellungen beinhalten kann, die nicht nur die Untersuchung der im Lehrwerk dargelegten Sachbereiche betreffen, sondern ebenso den Zusammenhang zum Thema machen, in den diese Sachlagen eingefügt sind, sowie die Methode, in der sie den Lernenden zur Schau gestellt werden. Es hängt von den Informationen ab, die das Textmaterial den Schülern und Schülerinnen überliefert. Falk Pingel äußert, dass manche Analyse sich unverzüglich auf Einzelheiten stürzt, ohne die Gesamtstruktur zu erkunden: die inhaltliche Gliederung (wie etwa chronologisch oder thematisch - auf diese Weise können wesentliche Entscheidungen festgelegt werden, wo bzw. ob ein bestimmter Themenkreis ausgearbeitet werden kann), die didaktische Strukturierung²³⁰ „(Quellen getrennt

²²² Vgl. ebd.

²²³ Vgl. Lettner, Den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte durch das Schulbuch fördern, 44.

²²⁴ Vgl. Scholle, Schulbuchanalyse, 294.

²²⁵ Ulrich Mayer / Hans-Jürgen Pandel, Kategorien der Geschichtsdidaktik. In: Klaus Bergmann et al. (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber4 1992, 230.

²²⁶ Vgl. Mayer / Pandel, Kategorien, 230.

²²⁷ Heinz Strotzka, Zur Praxis des Geschichtsunterrichts. Analysen, Materialien und Beispiele, Wien 1983, 81.

²²⁸ Vgl. Strotzka, Zur Praxis des Geschichtsunterrichts, 81 f.

Vgl. dazu auch: Lettner, Den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte durch das Schulbuch fördern, 44.

²²⁹ Vgl. Dreier, Im Spiegel des Schulbuchs, 14.

²³⁰ Vgl. Pingel, Schulbuchbegutachtung, 22 f.

oder integriert, Stellenwert der Quellen – illustrativ, ergänzend, verstärkend, kontrastiv; >geschlossene< Schilderung, >offene<, problematisierende Erörterung).²³¹ Die Dichte bzw. das Ausmaß eines Textes, welche von großer Bedeutung für deren Aufnahme durch den Adressaten ist, kann ebenso mit einer quantitativen Analyse nicht erfasst werden. Sogar ein seitenlang dargestellter Text, kann genau aus diesem Grund monoton und somit wenig anregend und anschaulich wirken. Lernende tendieren dazu sodann die Seiten oberflächlich zu lesen bzw. gänzlich zu überspringen.²³² An dieser Stelle muss also eine „sprachlich-stilistische- oder linguistische Analyse“²³³ dazukommen. Überdies gibt Falk Pingel an, dass im Regelfall Überschriften und Absatz- oder Kapitelanfang sowie –ende von Rezipienten intensiv wahrgenommen werden. Nachfolgend führt er an, dass ein überschaubarer, das Verständnis und Behalten durch den Aufbau erleichternder Teil beginnt, worauf die Beschreibung bzw. Erklärung der Thematik folgt. Am Ende jedes Kapitels steht ein Resümee bzw. zusammenfassende Bewertung. Heutzutage setzen sich Lehrbücher nicht mehr bloß aus Textmaterial zusammen, sondern sind bis zur Hälfte mit Abbildungen, Karten, Statistiken etc. ausgestattet.²³⁴ Pingel führt weiters an, dass jede Generation ihre persönlichen Selbstverständlichkeiten und ihr Grundwissen in den Unterricht mit einbringt, was dazu führt, dass ein bereits jahrzehntelang gültiger Schulbuchtext auf einmal als unzureichend erscheint. Er meint, dass Schulbuchkritik nicht nur die inhaltlichen Mängel im Buch bzw. was subjektiv erläutert ist, aufzeigen soll, sondern ebenso pädagogische, politische und wirtschaftliche Eigenschaften erforschen, welche das methodische und inhaltliche Angebot, das den Lernenden präsentiert wird, betreffen.²³⁵ Daran anknüpfend werden das bereits genannte Kategoriensystem von Falk Pingel und die Beurteilungskriterien für die Analyse der Gesamtkonzeption der Schulbücher von Klaus Edel, dargestellt. Bezüglich des Kategoriensystems von Pingel, machte Anton Alexander Lettner, während der Entstehungsphase seiner Diplomarbeit die Feststellung, dass es sich hierbei, nicht wie im Beitrag für Schulbuchforschung angeführt, „um einen Frageraster, sondern um ein Kategoriensystem zur Einteilung von Fragestellungen handelt.“²³⁶

Die nachfolgende Tabelle wurde in Anlehnung an Falk Pingel und Klaus Edels Vorlage angefertigt. Hierbei habe ich die für meine Analyse wesentlichen Punkte ausgewählt und in Kombination zu einem Frageraster gestaltet.²³⁷

²³¹ Ebd., 23.

²³² Vgl. ebd.

²³³ Ebd., 23 f.

²³⁴ Vgl. ebd., 24.

²³⁵ Vgl. ebd., 31.

²³⁶ Lettner, Den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte durch das Schulbuch fördern, 45.

²³⁷ Vgl. Edel, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht [Zugriff am 17.4.2013], sowie Pingel, Schulbuchbegutachtung, 25.

Bibliographische Daten	Titel, Verfasser (AutorIn, AutorInnenteam) Verlag Adressatengruppe (Schulstufe/-typ) Schulbuchtyp (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Materialiensammlung) Aktualität Lehrplankonformität
Didaktische Konzeption/Struktur des Buches <i>Sind methodisch eindeutige und nachvollziehbare Anleitungen zur Erarbeitung historischer Erkenntnisse angegeben?</i>	<u>Altersgemäßheit:</u> Textverständlichkeit Inhalt/Gestaltung von Arbeitsmaterialien, -fragen, Karten, Bildmaterialien <u>Verwendbarkeit im praktischen Unterricht:</u> Inhalte: für den Kernbereich für den Erweiterungsbereich <u>Förderung der Selbstkompetenz der SchülerInnen:</u> Impulse für: eigenständige Arbeit Methoden des Forschenden Lernens weiterführende Literatur und Links Förderung der Teamarbeit (z.B. Aufgaben für Gruppenarbeiten; Forschungsarbeiten in Gruppen) Gegenwartsbezug Förderung des Erwerbs von historischen und politisch bildenden Kompetenzen Lernziele Vollständigkeit bei Quellen- und Textangaben
Inhaltsanalyse	Zielvorstellungen der Autoren Einbeziehung der Politischen Bildung
Design	<u>Seitengestaltung:</u> Gliederung Hervorhebungen <u>Kennzeichnung und Gestaltung von:</u> Arbeitsmaterialien und -fragen Schrift Farbe Graphik

Anhand der zusammengestellten Tabelle, sollen im Folgenden die bibliographischen Daten, didaktische Konzeption bzw. Struktur des Buches, Inhaltsanalyse sowie Design und Allgemeines der Lehrwerke analysiert und gegenübergestellt werden. Die Schulbuchanalyse wird für die Ausarbeitung in drei Kapitel unterteilt: Verwendete Schulbücher und Kapitel im Überblick, Strukturanalyse sowie Materialanalyse.

5.2 Verwendete Schulbücher und Kapitel im Überblick

Bevor im nächsten Kapitel ausgesuchte Themengebiete untersucht werden, halte ich es für wichtig, über die zur Analyse herangezogenen Lehrwerke eine kurze Übersicht zu geben. Bildquellen sowie die Kategorie der Sprache werden in den nächstfolgenden Kapiteln erörtert und somit in diesem Abschnitt der Arbeit nicht näher behandelt. Hierbei soll auch erwähnt werden, dass die folgenden Tabellen hier nicht näher erläutert werden, da sie selbsterklärend sind.

Titel	Streifzüge durch die Geschichte 5
Autoren/Autorinnen	Erlefried Schröckenfuchs Gerhard Huber
Umschlag und Layout	Gertrud Kirschenhofer
Verlag, Ort	E. Dornier GmbH, Wien
Erscheinungsjahr	2003
Gesamtseitenanzahl	190
Buchformat	A4

Das Lehrbuch Streifzüge durch die Geschichte 5, ist für die neunte Schulstufe vorgesehen und in sieben Großkapitel gegliedert. Die Themen sind hier nicht chronologisch geordnet, sondern die historische Entfaltung mancher Themen wurde selektiert, sowie in Form von Längsschnitten ausgearbeitet.²³⁸ Einleitend werden im Kapitel „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“²³⁹ auf einer Doppelseite, Grundsätzliches über Geschichte sowie die Methoden der Geschichte verdeutlicht. Beim Vergleich aller Schulbücher, wird nur im Lehrbuch Streifzüge diese Einführung ersichtlich. Die hier behandelten und in mehrere Unterkapitel gegliederten Themenschwerpunkte - um hier ebenso einen Überblick über das Inhaltsverzeichnis zu geben, sind:

²³⁸ Vgl. Schröckenfuchs / Huber, Streifzüge, 2.

²³⁹ Ebd., 6.

„Das Erwachen der Menschheit
 Der Aufstieg der Menschheit
 Zwischen Freiheit und Knechtschaft
 Zwischen Fremdbestimmung und Mitbestimmung
 Glaube und Macht
 Die Heimat und die Fremde
 Recht und Ordnung“²⁴⁰

Des Weiteren helfen Seiten-Quer-Verweise bei der Erfassung und Eingliederung der Zusammenhänge. Hierfür wurden die diversen Epochen auf jeder Seite in der Kopfzeile mit einem Symbol versehen. Umfangreiche Quellentexte (Primär-, sowie Sekundärquellen grün hervorgehoben), welche mittels Arbeitsaufgaben erfasst werden, sollen der Förderung der selbstständigen Arbeit dienen. Zusätzlich werden Themenfelder, die einen starken Bezug zur Gegenwart aufweisen, gelb pointiert. Im hinteren Teil des Buches sind kurze Resümees für die einzelnen Bereiche zusammengestellt, um diese einfacher in den Geschichtsablauf einordnen zu können. Des Weiteren werden Anregungen für Gruppenarbeiten, Projekte und Referate dargeboten und für die eigenständige Beschäftigung der Lernenden, sind ebenso Internet-Adressen und zahlreiche Literaturtipps behilflich. Zudem wird ein kleines Lexikon bereitgestellt, das wichtige Begriffe erneut definiert.²⁴¹ Im Übrigen sind am Ende des Lehrwerks ein Literaturverzeichnis sowie ein ausgiebiger Bildquellennachweis angegeben.

Die Texte zu den einzelnen Themenfeldern sind zwar kurz, aber dennoch lehrreich und für jedes Kapitel sind mehrere Arbeitsaufgaben vorbereitet, mit denen Lernende das angeeignete Wissen reflektieren können. Texthervorhebungen im Lehrbuch Streifzüge sind gelb oder grün unterlegt. Allgemein betrachtet, macht das Unterrichtsbuch einen angenehmen Eindruck. Das Angebot an Text-, und Bild-, bzw. Kartenmaterial ist meinem Erachten nach angemessen, gut strukturiert und wirkt nicht überfüllt.

Titel	Zeitbilder 6
Autoren/Autorinnen	Alois Scheucher Anton Wald Eduard Staudinger Josef Scheipl Ulrike Ebenhoch
Umschlag und Layout	Peter Egelseer
Verlag, Ort	öbv & hpt VerlagsgmbH & Co. KG, Wien

²⁴⁰ Ebd., 3 f.

²⁴¹ Vgl. ebd., 2.

Erscheinungsjahr	2004
Gesamtseitenanzahl	192
Buchformat	A4

Das Schulbuch Zeitbilder 6, ist für die zehnte Schulstufe vorgesehen und in einer geordneten und anschaulichen Form gestaltet. Es wird genauso wie das Lehrbuch Streifzüge, in sieben Großkapitel gegliedert, die wiederum in Einzelthemen unterteilt werden. Einleitend wird hier kurz eine allgemeine Vorstellung über das Unterrichtsbuch gegeben, sowie die Internetergänzung zum Lehrwerk erklärt. Die unterschiedlich gefärbten Auftaktseiten am Beginn eines Kapitels, die hier einen Einblick verschaffen sollen, leiten mit einem Bild, einem kurzen Text sowie Zeitstrahl in das nachfolgende Kapitel ein. Jeder Abschnitt wird mit einem Rückblick auf das behandelte Thema beendet und dient gleichzeitig als Wiederholung des Lerninhalts. Des Weiteren sind auf gelben Doppelseiten in der Fußzeile mit dem Vermerk „Praxis Geschichte“, Erläuterungen zum Umgang mit Quellen, Texten, Bildern, Internetrecherchen, sowie Vorschläge zur Referatsgestaltung zu finden.²⁴² Die in Zeitbilder 6 behandelten Themenschwerpunkte sind, um hier ebenso einen Überblick über das Inhaltsverzeichnis zu geben:

„Die Neuzeit – Europa im Wandel

Absolutismus und Aufklärung

Revolution und Restauration

Das Industriezeitalter

Liberalismus und Nationalismus

Imperialismus und Erster Weltkrieg

Österreich in der Neuzeit“²⁴³

Überdies helfen Verweise, wie etwa das Symbol → PB,²⁴⁴ bei der Erfassung und Eingliederung der Zusammenhänge. Umfangreiche Quellentexte (je nach Kapitel mit einer anderen Farbe hervorgehoben), welche mittels Arbeitsaufgaben erfasst werden, sollen der Förderung der selbstständigen Arbeit dienen. Themenfelder, die einen Gegenwartsbezug aufweisen, werden hier nicht besonders hervorgehoben. Am Ende des Buches ist ein Sachregister, das zur Erklärung wichtiger Personen oder Begriffe dient, zusammengestellt. Überdies sind ein Textquellen- sowie ein ausgiebiger Bildquellennachweis angegeben.²⁴⁵

Die Autorentexte zu den einzelnen Themenfeldern sind auch hier überwiegend minimalistisch, aber aufschlussreich verfasst. Auch das Lehrbuch Zeitbilder, enthält in jedem Kapitel

²⁴² Vgl. Scheucher / Wald / Staudinger u.a., Zeitbilder 6.

²⁴³ Ebd., 4 f.

²⁴⁴ Ebd., 5.

²⁴⁵ Vgl. ebd., 186-192.

mehrere Arbeitsaufgaben, mit denen Schülerinnen und Schüler das erlernte Wissen kontrollieren können. Texthervorhebungen werden hier je nach Kapitel mit einer anderen Farbe unterlegt. Allgemein betrachtet, macht das Unterrichtsbuch ebenso einen sympathischen Eindruck. Auch hier ist die Zusammenstellung an Text-, und Bild-, bzw. Kartenmaterial, meiner Meinung nach angemessen sowie übersichtlich und macht keinen überfüllten Eindruck.

Titel	Zeitbilder 7 & 8
Autoren/Autorinnen	Anton Wald Eduard Staudinger Alois Scheucher Josef Scheipl Ulrike Ebenhoch
Umschlag und Layout	Peter Egelseer
Verlag, Ort	öbv & hpt Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Wien
Erscheinungsjahr	2006
Gesamtseitenanzahl	308
Buchformat	A4

Das Schulgeschichtsbuch Zeitbilder 7 & 8, ist für die elfte und zwölfte Schulstufe vorgesehen und genauso wie Zeitbilder 6, in einer organisierten und anschaulichen Darstellung ausgearbeitet und in neun Großkapitel gegliedert, die in weitere Themen unterteilt werden. Auch hier leiten die am Beginn eines Kapitels unterschiedlich gefärbten Auftaktseiten mit Bild, einem kurzen Text sowie Zeitstrahl in das nachfolgende Kapitel ein und verschaffen den Lernenden somit einen Einblick in den bevorstehenden Teilbereich. Ebenso wird jeder Abschnitt mit einem Rückblick über das behandelte Thema beendet und dient gleichzeitig als Wiederholung des Lernstoffes. Die hier behandelten Themenbereiche sind, um auch hier eine Übersicht über das Inhaltsverzeichnis zu geben:

„Die Zwischenkriegszeit – Umbrüche und Krisen
Österreich I – die Erste Republik
Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg
Internationale Politik seit 1945
Die Europäische Union
Österreich – die Zweite Republik
Das politische und rechtliche System Österreichs
Die Vielfalt der sozialen Welt

Umfangreiche Quellentexte (ebenso je nach Kapitel mit einer anderen Farbe demonstriert), die gleichermaßen mittels Arbeitsaufgaben erfasst werden, sollen der Unterstützung der eigenständigen Arbeit behilflich sein. Themenfelder, die einen Gegenwartsbezug aufweisen, werden auch hier nicht sonderlich hervorgehoben. Auf den letzten Seiten des Lehrwerkes ist in derselben Weise ein Sachverzeichnis, das zur Erklärung wichtiger Personen oder der Begriffsbestimmung dient, angeordnet. Außerdem sind ein Textquellenverzeichnis sowie ein umfassender Bildnachweis angeführt.²⁴⁷

Die Autorentexte zu den einzelnen Themenbereichen sind auch hier vorwiegend kurz, doch informationsreich dargestellt. Auch das Lehrbuch Zeitbilder 7 & 8, verfügt in jedem Kapitel über mehrere Arbeitsanweisungen, mit denen das erarbeitete Wissen wiederholt und gefestigt werden kann. Texthervorhebungen werden auch hier je nach Abschnitt mit einer unterschiedlichen Farbe unterlegt. Allgemein gesehen, macht das untersuchte Schulgeschichtsbuch ebenso einen ansprechenden Eindruck. Auch hier ist das Angebot an Text-, und Bild-, bzw. Kartenmaterial, meiner Ansicht nach angemessen, sowie überschaubar und macht keinen überfüllten Eindruck.

Titel	Tarih 9. Sınıf
Autoren/Autorinnen	Yasemin Okur İlhan Genç Tuğrul Özcan Mevlüt Yurtbay Akin Sever
Umschlag und Layout	Ahmet Suat Keçecioğlu Ahmet Hamdi Kama Zekai Kaya
Verlag, Ort	Bediralp Matbaacılık, İstanbul
Erscheinungsjahr	2010
Gesamtseitenanzahl	202
Buchformat	19,5 x 27,5

Im Gegensatz zu den österreichischen Lehrbüchern, sind hier die Schulstufen, für die die Bücher vorgesehen sind, jeweils am Schulbuchtitel zu erkennen. Somit wird hier mit der Ziffer neun, die der Betitelung nachgestellt ist, die Schulstufe demonstriert. Da dies ebenso für die nachfolgenden Schulbücher gilt, kann die Schulstufe dem jeweiligen Titel entnommen werden und soll somit nicht zusätzlich für jedes einzeln behandelte Buch angegeben werden.

²⁴⁶ Wald / Staudinger / Scheucher u.a., Zeitbilder 7&8, 3-5.

²⁴⁷ Vgl. ebd., 300-308.

Das Lehrwerk Tarih 9 ist chronologisch aufgebaut und farbenprächtig gestaltet. Am Beginn des Lehrbuchs, ist im Gegensatz zu den österreichischen Lehrwerken, die türkische Fahne und darunter der Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsch vom türkischen Dichter Mehmet Âkif Ersoy dargestellt, den jede Schülerin und jeder Schüler in der Türkei - zumindest in der Volksschule, auswendig können muss. Demnach folgt Mustafa Kemal Atatürks Rede an die Jugend, und in der Folge eine Abbildung von ihm.²⁴⁸ Das Unterrichtsbuch ist in sechs Themengebiete gegliedert, wobei jede einzelne Einheit über zahlreiche Unterkapitel verfügt. Hier sollen, wie in den vorangegangenen Lehrbuchübersichten, nur die Hauptkapitel²⁴⁹ vorgestellt werden:

„Geschichtswissenschaft

Die Entstehung der Zivilisation und die Ersten Zivilisationen

Die ersten türkischen Staaten

Geschichte des Islams und der Zivilisationen (bis zum 13. Jahrhundert)

Die türkisch-islamischen Staaten (10.-13. Jahrhundert)

Geschichte der Türkei (11.-13. Jahrhundert)²⁵⁰

Auch hier leiten die am Beginn eines Kapitels dargebotenen Auftaktseiten mit einem doppelseitigem Bild, einer Themenübersicht und Vorbereitung auf den zu behandelnden Lehrstoff, in das anschließende Kapitel ein und verschaffen den Lernenden somit einen Einblick in den bevorstehenden Teilbereich. Überdies ist auch ein Strukturplan am Anfang des Buches zusammengestellt. Damit einzelne Aufgabenstellungen im Schulbuch, wie beispielsweise die genaue Untersuchung wichtiger Punkte im Textinhalt, Interpretation von Karten, Gedichten, Texten sowie der visuellen Materialien oder Debatten über bestimmte Themen zu machen etc., für Lernende leichter verständlich sind, wurden hierfür diverse Symbole dargestellt. Es soll hier jedoch auf die Piktogramme nicht näher eingegangen werden.²⁵¹ Die Texte zu den einzelnen Themen sind zwar kurz, aber dennoch lehrreich. Im gesamten Lehrwerk befinden sich Fragen bzw. Arbeitsaufträge, die mit einem entsprechenden Symbol kenntlich gemacht sind. Zusätzlich kommt am Ende jedes Themenbereiches der Frageteil, mit dem Lernende ihr angeeignetes Wissen nochmals prüfen können. Alle Bestandteile des Schulbuchs, bis auf den Lehrtext, sind mit diversen Farben betont. Im hinteren Abschnitt des untersuchten Lehrwerkes, werden wichtige Begriffe nochmals erläutert. Daraufhin folgt ein Literatur- und Internetquellenverzeichnis. Auf der vorletzten Seite ist eine Zeittafel (von der Erfindung der Schrift bis zum Zerfall des Staates der Seldschuken-Türken, auch seldschuki-

²⁴⁸ Vgl. Yasemin Okur / İlhan Genç / Tuğrul Özcan u.a., Ortaöğretim. Tarih 9, Istanbul 2010.

²⁴⁹ Übersetzt von der Verfasserin.

²⁵⁰ Vgl. Okur / Genç / Özcan u.a., Ortaöğretim. Tarih 9.

²⁵¹ Vgl. ebd.

schen Türken²⁵²⁾ bereitgestellt.²⁵³ Den Abschluss des Buches stellen die Landkarte der Türkei sowie die der türkischen Welt dar. Allgemein betrachtet, macht das untersuchte Schulgeschichtsbuch ebenso einen zufrieden stellenden Eindruck. Ohne in die Einzelheiten zu gehen, kann hier angegeben werden, dass das Angebot an Text-, und Bild-, bzw. Kartenmaterial, genügend und in einem überschaubaren Rahmen dargeboten ist.

Titel	Tarih 10. Sınıf
Autoren/Autorinnen	Vicdan Cazgır İlhan Genç Mehmet Çelik Celal Genç Şenol Türedi
Umschlag und Layout	Ahmet Suat Keçecioğlu Ahmet Hamdi Kama M. Fatih Tektaş
Verlag, Ort	Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü, Ankara
Erscheinungsjahr	2011
Gesamtseitenanzahl	221
Buchformat	19,5 x 27,5

Das Lehrwerk Tarih 10, ist chronologisch erstellt und mehrfarbig aufgebaut. Zu Beginn des Schulgeschichtsbuchs, ist auch hier die türkische Fahne sowie der Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsch vorzufinden. Übereinstimmend mit den anderen türkischen Unterrichtsbüchern, folgen Atatürks Rede an die türkische Jugend und sein Bild. Das Lehrbuch Tarih 10 ist in fünf Abschnitte eingeteilt, wobei wiederum jeder einzelne, mehrere Unterkapitel beinhaltet. Auch hier werden nur die Hauptkapitel²⁵⁴ des Schulbuchs repräsentiert:

„Vom Fürstentum zum Staat (1300-1453)

Weltmacht: Osmanisches Reich (1453-1600)

Jahre der Suche (XVII. Jahrhundert)

Änderung und Diplomatie im XVIII. Jahrhundert

Das lange Jahrhundert (1800-1922)“²⁵⁵

Am Beginn eines jeden Kapitels, führen auch hier die Auftaktseiten, welche ebenso mit Bildern, auf einer Doppelseite dargestellt sind, einer Inhaltsangabe und Vorbereitung auf den zu behandelnden Unterrichtsstoff ein, und ermöglichen Schülerinnen und Schülern eine Ein-

²⁵² Übersetzt von der Verfasserin.

²⁵³ Vgl. *Okur / Genç / Özcan* u.a., Ortaöğretim. Tarih 9, 194-202.

²⁵⁴ Übersetzt von der Verfasserin.

²⁵⁵ Vgl. *Vicdan Cazgır / İlhan Genç / Mehmet Çelik* u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, Ankara 2011, VII-XI.

sicht in den Teilbereich. Des Weiteren ist auch in Tarih 10 ein Strukturplan am Anfang des Buches erarbeitet. Hier sehen die Symbole zwar anders aus, doch die Bedeutungen bleiben die gleichen. Bei der Gegenüberstellung der Organigramme wurde ersichtlich, dass sich drei Bildzeichen unterscheiden. Im Schulbuch der 10. Schulstufe kommen Piktogramme für Projektarbeiten, Erläuterung von Bildern und Karten sowie dem Gegenwartsbezug hinzu.²⁵⁶ Da die dargestellten Symbole zuvor bereits definiert wurden, wird hier auf eine erneute Erklärung über deren Aufgaben oder Nutzen verzichtet. Die erarbeiteten Texte in den einzelnen Kapiteln sind hier ebenso kurz, aber geben ausreichende Informationen über die behandelte Thematik. Auch im Lehrbuch der zehnten Schulstufe befinden sich Fragen bzw. Arbeitsanweisungen, die mit einem entsprechenden Zeichen gedeutet sind. Zudem kommt am Schluss jedes Kapitels ein Frageteil, mit dem Schülerinnen und Schüler das bereits angeeignete Wissen wiederholen und festigen können. Zusätzlich werden hier Lernende beauftragt, eine Projektarbeit vorzubereiten. Hierfür werden die nötigen Schritte sowie ein Beurteilungsfeld angegeben. Auch hier sind alle Schulbuchelemente, ausgenommen vom Lehrtext, mit Farbe betont. Im Endteil des Buches, werden gleichermaßen wichtige Begriffe nochmals erläutert. Im Anschluss daran, folgt ein Literatur-, Internetquellen-, und Zeitschriftenverzeichnis. In der Folge wird eine Zeittafel (von der Gründung des Osmanischen Reiches bis zum Vertrag von Lausanne²⁵⁷) dargeboten.²⁵⁸ Den Schlussteil stellen erneut die Landkarte der Türkei sowie die der türkischen Welt dar. Im Großen und Ganzen vermittelt auch dieses Lehrwerk einen zufriedenstellenden Eindruck.

Titel	Tarih 11. Sınıf
Autoren/Autorinnen	Yasemin Okur Mehmet Aksoy Hakan Kızıltan Akin Sever Mehmet Öztürk Mülver Karaman
Umschlag und Layout	Mehmet Fatih Şele Ahmet Suat Keçecioğlu
Verlag, Ort	Özkan Matbaacılık-Gazetecilik San. ve Tic. LTD. ŞTİ, Ankara
Erscheinungsjahr	2011
Gesamtseitenanzahl	246
Buchformat	19,5 x 27,5

²⁵⁶ Vgl. *Cazgır / Genç / Çelik* u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, 1.

²⁵⁷ Übersetzt von der Verfasserin.

²⁵⁸ Vgl. *Cazgır / Genç / Çelik* u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, 211-221.

Das Unterrichtsbuch Tarih 11, ist in gleicher Weise chronologisch dargestellt und bunt angeordnet. Gleich am Anfang des Schulbuches, ist auch hier die türkische Fahne und darunter der Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsch repräsentiert, worauf Atatürks Ansprache an die Jugend sowie ein Bild von ihm folgt. Das Lehrwerk der elften Schulstufe ist in sechs Kapitel eingeteilt, und auch hier verfügt jedes einzelne über reichhaltige untergegliederte Themenbereiche.²⁵⁹ Die Hauptkapitel²⁶⁰ des Lehrbuchs sind:

„Staatliche Organisation der Türken

Struktur der türkischen Gesellschaft

Justiz bei Türken

Wirtschaft bei Türken

Bildung bei Türken

Kunst bei Türken“²⁶¹

Die Auftaktseiten zu Beginn der Kapitel, verschaffen den Lernenden anhand von diversen Darstellungen, einer Inhaltsangabe und einem vorbereitenden Frageteil, einen allgemeinen Einblick über den Lerninhalt. Des Weiteren ist auch in Tarih 11 ein Strukturplan erarbeitet. Hier wird im Unterschied zu anderen türkischen Schulgeschichtsbüchern, eine allgemeine Erklärung zum Seitenaufbau der Kapitel gegeben. In diesem Schulgeschichtsbuch deuten nicht mehr Symbole auf beispielsweise etwaige Arbeitsaufgaben hin, sondern Fragen werden mit roter und Aufgabenstellungen, die außerhalb des Unterrichtes erledigt werden sollen, in blauer Schrift wiedergegeben. Gegenwartsbezüge oder Gegebenheiten die synchron verliefen, werden als solche gekennzeichnet, hellblaue Notizzettel, die am Seitenrand angebracht sind, haben den Zweck Schilderungen zu unterstützen, zu erläutern, sowie das Wissen zu festigen etc.²⁶² Zudem werden hier neben Projektarbeiten und den dazugehörigen Beurteilungsformularen, auch Referate mit diesbezüglich erwarteten Leistungen angegeben. In Folge dessen werden Lernende gefördert, eigenständig über historische Gegebenheiten zu recherchieren, Gedankenfolgen aufzustellen, eine mündliche Präsentation vorzubereiten etc. Auch hier kommen nur selten lange Texte in den einzelnen Bereichen vor. Es muss jedoch erwähnt werden, dass diese, obwohl sie, wie in fast allen Schulbüchern kurz gefasst sind, dennoch informativ ausgearbeitet wurden. Des Weiteren kommt auch hier am Ende eines Teilbereichs der Frageteil, welcher als Wiederholung und Festigung oder aber auch zur Überprüfung des erlernten Wissens dienen kann. Ausgenommen vom Lehrtext, sind auch hier alle Schulbuchelemente farblich gestaltet. Im hinteren Teil des Lehrbuchs für die elfte Schulstufe, werden Begriffsbestimmungen gegeben. Anschließend folgen auch hier ein

²⁵⁹ Vgl. Yasemin Okur / Mehmet Aksoy / Hakan Kızıltan u.a., Ortaöğretim. Tarih 11, Ankara 2011.

²⁶⁰ Übersetzt von der Verfasserin.

²⁶¹ Vgl. Okur / Aksoy / Kızıltan u.a., Ortaöğretim. Tarih 11.

²⁶² Vgl. ebd.

Literatur- und Internetquellenverzeichnis²⁶³ und hinterher bilden wiederum zwei Landkarten das Ende des Unterrichtsbuchs. Eine Zeittafel ist in diesem Band nicht enthalten. Allgemein betrachtet, wirkt auch dieses Lehrwerk übersichtlich und zufriedenstellend.

Titel	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 12 (deutsch: Zeitgenössische türkische- und Weltgeschichte 12) ²⁶⁴
Autoren/Autorinnen	Yasemin Okur Akin Sever Ertan Aydın Hakan Kızıltan Mehmet Aksoy Mehmet Öztürk
Umschlag und Layout	Ahmet Suat Keçecioğlu Semra DüNDAR Zekai Kaya
Verlag, Ort	Özkan Matbaacılık-Gazetecilik San. ve Tic. LTD. ŞTİ, Ankara
Erscheinungsjahr	2010
Gesamtseitenanzahl	244
Buchformat	19,5 x 27,5

Das Lehrwerk Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 12 ist chronologisch gegliedert und ebenso farbig erarbeitet. Das Schulbuch beginnt, nachdem allgemeine Angaben wie Schultyp, Titel, Autoren und Autorinnen, Verlag etc. angegeben wurden, mit einer Abbildung der türkischen Fahne und dem Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsch. Auf der folgenden Seite ist auch hier Atatürks Rede an die Jugend dargestellt, worauf ein Bild von Mustafa Kemal Atatürk folgt.²⁶⁵ Das Schulbuch ist in fünf Kapitel eingeteilt, wobei auch hier vielzählige Unterkapitel enthalten sind. Die Hauptkapitel²⁶⁶ der zwölften Schulstufe sind folgende:

„Die Welt des frühen zwanzigsten Jahrhunderts

Zweiter Weltkrieg

Ära des Kalten Krieges

Entspannungsperiode und die Folge

Die globalisierte Welt“²⁶⁷

²⁶³ Vgl. ebd., 240-246.

²⁶⁴ Übersetzt von der Verfasserin.

²⁶⁵ Vgl. Yasemin Okur / Akin Sever / Ertan Aydın u.a., Ortaöğretim. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 12, Ankara 2010.

²⁶⁶ Übersetzt von der Verfasserin.

²⁶⁷ Vgl. Okur / Sever / Aydın u.a., Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 12.

Den Anfang der Hauptkapitel stellen auch hier die Auftaktseiten dar. Diese sind mit verschiedenen Abbildungen, einem Inhaltsverzeichnis und auf den Lehrinhalt vorbereitenden Frageteil angefertigt, die den Schülerinnen und Schülern einen allgemeinen Einblick in den Themenbereich ermöglichen. Der erarbeitete Strukturplan ist hier wieder anhand von Symbolen dargestellt. In diesem Lehrwerk werden ebenso Interviews mit Zeitzeugen dargestellt und somit beabsichtigt die Besonderheit der Periode zu reflektieren. Auch wenn hier die abgebildeten Symbole anders aussehen, haben sie dieselbe Bedeutung. Im Gegensatz zu den anderen Lehrwerken, sind die Texte zu den diversen Themenbereichen in diesem Schulbuch überwiegend länger und ebenso lehrreich verfasst. Wie in allen anderen türkischen Unterrichtsbüchern, befinden sich auch im Lehrbuch der zwölften Schulstufe Fragen bzw. Arbeitsaufträge, die durch ein entsprechendes Symbol gekennzeichnet sind. Zusätzlich dazu, ist am Ende jedes Hauptkapitels ein doppelseitiger Frageteil, mit dem Lernende das erlernte Wissen erneut prüfen und festigen können. Die Schulbuchkomponenten, ausgenommen der Lehrtext, sind hier gleichermaßen bunt gegliedert. Am Ende des Schulbuchs werden Literaturverzeichnis, Internetquellen in Anspruch genommene Zeitungen, sowie der Antwortschlüssel für Multiple-Choice-Fragen angeführt.

Ebenso werden, wie in allen untersuchten türkischen Schulgeschichtsbüchern, im Sachregister wichtige Begriffe erläutert. Das Ende des Lehrwerks stellt hier die Zeittafel, die Angaben von der Pariser Friedenskonferenz bis zum Inkrafttreten des Kyoto-Protokolls²⁶⁸ enthält, dar.²⁶⁹ Auch wenn das Schulgeschichtsbuch visuell deutlich gegliedert ist und Absätze übersichtlich gestaltet sind, wirkt das Angebot an Text-, Bild- und Kartenmaterial überfüllt, sodass kein ausreichender Freiraum gegeben ist.

Titel	Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (deutsch: Revolutionsgeschichte der Republik Türkei und Kemalismus) ²⁷⁰
Autoren/Autorinnen	Komisyon (deutsch: Kommission)
Umschlag und Layout	Mehmet Fatih Şele Ahmet Suat Keçecioğlu
Verlag, Ort	Ada Matbaacılık, Ankara
Erscheinungsjahr	2011
Gesamtseitenanzahl	227
Buchformat	19,5 x 27,5

²⁶⁸ Übersetzt von der Verfasserin.

²⁶⁹ Vgl. ebd., 244.

²⁷⁰ Übersetzt von der Verfasserin.

Das Lehrwerk Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük wird als Zusatzbuch für die Schulbücher der achten, neunten sowie zehnten Schulstufe verwendet²⁷¹ und ist ebenso chronologisch angeordnet und farbig ausgearbeitet. Das hier vorgestellte Unterrichtsbuch beginnt, nachdem allgemeine Angaben wie Schultyp, Titel, Autoren und Autorinnen, Verlag etc. angegeben wurden, gleichermaßen mit einer Abbildung der türkischen Fahne und dem Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsch. Ebenso wird auch hier auf der folgenden Seite Atatürks Rede an die Jugend dargestellt, worauf ein Bild von Mustafa Kemal Atatürk folgt.²⁷²

Das Schulbuch ist in sieben Kapitel eingeteilt, wobei auch hier zahlreiche Unterkapitel enthalten sind. Die hier behandelten Hauptkapitel²⁷³ sind folgende:

„Mustafa Kemal von 1881 bis 1919

Die Zeit der Vorbereitung für den Unabhängigkeitskrieg

Die Fronten im Befreiungskrieg

Die türkische Revolution

Kemalismus und die Prinzipien Atatürks

Die türkische Außenpolitik in der Zeit Atatürks

Der Tod Atatürks“²⁷⁴

Den Beginn der Hauptkapitel stellen auch hier die Auftaktseiten dar. Diese sind in gleicher Weise mit verschiedenen Abbildungen, einem Inhaltsverzeichnis und einen auf den Lehrinhalt vorbereitenden Frageteil angefertigt, die den Lernenden einen umfassenden Einblick in den Themenbereich ermöglichen. Hier ist der dargebrachte Strukturplan anhand von Begriffen dargestellt. Die Texte zu den diversen Themengebieten sind überwiegend lehrreich und ausführlich verfasst. Wie in allen anderen türkischen Lehrbüchern, befinden sich auch im Schulbuch Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük abwechslungsreiche Arbeitsaufträge, wie Karten-, Quellenarbeit etc., die hier jedoch nicht durch ein dafür entsprechendes Symbol gekennzeichnet sind, sondern anhand eines Begriffes angegeben werden. Auch hier ist am Ende jedes Hauptkapitels ein doppelseitiger Frageteil, mit dem Schülerinnen und Schüler das angeeignete Wissen prüfen und festigen können. Ausgenommen der Lehrtext, sind auch hier die Schulbuchkomponenten in derselben Weise farbig strukturiert. Am Buchende werden, wie in allen untersuchten türkischen Schulgeschichtsbüchern, im Sachregister wichtige Begriffe erklärt.²⁷⁵ In der Folge werden ein Literaturverzeichnis sowie die in

²⁷¹ Vgl. Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (2012). In: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. WWW: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>, 17 [Letzter Zugriff am 24.6.2013].

²⁷² Vgl. *Komisyon*, Ortaöğretim. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Ankara 2011.

²⁷³ Übersetzt von der Verfasserin.

²⁷⁴ Vgl. *Komisyon*, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük.

²⁷⁵ Vgl. ebd., 218-221.

Anspruch genommenen Internetquellen angeführt. Das Ende des Lehrwerks stellt hier wiederum die Zeittafel, die Angaben wie den Londoner Vertrag, Schlacht von Gallipoli, der Beginn des Zweiten Weltkrieges²⁷⁶ etc. dar.²⁷⁷ Auch hier kann die Einsicht gegeben werden, dass das Geschichtsbuch visuell deutlich gegliedert und Absätze übersichtlich gestaltet sind, jedoch das Angebot an Text-, Bild- und Kartenmaterial einen überfüllten Eindruck macht, sodass nicht genügend Raum für etwaige Anmerkungen gegeben ist.

5.2.1 Strukturanalyse

In diesem Abschnitt der Arbeit werden die Strukturelemente der Darbietungen des Oberstufenlehrbuches für allgemein bildende höhere Schulen untersucht und verglichen. Für die Analyse werden zuerst die österreichischen und darauffolgend die türkischen Schulbücher herangezogen. Es soll hier vorab ein Einblick auf die Anfangsseiten der Lehrbücher sowie deren Unterschiede gegeben werden.

Bei der Strukturanalyse wurde für die Begutachtung der bibliographischen Daten chronologisch gearbeitet. Da die analysierten österreichischen Schulbücher von zwei verschiedenen Verlagen und deren Autorinnen und Autoren hergestellt wurden, kommt es zwischen den Reihen, stellenweise zu Ungleichheiten. Auch wenn diverse Abweichungen zwischen den Reihen zu beobachten sind, so können dennoch Ähnlichkeiten festgestellt werden.²⁷⁸ Begonnen wird mit dem Buchumschlag; im Lehrwerk Streifzüge durch die Geschichte 5²⁷⁹ wird am Seitenanfang der Vorname und Familienname der Autorin sowie des Autors angeführt. Weiters, wie dies in jedem Buch der Fall ist, werden der Schulbuchtitel angegeben und rechts unten das Logo des Verlags. Bei weiterer Betrachtung der Bücher, ist festzustellen, dass im Vergleich zu den Unterrichtsbüchern „Zeitbilder 6“²⁸⁰ und „Zeitbilder 7&8“²⁸¹ die Eigenerklärung des Bundesministeriums im Schulbuch Streifzüge, auf der Rückseite des Einbands dargestellt ist.

„Mit Bescheid des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Zl. 44.562/1-V/1/02, für den Unterrichtsgebrauch an allgemeinbildenden höheren Schulen, 5. Klasse,

²⁷⁶ Übersetzt von der Verfasserin.

²⁷⁷ Vgl. *Komisyon*, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, 222-227.

²⁷⁸ Vgl. *Karl / Wester / Klebl*, Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, 33.

²⁷⁹ *Erlefried Schröckenfuchs / Gerhard Huber*, Streifzüge durch die Geschichte 5 mit Politischer Bildung, Wien 2003.

²⁸⁰ *Alois Scheucher / Anton Wald / Eduard Staudinger u.a.*, Zeitbilder 6. Geschichte und Sozialkunde Politische Bildung, Wien 2004.

²⁸¹ Vgl. *Anton Wald / Eduard Staudinger / Alois Scheucher u.a.*, Zeitbilder 7&8. Geschichte und Sozialkunde Politische Bildung, Wien 2007.

im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung geeignet erklärt.“²⁸²

Diese befindet sich bei den anderen Schulbüchern (Zeitbilder 6/Zeitbilder 7 & 8) auf der zweiten Seite.

„Mit Bescheid des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, [...], gemäß §14 Absatz 2 und 5 des Schulunterrichtsgesetzes, BGBl. Nr. 472/86, und gemäß der derzeit geltenden Lehrplänen als für den Unterrichtsgebrauch an allgemeinbildenden höheren Schulen für die [...] im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung geeignet erklärt.“²⁸³

Wie den zitierten Eignungserklärungen zu entnehmen ist, sind auch hier Differenzen zu sehen, doch die Bedeutung ist in der Regel dieselbe. Im Lehrbuch „Streifzüge durch die Geschichte 5“²⁸⁴ sind in der Seitenmitte die Buchnummer sowie bibliographische Daten, Name der Autorin und des Autors, Schulbuchtitel etc. dargestellt. Darunter findet man die Auflagennummern mit den jeweiligen Jahreszahlen. Weiters werden hier genaue Angaben über Verlag sowie Personen, die bei der Herstellung mitgewirkt haben, gegeben. Am Seitenende werden Informationen über Bilder bzw. Ausschnitte, welche für die Bereitung des Buchumschlags hergenommen wurden, genannt. Auf der ersten Seite werden dann erneut die Namen, der Titel und unten rechts das Verlagslogo illustriert. Die Bände der Reihe Zeitbilder 6 und Zeitbilder 7 & 8 sind bis auf einige wenige Unterschiede beim Aufbau miteinander ident. Bei beiden werden am Buchdeckel nur die Familiennamen der Autorinnen und Autoren angeführt und ebenso sind hier die Schulbuchtitel einheitlich abgedruckt. Im Vergleich zu Zeitbilder 7 & 8, wo auf der ersten Seite die vollständigen Namen angegeben werden, sind im Zeitbilder 6 lediglich die Zunamen genannt. Danach folgen in beiden Lehrwerken die Angabe der Internetergänzung zum Schulbuch, was im Unterrichtsbuch Streifzüge nicht enthalten ist. In der Reihe Zeitbilder werden das Logo sowie die entsprechende Internetadresse illustriert. Die Seitenenden beider Bücher, sind wiederum mit dem Emblem des Verlags versehen. Auf der zweiten Seite beider Werke ist neben dem Bescheid des Bundesministeriums, eine Nachricht für Lernende dargestellt. Diese kurze Mitteilung soll motivierend wirken: „Liebe Schülerin, lieber Schüler, Sie bekommen dieses Schulbuch von der Republik Österreich für Ihre Ausbildung. Bücher helfen nicht nur beim Lernen, sondern sind auch Freunde fürs Leben.“²⁸⁵ Im Schulbuch Streifzüge ist ebenfalls eine zwar nicht idente, aber in der Bedeutung ähnliche Botschaft für Lernende angeführt.²⁸⁶ Eine weitere Ungleichheit unter den behandel-

²⁸² Schröckenfuchs / Huber, Streifzüge.

²⁸³ Scheucher / Wald / Staudinger u.a., Zeitbilder 6.

²⁸⁴ Schröckenfuchs / Huber, Streifzüge.

²⁸⁵ Wald / Staudinger / Scheucher u.a., Zeitbilder 7&8.

²⁸⁶ Vgl. Schröckenfuchs / Huber, Streifzüge, 2.

ten Werken ist, dass in den Büchern Zeitbilder 6/7 & 8 eine Verlags- und E-Mail Adresse für Anregungen und Vorschläge angegeben wird. Am Seitenende beider Bücher, werden allgemeine bibliographische Daten angegeben. Hier soll auch noch erwähnt werden, dass nur im Lehrwerk Zeitbilder 6 eine Erklärung zur Internetergänzung gegeben ist²⁸⁷ und nur das Schulbuch Streifenzüge eine allgemeine Erläuterung über das Unterrichtsbuch darstellt. Auch wenn es weder von Lernenden noch Lehrpersonen berücksichtigt wird, wird in allen drei Unterrichtsbüchern ausdrücklich auf das Kopierverbot hingewiesen.

Nachdem die bibliographischen Daten der Schulbücher abgehandelt worden sind, wird auf die didaktische Konzeption eingegangen. Hier soll die Textverständlichkeit und die altersgemäße bzw. schülergerechte Vorstellung der Autorentexte in den genannten Lehrwerken näher betrachtet werden. Da ich bereits im Zuge meines Unterrichtspraktikums mit den Geschichtsbüchern der Reihe Zeitbilder gearbeitet habe, kann hier gesagt werden, dass ich persönliche Praxiserfahrung mit diesen Lehrbüchern gesammelt habe. Der in diesen Unterrichtsbüchern verwendete Wortschatz und die sprachliche Struktur sind altersgerecht und die Verfassertexte für die Altersklasse der Lernenden leicht verständlich bzw. schülergerecht formuliert worden. Nach einer Untersuchung der Lehrtexte, können diese Aussagen ebenso über das Geschichtsbuch Streifenzüge gemacht werden. Weiters kann angegeben werden, dass alle drei Bücher für die Abhandlung des Kernbereichs im praktischen Unterricht geeignet sind. Anschließend möchte ich mich hier mit der Förderung der Selbstkompetenz von Schülern und Schülerinnen beschäftigen. Anhand von Fragestellungen, die kontinuierlich in den einzelnen Kapiteln vorkommen, werden Lernende automatisch angetrieben, sich mit diesen zu beschäftigen und ermöglichen eine eigenständige Erarbeitung. Vergleichend betrachtet, befinden sich somit wiederum in allen drei Büchern Impulse für die selbständige Arbeit. Im Grunde kann in jedem Teilbereich, die Teamarbeit bzw. der Teamgeist gefördert und eine Diskussion eröffnet werden. Ebenso sind viele Fragen mit Bezug zur Gegenwart gestellt. Schüler und Schülerinnen sollen hierbei das Präsentierte mit der Jetztzeit vergleichen und Erklärungen dazu abgeben, was für Lernende sehr motivierend sein kann und ebenso die historisch-, politisch erzieherischen Kompetenzen fördert. „Dabei kann der Autor direkt die Lebenswirklichkeit, Gegenwart und Zukunft des Schülers/der Schülerin ansprechen, [...]“²⁸⁸

In den Schulbuchreihen Zeitbilder, wird der angestrebte Lerngewinn, also Lernziel eines Schülers, je nach Inhalt, am Anfang der Kapitel beschrieben, was im Lehrbuch Streifzüge nicht enthalten ist. Klar ersichtlich sind ebenso die Zielvorstellungen der Autoren und Autorinnen in den drei Geschichtsbüchern. Diese wollen damit bezwecken, dass sich Lernende

²⁸⁷ Vgl. Scheucher / Wald / Staudinger u.a., Zeitbilder 6.

²⁸⁸ Karl / Wester / Klebl, Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, 33.

mit den bereitgestellten Fragen bzw. Texten oder Bildern befassen, darüber diskutieren, in Gruppen oder eigenständig arbeiten, und sich infolgedessen die Thematik aneignen. Bei der Inhaltsanalyse wurde des Weiteren ersichtlich, dass die Miteinbeziehung der politischen Bildung in allen drei Lehrwerken gegeben ist. In Zeitbilder 6 ist diesbezüglich ein Symbol (→ **PB**)²⁸⁹ am Anfang des Unterrichtsbuches eingefügt worden, das auf derartige Inhalte hindeuten soll. Am Ende des Schulbuchs Streifenzüge wird auf zusätzliche Literatur oder Internetlinks verwiesen, welche Lernende für Projekte, Referate und Gruppenarbeiten anregen sollen. Die Vollständigkeit bei Literatur- und Quellenangaben ist bei allen Schulbüchern gegeben. Diesbezüglich befinden sich auf den letzten Seiten der Geschichtsbücher ein Bild- und Textquellenverzeichnis und ebenso ein Sachregister.

Einen weiteren und wichtigen Bereich der Strukturanalyse stellt das Design der Lehrwerke dar. Primär wird hier die Seitengestaltung, die für die Lern- und Motivierungsfunktion bei Lernenden relevant sein kann, behandelt. Hierbei soll vorwiegend auf die Gliederung eingegangen werden. Meines Erachtens erweckt ein Schulbuch, das nicht gut gegliedert ist und überdies mit Autorentext, der im Zentrum eines Lehrwerkes steht, vollbedruckt ist, bei Schülern und Schülerinnen keine Sympathie. In allen drei analysierten Geschichtsschulbüchern ist der Autorentext in Teilabschnitte unterteilt, wobei jeder Lehrtext mit einer individuellen Überschrift beginnt.

3. Der Weg zur Souveränität

Die Außenpolitik eines besetzten Kleinstates

In der „Moskauer Deklaration“ des Jahres 1943 legten die Alliierten die Wiederherstellung Österreichs als eines ihrer Kriegsziele fest (vgl. S. 200). Zu diesem Zeitpunkt einigte sie sich noch die gewaltige Kriegsanstrengung gegen Hitler-Deutschland. Je näher der Sieg über den Nationalsozialismus rückte, desto größer wurde das Misstrauen gegeneinander, das schließlich im „Kalten Krieg“ mündete. In diesem Interessengegensatz zwischen Ost und West wurde Österreich schließlich zu einem Spielball und Schauplatz der Politik der Großmächte. Obwohl es als befreites Land bezeichnet wurde, dauerte es zehn Jahre, bis die Besatzungsmächte bereit waren, Österreich die volle Souveränität zuzugestehen. Trotz der Beschränkungen durch die Besatzungsmächte bemühte sich schon die erste österreichische Regierung um eine eigenständige Außenpolitik. Als ein Erfolg dabei kann die mit westlicher Hilfe gelungene Abweisung jugoslawischer Gebietsansprüche in Kärnten (einschließlich der auf Klagenfurt und auf das südliche Villach) und in der Steiermark gewertet werden. Nach dem Bruch Titos mit Moskau im Jahre 1948 verlor Jugoslawien auch die Unterstützung der UdSSR in dieser Frage. Hingegen wurden Österreichs Ansprüche an Italien – die Rückgabe des deutschsprachigen Südtirol – von den Siegern abgelehnt. Die Wichtigkeit der dort geltenden Kraftwerke für die italienische Industrie und der starke italienische Wähleranteil in den USA waren mitbestimmend für diese Entscheidung. Allerdings erreichte Österreich ein



Besatzungspatrolle 1946: „Vier im Jeep“, internationale Patrouille in Wien, aufgenommen am 25. 9. 1946.

206 | Österreich – die Zweite Republik

Abkommen mit Italien über den Schutz der Deutsch sprechenden Bevölkerung in Südtirol. Dieses 1946 in Paris unterzeichnete „Gruber-de-Gasperi-Abkommen“ bestimmte:

„Dem Deutsch sprechenden Bewohnern der Provinz Bozen und des benachbarten Gebietes von Trient wird völlige Gleichberechtigung mit der italienischen Bevölkerung gewährt. (...) Im Besonderen (wird) Folgendes garantiert: Elementar- und höherer Unterricht in der Muttersprache; Verwendung der deutschen und der italienischen Sprache in öffentlichen Ämtern und amtlichen Dokumenten ebenso wie in zweisprachigen Ortsbezeichnungen; das Recht, die deutschen Familiennamen, die im Laufe der vergangenen Jahre italienisiert wurden, wiederherzustellen; und die Gleichheit der Rechte, was die Besetzung der öffentlichen Ämter betrifft. Der Bevölkerung der oben erwähnten Gebiete wird das Recht der lokalen Legislative und Exekution gewährt.“

(Frass, Quellenbuch zur österreichischen Geschichte, Bd. 4, 1967, S. 294)

→ Welche Bedeutung haben solche Rechte für eine Minderheit in einem Staat? In welchen Staaten der Erde wird gegenwärtig um solche Regelungen gerungen?

Das Pariser Abkommen wurde von Italien aber nur schleppe und unzureichend erfüllt. In den 1960er-Jahren eskalierte deshalb der Konflikt, es erfolgten terroristische Anschläge auf italienische Einrichtungen (u. a. wurden Leitungsminuten gesprengt). Erst 1969 gelang es schließlich, das „Südtirolpaket“, das die Autonomie genau umschrieb, auszuhandeln. Die Verhandlungen um seine Erfüllung durch Italien wurden Anfang 1992 abgeschlossen.

Das Ringen um den Staatsvertrag

Das für die österreichische Außenpolitik wichtigste Problem blieb allerdings der Abzug der Besatzungsmächte und die Erlangung der vollen Souveränität. Obwohl schon 1946 österreichische Bemühungen in diese Richtung einsetzten, „dronen“ im Zuge des Kalten Krieges auch diese Verhandlungen ein. Erst der Tod Stalins (1953) schien die starren Fronten aufzuweichen und leitete eine „Tauwetterperiode“ ein.

Auf der Berliner Außenministerkonferenz des folgenden Jahres versuchte die österreichische Regierung die neue Situation zu nutzen. Außenminister Figl bot den Verzicht auf die Gewährung ausländischer militärischer Stützpunkte auf österreichischem Gebiet sowie den Verzicht auf den Abschluss irgendwelcher Militärabbindnisse als Gegenleistungen für die Wiedererlangung der Souveränität an. Dennoch scheiterten die Verhandlungen, da der sowjetische Außenminister Molotow auf der weiteren Stationierung alliierter Truppen über den Staatsvertrag hinaus bis zum Inkrafttreten eines Friedensvertrages mit Deutschland bestand. Durch dieses „Junktum“ (= Verbindung zweier Fragen) schien der Staatsvertrag in weite Ferne gerückt zu sein. Doch schon wenige Monate später brachte eine Regierungsumbildung in der Sowjetunion am 8. Februar 1955 die überraschende Wende:

Abb. 8: „Der Weg zur Souveränität“, Vgl. Wald / Staudinger / Scheucher u.a., Zeitbilder 7&8, 206.

²⁸⁹ „PB weist auf Inhalte mit besonderem Bezug zur Politischen Bildung hin.“ Vgl. Scheucher / Wald / Staudinger u. a., Zeitbilder 6, 5.



Abb. 9: „Zwischen Freiheit und Knechtschaft“, Vgl. *Schröckenfuchs / Huber, Streifzüge*, 59.

Dieserart gliedernd-organisierende Einheiten zeigen eine weitere Komponente von Schulbüchern. Für die Organisation und Gliederung auf diversen Ebenen eignen sich sowohl jede Art von Überschriften, als auch Icons,²⁹⁰ wie die Schriftzeichen A²⁹¹, PB²⁹² und Q.²⁹³ Der Buchstabe A weist auf einen Arbeitsauftrag hin, PB, wie bereits vorhin erläutert, deutet auf Texte mit Bezugnahme zur Politischen Bildung hin²⁹⁴ und Primärquellen werden durch ein Q kenntlich gemacht.²⁹⁵ Im Vergleich zu den anderen Lehrwerken, werden nur im Lehrbuch Streifenzüge, Arbeitsaufträge am Rand angemerkt. Ebenso werden im selben Schlüsselbegriffe kursiv hervorgehoben, während in den beiden anderen Lehrbüchern keine Akzentuierung vorliegt. Anschließend wird mit der Gestaltung und Kennzeichnung von Arbeitsmaterialien sowie –fragen fortgesetzt. Im Schulbuch Streifenzüge werden Arbeitsaufträge, wie bereits vorhin erwähnt, durch den Buchstaben A kenntlich gemacht und in der Reihe Zeitbilder durch einen Pfeil (→) beschildert. Die Schriftart und -größe ist in allen drei Lehrwerken gleich, nur ist die Schriftfarbe im Lehrbuch Streifenzüge dunkler. Um hieran anknüpfend

²⁹⁰ Vgl. *Karl / Wester / Klebl*, Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, 34.

²⁹¹ *Schröckenfuchs / Huber*, Streifzüge, 2.

²⁹² Ebd., 5.

²⁹³ Ebd., 11.

²⁹⁴ Vgl. ebd., 5.

²⁹⁵ Vgl. *Schröckenfuchs / Huber*, Streifzüge, 2.

auch auf die Farbe allgemein einzugehen, ist hier bereits nach einer kurzen Durchsicht ersichtlich, dass die Bände der Reihe Zeitbilder farbenfroher aufbereitet sind. Im Lehrwerk Streifenzüge hingegen wird nur zwischen zwei Farben gewechselt, wobei in den Schulgeschichtsbüchern Zeitbilder, jedes einzelne Kapitel durch eine andere Farbe gekennzeichnet ist. Durch die bunte Aufbereitung regt das Werk „zum Blättern und Stöbern an“²⁹⁶. Als letzter Punkt in der Kategorie Design, soll die Grafik der Schulwerke abgefasst werden. Hier kann verallgemeinernd angegeben werden, dass in allen drei Büchern die einzelnen Segmente grafisch klar abgetrennt und erkennbar sind.²⁹⁷ Abschließend soll hier ein weiterer kontinuierlicher Zusammenhang, der aus der Quellenmaterialanalyse folgte, angegeben werden. In allen untersuchten österreichischen Lehrwerken fällt auf, dass auf eine gendergerechte Formulierung verzichtet wurde.

Im Anschluss daran, soll die Struktur der türkischen Geschichtslehrbücher zur Analyse herangezogen werden. Obwohl die Lehrbücher von jeweils verschiedenen Verlagen hergestellt werden, kommt es im Aufbau zu keinen Differenzen. Auch hier wird für die Begutachtung der bibliographischen Daten chronologisch vorgegangen. Da hier der Buchumschlag bei allen Lehrwerken, bis auf die Farbe, ident gestaltet ist, und keine Unterschiede vorkommen, wird für die Analyse das Lehrbuch der neunten Schulstufe hergenommen. Genauso wie bei den österreichischen Schulbüchern, wird auch hier mit dem Einband begonnen. Am Seitenanfang ist der Schultyp - „Ortaöğretim“ angegeben, und im Vergleich zu den bereits erforschten Lehrbüchern wird bei den türkischen Schulgeschichtsbüchern nicht die Reihe der Verlage als Schulbuchtitel, wie beispielsweise Zeitbilder 6, sondern der Begriff Geschichte (auf Türkisch: Tarih) - der hier den Unterrichtsgegenstand angibt, und darunter die Schulstufe (9. sınıf – 9. Klasse) angeführt. Am Seitenende ist das Logo des Bildungsministeriums (MEB) dargestellt. Die erste Innenseite des Schulbuches ist mit der Coverseite nahezu ident. Oberhalb der Seite sind wieder der Schultyp, der Begriff Tarih und darunter die Zahl neun angebracht. In der Seitenmitte sind die Vor- und Nachnamen der Autoren und Autorinnen aufgeführt. Am Ende der Seite sind das Logo des Bildungsministeriums und eine Angabe, dass es sich hier um Staatsbücher handelt, die Auflagenummer, Emblem sowie der Name des Verlags, Erscheinungsort und -jahr angegeben. Auf der nächsten Seite folgen Informationen über die Publikationen des Bildungsministeriums sowie die Schulbuchreihe. Darauf folgend ist, wie in den österreichischen Schulbuchreihen, das Kopierverbot dargestellt.

„Her hakkı saklıdır ve Millî Eğitim Bakanlığına aittir. Kitabın metni, soru ve şekilleri kısmen de olsa hiçbir surette alınıp yayınlanamaz.“²⁹⁸

²⁹⁶ Sauer, Geschichte unterrichten, 221.

²⁹⁷ Vgl. ebd.

²⁹⁸ Yasemin Okur / İlhan Genç / Tuğrul Özcan u.a., Ortaöğretim. Tarih 9, Istanbul 2010.

Übersetzung: Alle Rechte sind dem Bildungsministerium vorbehalten. Der Originaltext, Fragen und Formen dürfen, wenn auch nur in Teilen, keineswegs entnommen und veröffentlicht werden.²⁹⁹

Des Weiteren folgt die Angabe des Herausgebers, Sprachexperten etc. Am Seitenende befinden sich die Internationale Standardbuchnummer, Eignungserklärung des Bildungsministeriums (MEB), die Anzahl sowie Menge der gedruckten Schulbücher. Bei weiterer Betrachtung der Schulgeschichtsbücher, ist festzustellen, dass im Vergleich zu den österreichischen Unterrichtsbüchern, in allen zur Analyse bereitgestellten Lehrbüchern, hier die türkische Fahne und darunter der Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsch (İstiklâl Marşı) abgebildet sind. Eine nähere Darlegung zu dieser Begebenheit, soll jedoch in einem eigenen Kapitel (Themengebiet Nationale Identitätsstiftung) präsentiert werden. Anschließend steht auf der nächsten Seite „Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi“³⁰⁰ - Atatürk’s Ansprache an die Jugend,³⁰¹ die ebenfalls in diesem Themengebiet demonstriert wird.

Eine weitere Ungleichheit zwischen den türkischen und österreichischen Lehrbüchern ist, dass hier ein ausführlicher Strukturplan des Schulbuches für Lernende in ersichtlicher Form abgebildet ist. Er soll Schülern und Schülerinnen die einzelnen Symbole, welche in den Kapiteln vorkommen, verständlich machen. Nach einer genaueren Analyse, kann bezüglich der Lehrplankonformität angegeben werden, dass die untersuchten türkischen Schulgeschichtsbücher mit den enthaltenen Informationen, Lehrtexten etc. altersgemäß bzw. schülergetreu aufbereitet sind. Bei Betrachtung der didaktischen Konzeption des Lehrwerkes, wurde die Anwendung im praktischen Unterricht für die einzelnen Kernbereiche als angemessen beurteilt. Überdies wurde die Unterstützung der Selbstkompetenz der Lernenden ermittelt. Die erarbeiteten Fragen sowie Darstellungen im Schulbuch, verleiten zu einer intensiveren Befassung mit dem vorgestellten Thema. Hier muss jedoch auch das Interesse der einzelnen Schüler und Schülerinnen bedacht werden. Denn je größer die Teilnahme an historischen Begebenheiten ist, desto stärker wird auch das Verlangen des Lernenden für die selbstständige Beschäftigung mit einer Thematik sein. In türkischen Lehrwerken (außer neunte Schulstufe) werden Projektaufgaben mit denen sich die Schüler und Schülerinnen beschäftigen sollen, bereitgestellt. Hierfür wird ebenso die Sozialform angeführt (Einzelarbeit oder Forschungsarbeit in Gruppen). Diesbezüglich werden auch, um eine positive Bewertung zur erlangen, die methodische Vorgehensweise und die dafür vorgesehene Dauer angemerkt, sowie der zu behandelnde Themenkreis vorgegeben. Für jede Projektarbeit wird auch ein Beurteilungsfomular dargeboten. Anhand dieser Aufgabenstellung wird auch gleichzeitig die

²⁹⁹ Übersetzt von der Verfasserin.

³⁰⁰ *Okur / Genç / Özcan*, Ortaöğretim. Tarih 9.

³⁰¹ Übersetzt von der Verfasserin.

Teamarbeit gefördert. Auf den letzten Seiten der Lehrbücher sind Literatur- und Internetquellenverzeichnis angegeben, jedoch ist hier eine Bildquellenangabe unmittelbar unter den Illustrationen bzw. am Ende des Buches nicht vorhanden. Auch werden die Schüler und Schülerinnen in keiner Aufgabenstellung aufgefordert, sich mit bestimmten Internetseiten zu beschäftigen oder Informationen zu suchen. Genauso wie in österreichischen Schulbüchern, werden auch hier Gegenwartsbezüge hauptsächlich anhand von Fragestellungen hergestellt, wo Lernende vergangene Begebenheiten mit der heutigen Zeit gegenüberstellen sollen. Anhand von bereits erwähnten Projektarbeiten oder der zu behandelnden Themenstellungen im praktischen Unterricht, ist hier die Förderung der Aneignung von politischen sowie historisch bildenden Kompetenzen sehr groß. Um hier einen weiteren Vergleich mit österreichischen Lehrwerken anzustellen, sind hier die Auftaktseiten in türkischen Schulbüchern zu nennen, welche ebenso in der Reihe Zeitbilder vorzufinden sind. Hier werden gleichermaßen die für das jeweilige Kapitel vorgesehenen Lernziele angegeben. Bei der Inhaltsanalyse ist die Einbeziehung der politischen Bildung in allen türkischen Schulgeschichtsbüchern ersichtlich. Anschließend soll das Design der Lehrbücher zur Analyse herangezogen werden. Hier wird primär die Seitengestaltung behandelt. Es soll besonders auf die Gliederung eingegangen werden. Auch hier ist der Text in Abschnitte unterteilt und klar strukturiert. Jeder Teilabschnitt beginnt mit einer individuellen Überschrift. Die folgende Abbildung soll hier zur Veranschaulichung dienen.



Abb. 10: „II. Mahmut dönemi Islahatları“ (deutsch: Reformen im Zeitalter Mahmuts II.),³⁰²
Vgl. Vicdan *Cazgır* / İlhan *Genç* / Mehmet *Çelik* u.a.,
Ortaöğretim. Tarih 10, Ankara 2011, 152.

³⁰² Übersetzt von der Verfasserin.

ORGANİZASYON ŞEMASI

- Önlenin numarasını gösterir.
- Önlenin adını belirtir.
- Onaylaye ilgili ana baskılardan geçirir.

Önlenin içeriği ile ilgili görselleri kapsar.

Ünite ile ilgili hazırlık çalışmalarını verildiği bölümdür.

BİYOGRAFİ (BEN KİMİ): Mehterinde ağzı geçen dinenî âşıklerin hayat hikâyelerinin kısaca verdiği bilgilerdir.

EĞER ZAMANKILIK: Tarihî süreç içerisinde meydana gelen olayları inceleyen aynı zamanda dünyanın farklı bölgelerinde gerçekleşen işin türün olayları belirtmek için kullanılır.

ETKİNLİKLER: Konu ile ilgili fark kaynaqlardan örnekler sunarak öğrencinin sorgulama, kavrama becerilerini geliştirmeye yarar.

Öğrencinin ders içi performansına yönelik sorulan kısımlar.

Öğrencinin ders dışı etkinliklerini kapsar.

BİLGİ: Anlatılan desteklemek, açıklaarak ve diğerleri paylaşmak amaçlıdır hazırlanmıştır.

Mehterinin anlatımın destekleyici rolüyle.

Vgl. Yasemin Okur / Mehmet Aksoy /
Hakan Kızıltan u.a., Ortaöğretim.
Tarih 11, Ankara 2011.



Des Weiteren sind weder Randbemerkungen angemerkt, noch etwaige Schlüsselbegriffe kursiv, farbig oder fett hervorgehoben. Im Anschluss daran, wird mit der Gestaltung und Kennzeichnung von Arbeitsmaterialien sowie –fragen fortgesetzt. In den Schulbüchern der neunten, zehnten und zwölften Klasse werden Fragen erkennbar mit einem Fragezeichen gekennzeichnet. In der elften Schulstufe sind diese rot angefertigt. In allen eruierten türkischen Lehrwerken, kommt am Ende jedes Kapitels der Frageteil. Dieser setzt sich aus: Direkten Fragen, Lückentexte, Multiple-Choice-Fragen, Richtig/Falsch-Fragen, Rätsel etc. zusammen. Die Schriftart und -größe ist in allen Schulgeschichtsbüchern gleich. Um daran anknüpfend auch auf die farbliche Gestaltung einzugehen, ist hier bereits nach einer kurzen Betrachtung erkennbar, dass die türkischen Schulbuchbände farbiger aufbereitet sind. Keine Seite ist hier eintönig gestaltet. Durch die bunte Seitengestaltung regen auch die türkischen Lehrwerke „zum Blättern und Stöbern an“³⁰⁴. Abschließend in der Kategorie Design, soll die

³⁰⁴ Sauer, Geschichte unterrichten, 221.

Graphik in den Unterrichtsbüchern behandelt werden. Genauso wie in den österreichischen Schulbuchreihen, kann hier ebenso verallgemeinernd angeführt werden, dass, wenn auch die Seiten einen überfüllten Eindruck machen, in allen zur Analyse herangezogenen Büchern, einzelne Abschnitte grafisch klar abgetrennt und erkennbar sind.³⁰⁵

5.2.2 Materialanalyse

Zu Beginn dieses Kapitels soll vorerst eine allgemeine Angabe über die Materialanalyse gegeben werden. Daran anknüpfend, wird der Lehrtext, die Arbeitsfragen sowie die Gestaltung und Inhalt von Arbeits- und Bildmaterialien, in den von mir einer Analyse unterzogenen Schulbüchern behandelt.

Die Funktion von Materialien ist vielfältig. Sie können beispielsweise bei der Erlernung und Einübung des historischen Arbeitens förderlich sein. Gegenständliche Materialien können zwar nur in fotografischer Art und Weise demonstriert werden, doch erzeugen diese eine eigene Einheit innerhalb der Materialien.³⁰⁶ Noch immer stoßen wir auf die Meinung, dass es im Unterrichtsgegenstand Geschichte in erster Linie darum gehe, Ereignisse, Fakten, Zahlen, die das Schulgeschichtsbuch sowie weitere Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen, fleißig einzuprägen. Ebenso problematisch ist die bis dato weit verbreitete Ansicht, dass Geschichtslehrbücher darstellen, wie es in der Historie wahrlich gewesen sei. Indessen wird nicht bloß dem Verfassertext, sondern ebenso den Materialien, insbesondere den Quellen Bedeutung zugeteilt. Sylvia Mebus gibt in ihrem Text an, dass Bodo von Borries nachweisen kann, dass Lernende die Quellen immer wieder mit der Vergangenheit identifizieren. Sie meint weiters, dass die Erkenntnis für die Perspektivität auch der Quellen noch nicht genügend ausgearbeitet ist.³⁰⁷ Zu entwickeln wäre demnach die Einsicht, dass die Autorin bzw. der Autor mit ihrem / seinem Autorentext, mit der Quellenauswahl sowie anderen Materialien, aber ebenso mit dem Layout oder den Arbeitsaufträgen eine für ein Lehrbuch wesentliche historische Narration bildet. Wenn die in Lehrbüchern dargestellten Quellen, auf eine instruktive Ergänzungsfunktion zu den Verfassertexten dezimiert und somit bloß für den Wissenserwerb gebraucht werden, kann genau diese Erkenntnis nicht unterstützt werden. Schulbuchautoren sowie -autorinnen haben die Schwierigkeit der Selektion, Interpretation und Gewichtung. Allein der Entschluss, worauf die Darstellung Bezug nehmen soll, ist bei der Vielzahl historischer Begebenheiten mit ebenso nationaler, europäischer, regionaler, über-

³⁰⁵ Vgl. ebd.

³⁰⁶ Vgl. Karl / Wester / Klebl, Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, 34.

³⁰⁷ Vgl. Sylvia Mebus, A. Wie „wahr“ ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts. In: Waltraud Schreiber / Sylvia Mebus (Hrsg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried² 2006, 36.

dies weltgeschichtlicher Bedeutung nicht leicht.³⁰⁸ Für Lehrpersonen entsteht das Problem, wie Lernende im Unterricht dazu befähigt werden, kompetent mit Unterrichtsbüchern zu arbeiten. Eine Perspektive des Umgangs mit Schulgeschichtsbüchern liegt darin, diese als Geschichtsdarstellungen zu verstehen, welche, wie alle anderen Darstellungen auch, erörtert sowie nach ihrer Tiefenstruktur analysiert werden können. Das Lehrbuch unterstützt an diversen Stellen historische Kompetenzen. Der Unterrichtsalltag zeigt jedoch das Unvermögen vieler Lernender auf, die das Schulbuch als Begleiter im historischen Lernvorgang nicht sachgemäß nutzen. Hinzukommt, dass ebenso viele Lehrpersonen, noch nie in Betracht gezogen haben, Geschichtsbücher in ihrer Eigenheit als Geschichtsdarstellungen zum Unterrichtsgegenstand zu machen.³⁰⁹ „Mag es auch vielfältige Gründe für diese Situation geben – eine demokratische Gesellschaft bedarf um ihres Erhalts, ihrer erfolgreichen Gestaltung sowie ihrer Verantwortung im europäischen und außereuropäischen Rahmen willens urteils- und handlungsfähiger Bürger/-innen.“³¹⁰ Das Unterrichtsfach Geschichte erzielt – wenn es funktioniert, Lernende „zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte“³¹¹ zu ermöglichen – einen wesentlichen Beitrag diesbezüglich, dass sich Schüler und Schülerinnen³¹² „kritisch denkend, selbstständig urteilend und verantwortungsbewusst handelnd in dieses Geschehen einzubringen vermögen.“³¹³ Wenn als Leitziel verstanden wird, Lernende „zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte“³¹⁴ zu ermutigen, impliziert dieses Ziel ebenso, dass Schüler und Schülerinnen in der Lage sein sollten, das Schulbuch bezüglich seines Informationsangebotes über das in Diskussion stehende Phänomen, die präsentierten Deutungen und Untersuchungen, seine Problembezogenheit sowie die Ermunterung für zusätzliches Recherchieren und Reflektieren über³¹⁵ „Vergangenheit, Geschichte, Gegenwart und Zukunft“³¹⁶ kritisch begutachten können sollen. Hierbei handelt es sich um die De-Konstruktion von Geschichtsdarlegungen und die Erschließung der Tiefenstruktur der gegenwärtigen Narration. Die Befähigung des De-Konstruierens liegt in der Kompetenz, Eignung und Bereitschaft der Lernenden, welche über die Vergangenheit gemachten Aussagen sowie den Bezug zur Gegenwart zu erheben bzw. Deutungsmuster zu ermitteln, die Absicht des Autors oder der Autorin zu erkundigen, Schlüsse zu erfassen, welche mit der vorhandenen Geschichtsdarstellung bei den Lernenden selbst als den Empfänger der Bücher erlangt werden sollen. Auf diese Weise lernen Schüler und Schülerinnen, die

³⁰⁸ Vgl. Mebus, A. Wie „wahr“ ist Geschichte im Lehrbuch? 36.

³⁰⁹ Vgl. ebd., 36 f.

³¹⁰ Ebd., 37.

³¹¹ Ebd.

³¹² Vgl. ebd.

³¹³ Ebd.

³¹⁴ Ebd.

³¹⁵ Vgl. ebd.

³¹⁶ Ebd.

vom Verfasser bzw. der Verfasserin hergestellten Bezüge (Kontextualisierungen) aufzuzeigen. Sie werden immer mehr befähigt die Verbindung von Verfasser- und Arbeitsaufträgen sowie bereitgestelltem Quellenmaterial festzulegen und bzw. die Signifikanz des dem Text beigeordneten Anmerkungsapparates und des Literaturverzeichnisses zu erkennen und abschließend die Relevanz für sich selbst zu bestimmen. Die Unterstützung sowie Beherrschung dieser Fähigkeit ist in Anbetracht des Geschichtsschulbuchs sinnvoll.³¹⁷

Im weiteren Verlauf, sollen die dargebotenen Materialien in den Schulbüchern Streifzüge 5, Zeitbilder 6 und Zeitbilder 7 & 8 analysiert werden.

Das umfangreichste Element in allen analysierten Schulgeschichtsbüchern stellt der Lehrtext dar. Ein wesentlicher Bestandteil eines jeden Schulbuchkapitels sind die Arbeitsaufträge. Reinhard Krammer und Werner Dreier meinen hierzu, dass Arbeitsfragen und –aufgaben deutlich, sinnvoll, sowie von Schülern und Schülerinnen beantwortbar sein sollen. Weiters geben sie an, dass der geeignetste Platz für diese, der Lehrerbegleitband wäre, um die Rolle der Lehrperson als Organisator bzw. Organisatorin des Lernvorgangs zu verstärken. Außerdem wird hier erwähnt, dass, falls Autoren bzw. Autorinnen sowie der Verlag Arbeitsaufgaben künftig im Lehrwerk bereitstellen, diese auf die wesentliche Menge begrenzt werden sollen.³¹⁸ Als letzten Punkt fügen sie hinzu: „Die Qualität der Arbeitsanregungen steigt mit dem Grad der Konkretisierung und ist von einer didaktisch-methodischen Kreativität abhängig. Allerweltsaufgaben wie „Diskutiert über...“, „Informiert euch über...“ oder „Stellt die wichtigsten Ursachen (...) zusammen, sind keine Hilfe für die Gestaltung des Unterrichtens und könnten unterbleiben.“³¹⁹ Anknüpfend an diese Angaben, wird nun die Gestaltung und Inhalt von Arbeitsmaterialien in den von mir einer Analyse unterzogenen Schulbüchern behandelt. Hierbei beginne ich wieder mit den österreichischen Lehrwerken. Es kann wiederum verallgemeinernd gesagt werden, dass in allen Lehrbüchern von Autoren bzw. Autorinnen verfasste kurze Informationstexte enthalten sind. Zeitweise kommen nur lapidare Ausführungen in den Verfasser- und Arbeitsaufträgen vor. Anhand von diversen Quellen (in den Lehrbüchern mit Q angegeben) werden die jeweiligen Situationen dargestellt. Bewertungen, welche die einzelnen Themenfelder betreffen, werden nicht unmittelbar angeführt, sondern den Lernenden überlassen. Es wird Schülern und Schülerinnen durch inhaltsreiche und vielfältig selektierte Materialien, die Voraussetzung für eine eigene Urteilsbildung geschaffen.³²⁰ Die von Autoren bzw. Autorinnen zusammengestellten Arbeitsfragen der Bücher sind auf eigenständige bzw. zeit-

³¹⁷ Vgl. ebd., 37 f.

³¹⁸ Vgl. Werner Dreier / Reinhard Krammer, Handreichung zur Begutachtung von Geschichtsbüchern für den Schulunterricht in Österreich, o.O., o.J., 7.

³¹⁹ Dreier / Krammer, Handreichung, 7.

³²⁰ Vgl. Sylvia Mebus, B. Beispiel I: Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923. Inwiefern war das rechtens? (Sekundarstufe I). Inwiefern war die Maßnahme verfassungskonform? (Sekundarstufe II). In: Waltraud Schreiber / Sylvia Mebus (Hrsg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried² 2006, 53-55.

weise auf Gruppenarbeit erfordernde Beschäftigung gerichtet und bestätigen hier durch Aufforderung zu zusätzlichen Recherchearbeiten, die Angabe von weiterführenden Internetlinks oder Literatur - vor allem im Lehrbuch Streifzüge, ebenso die Verwendbarkeit der Schulbücher für den Erweiterungsbereich. Oftmals regen sie auch zu Diskussionen im Klassenzimmer an, beabsichtigen eine Bild- oder Projektarbeit oder die Interpretation von Textquellen. Um hier kurz an die Angaben von Werner Dreier und Reinhard Krammer anzuschließen, die in ihrem Text meinen, dass Arbeitsaufgaben auf die nötige Anzahl differenziert gehören, kann hier die Angabe gemacht werden, dass dies in allen drei Büchern der Fall ist. Die Anzahl der Arbeitsfragen ist hier weder zu groß noch zu klein, sondern meines Ermessens nach genau richtig und ebenso schülergemäß formuliert.

Bevor die in Schulbüchern dargebotenen Karten und Bildmaterialien, die ebenso in gewisser Weise zum Arbeitsmaterial gehören, betrachtet werden, soll die „korrekte Verwendung des Bildes“³²¹ laut W. Dreier und R. Krammer erläutert werden. „Es soll ein wichtiges Anliegen des Unterrichtens sein, Eigenständigkeit in der Analyse und Interpretation von Textquellen, Bildern, Karten, Statistiken und Diagrammen zu entwickeln. Diese methodischen Fähigkeiten stellen eine wichtige Voraussetzung für politisch bewusstes Handeln dar. Dabei ist der Einsatz der neuen Technologien empfehlenswert (Lehrplan AHS)“³²²

In allen von mir zur Analyse herangezogenen Lehrwerken gibt es einen hohen Anteil an Bildern. Es werden neben Bilddokumenten ebenso Karikaturen eingefügt. Diese dienen neben der Veranschaulichung mancher Gegenstände, wie etwa „Die Kaiserkrone des Heiligen Römischen Reiches“³²³ im Schulbuch Streifzüge, auch der Verbildlichung von Kriegszuständen oder Personen, die in der Geschichte Platz genommen haben, etc. Auch die präsentierten Karten, Graphiken, Statistiken haben hier einen hohen Informationsanteil und ermöglichen ein fächerübergreifendes Lernen sowie die Unterstützung der Aneignung von historischen und politisch erzieherischen Kompetenzen. Auch in türkischen Schulbüchern stellt der Lehrtext ein umfangreiches Element dar. Allgemein gesehen, sind auch hier überwiegend kurze Informationstexte enthalten. Genauso wie in österreichischen Lehrwerken, werden auch hier keine Bewertungen, über einzelne Themenfelder gemacht, sondern Lernende dazu aufgefordert, sich mit diesen selbstständig bzw. in Gruppenarbeit auseinanderzusetzen. Durch aussagekräftige und multiperspektivisch ausgesuchte Materialien, wird hier gleichermaßen die Voraussetzung für eine eigene Urteilsbildung bewirkt.³²⁴ Die von Schulbuchverfassenden und -verfassern dargestellten Arbeitsfragen sind in gleicher Weise auf selbstständige bzw. stellenweise auf Gruppenarbeit voraussetzende Beschäftigung gerichtet. Im Vergleich

³²¹ Dreier / Krammer, Handreichung, 4.

³²² Ebd.

³²³ Schröckenfuchs / Huber, Streifzüge, 99.

³²⁴ Vgl. ebd., 55.

zu den österreichischen Lehrwerken, sind in türkischen Unterrichtsbüchern viel mehr Arbeitsfragen eingebaut, sodass die Lehrperson für beinahe jedes Themenfeld eine Frage zur Verfügung hat. Aufforderungen zu weiterführenden Rechercharbeiten durch Angabe von weiterführenden Internetlinks oder Literatur, kommen hier im Gegensatz zu den österreichischen Unterrichtsbüchern in einer anderen Form vor. In allen von mir untersuchten türkischen Schulgeschichtsbüchern, (außer neunte Schulstufe) ist für beinahe jedes Kapitel eine Projektarbeit vorgesehen. Des Weiteren sind am Ende jedes Themenfeldes (außer neunte Schulstufe) auf einer oder Doppelseite, Fragen über das bereits behandelte Sujet dargestellt (siehe unten), die einem Geschichtstest ähneln.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

A. Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

- XVII. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin merkez yönetiminde bazı bozulmalar görülmeye başlamıştır. Bu duruma neden olarak aşağıdakilerden hangisi gösterilemez?
A) Saray kadınlarının yönetime katılması
B) Sancağa çıkma uygulamasının bırakılması
C) Bazı devlet adamlarının yönetime katılması
D) Celali isyanlarının çıkması
E) Padişahların küçük yaşta tahta çıkması
- II. Osman, Hotin Seferi sırasında disiplinsiz davranan Yeniçeri Ocağı'nı kaldırmaya karar vermiştir. II. Osman'ın bu davranışı aşağıdakilerden hangisini engellemeye yöneliktir?
A) Egemenlik anlayışının değişmesini
B) Savaşların kaybedilmesini ve toprak kaybının yaşanmasını
C) Taht kavgalarının artmasını
D) İshahat hareketlerinin devlet politikası hâline getirilmesini
E) Yeniçerilerin devgirmeler arasında seçilmesini
- XVII. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin gümrük gelirlerine bakıldığında XV. ve XVI. yüzyıllara göre daha az olduğu görülmektedir. Bu durumun temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A) Saray masraflarının artması
B) Avrupa devletleri ile yapılan savaşların kaybedilmesi
C) Eyalet isyanlarının çıkması
D) Ticaret yollarının değişmesi
E) İltizam sisteminin yaygınlaşması

B. Aşağıdaki yargıların başına yargılar doğru ise (D), yanlış ise (Y) yazınız.

- () Osmanlı Devleti'nin Avusturya'ya karşı diplomatik üstünlüğünü kaybettiği antlaşma Zivtorok Antlaşması'dır.
- () IV. Murat'ın rapor hazırladığı devlet adamlarından biri de Emir Çelebi'dir.
- () İstanbul Ayaklanmalarını çıkaranlar yeniçeri ve sipahilerdir.
- () Coğrafi keşifler Osmanlı Devleti'ni olumsuz yönde etkilemiştir.
- () Yer çekimi kanununu bulan İngiliz bilim insanı Bacon'dur.

C. Aşağıdaki cümlelerde boş olan yerlere uygun kelimeleri yazınız.

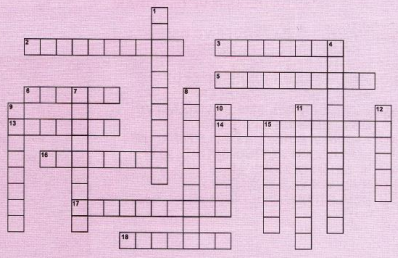
İltizam, Kasırgın, Dirlik, Tac Mahal, Mimar Mehmet Ağa, Seyahatname

- Osmanlı Devleti'nde bir bölgenin kanunla belirlenmiş vergisini toplayıp hazineye yatırma işinin ihale edilmesi sistemine denir.
- Evliya Çelebi'nin on ciltlik eserinin adı dir.
- Sultanahmet Camisi'nin mimarı dir.
- Türkiye ile İran arasında bugün de geçerli olan sınırı büyük ölçüde belirleyen antlaşma Antlaşması'dır.
- Dünyanın yeni Yedi Harikası'ndan biri olarak seçilen ve bir Türk devleti olan Babürler zamanında yapılan anıt mezarın adı dir.

D. Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

- İpek ve Baharat Yolları'nın önemini kaybetmesi sonucu Osmanlı Devleti'nin Avrupa devletleri ile ticareti canlandırmak için aldığı tedbirler nelerdir?
- II. Viyana Kuşatması'nda Osmanlı Devleti'nin başarısız olma nedenleri nelerdir?
- II. Viyana Kuşatması'ndan sonra Avrupa'da Osmanlı Devleti'ne karşı Kutsal İttifak adıyla bir devletler birliğinin kurulma amacı nedir?
- XVII. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde özellikle ekonomi alanında ıshahatların yapılma nedeni nedir?
- Karlofça Antlaşması'nın önemi nedir?

E. Aşağıdaki kutucuklara soruların cevaplarını yazınız.



BULMACA

- XVII. yüzyılda yaşamış halk ozanı.
- II. Viyana Kuşatması öncesi Osmanlı Devleti'nden yardım isteyen Macar kontu.
- İltizam işini yapan kişi.
- XVII. yüzyılda Avrupa'da etkili olan ekonomik düzen.
- 1639'da Osmanlı Devleti ile İran arasında imzalanan antlaşma.
- Tımar sisteminin bozulmasıyla orduya alınan ücretli asker.
- Babür Şah'ın yazdığı eser.
- Bir hanedanın başta bulunduğu ve meclisin de görev yaptığı rejim.
- XVII. yüzyılda Avrupa'daki bilimsel çalışmalardan dolayı döneme verilen isim.
- İçinde bulunan kötü durumu daha iyi duruma getirebilmek için yapılan değişiklik.
- Osmanlı Devleti'ndeki resmî tarihçi.
- XVII. yüzyılda Anadolu'da yaşanan isyanların genel adı.
- IV. Murat'a raporlar hazırlayan devlet adamlarından biri.
- Evliya Çelebi'nin eseri.
- Avusturya'da imparator ailesi prenslerine verilen unvan.
- Kutsal İttifak savaşları sonunda imzalanan antlaşma.
- Hükümdarın siyasi iktidarı kayıtsız şartsız elinde bulundurduğu siyasi rejim.
- Geliri doğrudan hazineye giden topraklar.

Abb. 13: „Ölçme ve Değerlendirme“ (deutsch: „Beurteilung und Bewertung“),³²⁵
Vgl. *Cazgır / Genç / Çelik* u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, 114 f.

Schüler bzw. Schülerinnen werden gleichermaßen zu einer Plenumsdiskussion, Interpretation von Textquellen, Bild-, Karten- oder wie bereits erwähnt, zu einer Projektarbeit aufgefordert. Die in türkischen Schulgeschichtsbüchern enthaltene Menge der Arbeitsfragen ist meiner Ansicht nach angemessen, da sie als Wiederholung der einzelnen Kapitel dient und den angeeigneten Unterrichtsstoff festigt. Anschließend sollen die in den Unterrichtsbüchern dargestellten Karten und Bildmaterialien, die sozusagen zum Arbeitsmaterial gehören, be-

³²⁵ Übersetzt von der Verfasserin.

handelt werden. Beim Durchblättern der einzelnen Bücher ist klar ersichtlich, dass auch hier der Bildanteil hoch ist. Die dargebotenen Fotodokumente oder Karikaturen dienen ebenso zur Verbildlichung einzelner Gegenstände, Personen, Kriegsabbildungen etc. oder aber auch zum besseren Verständnis. Auch die zahlreich vorgeführten Karten, Grafiken, Statistiken verfügen neben dem Lehrtext über einen beträchtlich hohen Informationsanteil und verhelfen zu einem fächerübergreifenden Lernen, sowie dem Erwerb von historisch und politisch erzieherischem Sachverständnis oder bewusstem Handeln.

6. Analyse

In diesem Kapitel der Diplomarbeit werden ausgewählte Themengebiete in Schulbüchern untersucht und gegenübergestellt. Zuerst wird die Kategorie der Sprache allgemein erläutert und daraufhin anhand von Beispielsätzen, Wörtern etc. die Art des Spracheinsatzes behandelt und eine nähere Erklärung durchgeführt. Dabei werden z.B. die verwendete Ausdrucksweise und die Wahl des Wortschatzes demonstriert, um vor allem die sprachliche Gestaltung der Texte sowie der dargebotenen Aufgabenstellungen in den einzelnen Schulbüchern der Sekundarstufe zu beurteilen. Anschließend werden Bildquellen, die in allen von mir analysierten Lehrwerken umfangreich vorhanden sind, genau betrachtet. Es wird versucht zu analysieren, ob und in welcher Weise Bildmaterialien zum dargebotenen Lehrtext stehen, wie Illustrationen dargestellt werden, wie hoch der Anteil an Bildern pro Seite ist, wie die Bildqualität der einzelnen Schulbücher ist etc. Nachdem diese beiden Themengebiete abgehandelt wurden, wird die nationale Identitätsstiftung der österreichischen und türkischen Schulgeschichtsbücher erforscht. Weiters wird die Darstellung der Kreuzzüge behandelt und in Folge auf das Themengebiet der Eroberung Konstantinopels eingegangen. Des Weiteren werden die Darstellungen der habsburgisch/österreichischen – osmanisch/türkischen Beziehungen untersucht. Im Anschluss daran, soll in den österreichischen sowie türkischen Lehrbüchern, die Darbietung des bedeutsamen Abschnitts in der Geschichte, der Erste Weltkrieg, analysiert werden. Als letztes Themengebiet wird die Gründung der Republik Österreich und Türkei abgehandelt und wie alle hier genannten Kapitel, einem Vergleich unterzogen.

6.1 Kategorie der Sprache

Schulbücher dienen in beinahe allen Fächern als eine zentrale Lerngrundlage. Wissen wird in Lehrbüchern vor allem über Sprache vermittelt.³²⁶ Dies gilt für Unterrichtsfächer wie „Deutsch oder Englisch ebenso wie für Mathematik, Physik oder Geschichte.“³²⁷ Aufgrund dessen stellt Sprache in jedem Unterrichtsfach ein grundlegendes Instrument des Lernens dar. Aneignung von Wissen mithilfe von Lehrbüchern erfordert somit Sprachkompetenz. Nicht jede bzw. jeder Lernende kann die Lehrtexte oder Aufgabenstellungen ohne Schwierigkeiten verstehen, weshalb die Lösung von Arbeitsaufträgen oft bereits am sprachlichen Verständnis scheitert. Die Sprachkompetenzen, die in Schulbüchern gefordert sind, werden als³²⁸ „kognitiv-akademische Sprachfähigkeit oder auch als Textkompetenz“³²⁹ angeführt. Hierunter wird die Fähigkeit, „Texte lesen und verstehen und mittels Texten kommunizieren und lernen zu können“³³⁰ verstanden. Schüler und Schülerinnen, die über eine unzureichende Textkompetenz verfügen, also die Fähigkeit, Textinhalte zu erfassen und individuell unter Zuhilfenahme von Texten zu kommunizieren, nicht haben, können Schulbücher häufig nicht als ein Hilfsmittel des sprachlichen oder des fachlichen Lernens nutzen. In der Regel werden ihre Schwierigkeiten im Laufe der Ausbildungszeit nicht geringer, sondern größer und führen häufig zu einem geringen Lernerfolg. Dies hat insbesondere mit den sprachlichen Anforderungen zu tun, welche mit den unübersichtlicher werdenden Fachinhalten in den diversen Unterrichtsfächern zusammenhängen. Die im Unterricht immer größer werdende sprachliche Komplexität spiegelt sich ebenso in den Lehrwerken wider.³³¹ „Auch hier wird zunehmend eine Sprache verwendet, die durch komplexe Begriffe und Strukturen, durch eine Verdichtung von Informationen und durch Abstraktheit gekennzeichnet ist. Es handelt sich also um eine Sprache, die durch Objektivität, Distanzierung und Komplexität gekennzeichnet ist.“³³² Diese wird als Bildungs- bzw. als Schulsprache definiert. Aufgrund dessen sollte die in Lehrbüchern eingesetzte Sprache für alle Unterrichtsfächer so konstruiert sein, dass die Ausdrucksweise kein Hindernis, vielmehr eine Hilfsquelle des Lernens bildet. Schülerinnen und Schüler können mittels gezielten Einsatzes von Sprache beim Verständnis von Texten und Aufgabenstellungen unterstützt werden und bewältigen somit fachliche Herausforderungen besser. Zudem kann durch die bewusste Anwendung von schriftsprachlichen Strukturen das

³²⁶ Vgl. Sabine *Schmölzer-Eibinger* / Evi *Egger* / Magdalena *Dorner*, Sprache in Schulbüchern. Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage, Wien 2012, 3.

³²⁷ *Schmölzer-Eibinger* / *Egger* / *Dorner*, Sprache in Schulbüchern, 3.

³²⁸ Vgl. ebd.

³²⁹ Ebd.

³³⁰ Ebd.

³³¹ Vgl. ebd., 3f.

³³² Ebd., 4.

Textverständnis der Lernenden verstärkt werden, was ebenso für den Bildungsgang entscheidend ist. Infolgedessen können Schulbücher durch die Form ihrer sprachlichen Gebilde den Lern- bzw. Bildungserfolg beeinflussen.³³³

Friedrich J. Lucas meint, dass Geschichte, welche nicht allein Chronik oder Annalistik³³⁴ sein will, von Problemen ausgeht. Probleme können aber lediglich durch Sprache übertragen werden.³³⁵ Weiters behauptet er: „Aufgabe eines allgemeinbildenden Geschichtsunterrichts ist es, zutreffende Vorstellungen von uns in besonderem Maße betreffenden historischen Vorgängen zu vermitteln und den Lernenden zur persönlichen Auseinandersetzung mit den ihnen sich manifestierenden Problemen hinzuführen und anzuleiten,“³³⁶ was ebenso und lediglich durch Sprache erfolgen kann. Hierbei ist zu beachten, dass Sprache Probleme verschleiern bzw. verharmlosen, oder aber auch eine gewisse Einstellung zu Problematik, explizit oder implizit manipulieren kann. Eine Sprache, die wertneutral und doch ausdrucksstark ist, existiert nicht.³³⁷ Sie kann jedoch „durch bewussten Einsatz der von ihr hervorgerufenen Assoziationen die Auseinandersetzung mit Problemen provozieren.“³³⁸ Dies trifft sowohl auf die geschriebene als auch auf die gesprochene Sprache zu. Die beiden Autoren Lucas und Becher meinen, dass eine Untersuchung von Lehrer- und Schülerinnen bzw. Schülersprache im Geschichteunterricht ein notwendiges Desiderat bleibt.³³⁹

Um sich der Funktionsbeurteilung der Sprache im Geschichteunterricht zu nähern, können vorerst rein pragmatisch Darstellungen aus der Sprachwissenschaft erfasst werden und auf ihre Eignung untersucht, sowie zu einem Instrumentarium gestaltet werden, welches jedenfalls die Voraussetzung für eine systematische und verständliche Adaption an das gesteckte Ziel schafft. Ausgangspunkte bilden die Methoden und Erkenntnisse der Transformationsgrammatik³⁴⁰ gemeinsam mit ihrer Differenzierung von Tiefen- sowie Oberflächenstruktur eines Satzes.³⁴¹ „Die Analyse der Propositionen, aus denen die Tiefenstruktur eines Satzes

³³³ Vgl. ebd.

³³⁴ *Darstellung historischer Begebenheiten in Form von Aufzeichnungen.*

³³⁵ Vgl. Friedrich J. Lucas, Zur Funktion der Sprache im Geschichtsunterricht. In: Eberhard Jäckel / Ernst Weymar (Hrsgg.), Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart 1975, 326. Sowie: Vgl. Friedrich J. Lucas / Ursula A. J. Becher, Sprache. In: Klaus Bergmann et al. (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁴ 1992, 204.

³³⁶ Lucas, Zur Funktion der Sprache, 326f. Sowie: Lucas / Becher, Sprache, 205.

³³⁷ Vgl. Lucas, Zur Funktion der Sprache, 327. Sowie: Lucas / Becher, Sprache, 205.

³³⁸ Ebd.

³³⁹ Vgl. Lucas / Becher, Sprache, 205.

³⁴⁰ „In der Transformationsgrammatik der fünfziger und sechziger Jahre war man an einer beschreibungsadäquaten Grammatik interessiert. Eine beschreibungsadäquate Grammatik ist eine Grammatik, mit deren Regelwerk man die Sätze einer Sprache [...] beschreiben kann. Chomsky führte zwei Typen von Regeln ein: Erzeugungsregeln (Phrasenstrukturregeln) und Umstellungsregeln (Transformationen). [...] Die Regeln dienten dazu, grammatische Sätze [...] von ungrammatischen Sätzen [...] zu unterscheiden. Zudem lag ein großes Interesse am sogenannten „kreativen“ Aspekt der Sprache. Gemeint ist die Fähigkeit des Menschen mithilfe einer begrenzten Anzahl von Regeln eine unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen.“ Vgl. Jule Philippi, Einführung in die generative Grammatik, Göttingen 2008, 10.

³⁴¹ Vgl. Lucas / Becher, Sprache, 205.

besteht“,³⁴² erzeugt die Wertung, welche von der Autorin bzw. vom Autor möglicherweise nicht bezweckt ist und von der Adressatin bzw. dem Adressaten unbewusst und dadurch möglicherweise, weil unkritisch betrachtet, umso effektiver aufgenommen wird. Die Wertung wird der Adressatin und dem Adressaten indirekt, über die Tiefenstruktur suggeriert.³⁴³ Die in der „Tradition der strukturalistisch orientierten Semantik“³⁴⁴ stehenden einflussreichsten Arbeiten präsentieren die „Theorie des Wortfeldes von Trier“³⁴⁵ sowie „die der semantischen Relationen von Lyons“.³⁴⁶ Die Idee, dass semantische Verbindungen zwischen den Wörtern nicht ausschließlich assoziativ-subjektiv sind, geht auf Ipsen zurück. Von diesem Ausgangspunkt schafft Trier³⁴⁷ eine „Theorie des semantischen Wortfeldes.“³⁴⁸ Demnach bildet sich die Wortbedeutung aus den Kontrastbeziehungen der Wörter, welche zu einem kollektiven Feld gehören:³⁴⁹ „Die Geltung eines Wortes wird erst anerkannt, wenn man sie gegen die Geltung der benachbarten und opponierenden Worte abgrenzt. Nur als Teil des Ganzen hat es Sinn; denn nur im Feld gibt es Bedeuten [...]“³⁵⁰

Um den Ausdruckswert der Sprache in den von mir zur Analyse herangezogenen Lehrwerken, sowie die von Schülerinnen und Schülern verlangten Kompetenzen bestimmen zu können, wird auf die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegebene Broschüre zur Sprache in Schulbüchern und auf die darin dargestellten Vorschläge zur sprachlichen Gestaltung in Form einer Checkliste Bezug genommen. Anhand der bereits erwähnten Kontrollliste, wird die Sprachverwendung in Aufgabenstellungen und Texten untersucht. Des Weiteren sollen die Wort-, Satz-, Text- und visuelle Ebene der Lehrwerke erforscht werden.³⁵¹ Die anknüpfende Analyse betrifft die sprachliche Gestaltung von Aufgabenstellungen in österreichischen Schulbüchern. Die Wortverwendung soll hierbei deutlich, sowie adäquat für die Altersgruppe, die Problemstellung, das Thema und den Verwendungszusammenhang sein.³⁵² Vorerst soll hier die Wortebene der im Schulbuch Streifzüge 5 formulierten Fragestellungen, in Bezug auf den ersten Kreuzzug abgehandelt werden.

„Wodurch sollen die Christen zum Kreuzzug motiviert werden?

Wie wird der Gegner dargestellt?

³⁴² Ebd.

³⁴³ Vgl. ebd.

³⁴⁴ Dieter Hillert, Zur mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen: neuro- u. psycholinguist. Überlegungen, Tübingen 1987, 14.

³⁴⁵ Hillert, Zur mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen, 14.

³⁴⁶ Ebd.

³⁴⁷ Vgl. ebd.

³⁴⁸ Ebd.

³⁴⁹ Vgl. ebd.

³⁵⁰ Ebd.

³⁵¹ Vgl. Schmölzer-Eibinger / Egger / Dorner, Sprache in Schulbüchern, 6.

³⁵² Vgl. ebd., 16.

Was verspricht der Papst?“³⁵³

Der Wortgebrauch ist sprachlich deutlich sowie im entsprechenden Gebrauchszusammenhang angemessen. Aus den Aufgabenstellungen ist erkennbar, in welchem Zusammenhang die dargestellten Fragen stehen. Weiters ist auch, obwohl hier keine Operatoren eingesetzt wurden, die Handlungsaufforderung ersichtlich und kann von Lernenden ohne weitere Probleme verstanden werden.³⁵⁴ In der oben präsentierten und auch in übrigen Arbeitsaufgaben im Schulbuch, kommen keine allzu häufigen Nominalisierungen, die dem gehobenen Sprachgebrauch angehören, und bei mehrfacher Einsetzung das Verständnis der Lernenden erschweren könnten, vor. „Nominalisierungen sollten daher gezielt ausgewählt und dosiert verwendet werden.“³⁵⁵ Operatoren wie beispielsweise die Verben „benennen“, „beschreiben“, „erklären“, „begründen“ oder „argumentieren“³⁵⁶ geben sprachlich-kognitive Handlungen an, welche für die Verständigung im Unterricht sowie den Wissenserwerb in allen Fächern signifikant sind. Diese sollen in Arbeitsanweisungen explizit integriert werden, um Lernenden verständlich zu machen,³⁵⁷ „welche sprachlich-kognitiven Handlungen von ihnen verlangt werden (soll man z.B. etwas benennen, erklären, argumentieren etc.?).“³⁵⁸ Die Operatoren, welche eine Handlungsanweisung vorgeben, werden im Lehrwerk Zeitbilder 6 und den beiden anderen Schulgeschichtsbüchern, wie nachfolgend zu sehen ist, zwar nicht immer verwendet, jedoch überwiegend deutlich und korrekt eingesetzt:³⁵⁹

„Vergleiche die Aussagen [...]

Diskutiere die Rolle der Propaganda [...]“³⁶⁰

„Welche Rollen spielen die Massenmedien in der Politik, besonders in der Zeit von Wahlkämpfen [...]“³⁶¹

Bei letzterem ist die Handlungsanweisung nicht ersichtlich.

In Folgendem soll ebenso die Satzebene der Lehrbücher untersucht werden. Eine allzu komplexe Syntax kann das Verständnis der Aufgaben erschweren. Komplexe Satzstrukturen treten beispielsweise durch die Anwendung von Klammerausdrücken und durch das Einschieben von Teilsätzen etc. auf. Es geht jedoch in erster Linie nicht darum, Satzkomplexität in Aufgaben gänzlich zu unterlassen, sondern vielmehr darum, Lernende schrittweise an anspruchsvollere Satzkonstruktionen heranzuführen. In den von mir analysierten Schulbüchern, kommen in Aufgabenstellungen nur vereinzelt Einschübe, also Nebensätze, Klam-

³⁵³ *Schröckenfuchs / Huber*, Streifzüge, 128.

³⁵⁴ Vgl. *Schmölzer-Eibinger / Egger / Dörner*, Sprache in Schulbüchern, 17.

³⁵⁵ Ebd., 24.

³⁵⁶ Ebd., 25.

³⁵⁷ Vgl. ebd.

³⁵⁸ Ebd.

³⁵⁹ Vgl. ebd., 7f.

³⁶⁰ *Scheucher / Wald / Staudinger* u.a., Zeitbilder 6, 146.

³⁶¹ *Wald / Staudinger / Scheucher* u.a., Zeitbilder 7&8, 217.

merausdrücke etc. vor,³⁶² damit sich Schülerinnen und Schüler ohne Verständnisschwierigkeiten bzw. ohne mit einem komplexen Satzbau konfrontiert zu werden, auf die jeweiligen Aufgaben konzentrieren können. Eine Subordination, also „untergeordnete Sätze (Relativsätze, Konditionalsätze, Konzessivsätze etc.)“,³⁶³ welche vom entsprechenden Hauptsatz abhängig sind,³⁶⁴ wird in den Unterrichtsbüchern für gewöhnlich vermieden. Die Sätze sind in allen drei Lehrwerken deutlich und vollständig dargelegt.³⁶⁵

„Wie stellt die Nationalversammlung die Lage dar?

Welche sind die unmittelbarsten wirtschaftlichen Probleme in der Anfangsphase der Republik?“³⁶⁶ Anschließend soll hier die Textebene der Lehrwerke behandelt werden. Es werden Schülerinnen und Schülern in der Fragestellung alle Angaben gegeben, welche für die Bewältigung der Aufgabe erforderlich sind. Die Anzahl der angeführten Arbeitsaufträge sind in einem überschaubaren Rahmen und in einer vernünftigen Reihenfolge angeführt.³⁶⁷ Darauf folgend soll hier ebenso die visuelle Ebene dargelegt werden. „Durch Überschriften bzw. optische Hervorhebungen wie Fettdruck, Farbdruck, Merksätzen o.ä. können Schülerinnen und Schüler auf wichtige Wörter bzw. Informationen einer Aufgabenstellung aufmerksam gemacht werden.“³⁶⁸ Es kann durch Überschriften das Grundwissen der Lernenden angeregt sowie Erwartungshaltungen herbeigeführt werden, welche das Erfassen der Aufgabe vereinfachen. Durch Farb- bzw. Fettdruck von Schlüsselwörtern werden wichtige Informationen sowie Wörter von Schülern und Schülerinnen sofort erkannt. Durch die nicht vorhandene optische Hervorhebung von wesentlichen Informationen mittels Überschriften, Begriffserklärungen bzw. Fett- oder Farbdruck, wird eine wichtige Verständnishilfe verwehrt. Lernende müssen somit essenzielle Informationen eigenständig entschlüsseln und Begriffserklärungen gegebenenfalls erst finden.³⁶⁹ Nachfolgend wird in derselben Weise der Lehrtext einer genaueren Betrachtung unterzogen. In der Broschüre „Sprache in Schulbüchern“ wird angegeben, dass Wörter Einheiten sind, aus denen Sätze und Texte konstruiert sind. Sie bilden die sprachlichen Elemente in Lehrbüchern. Ein umfangreiches Wortverständnis im Umgang mit Texten und Aufgabenstellungen ist hier ausschlaggebend. Die Bedeutungen von Wörtern sind stets in ihrem entsprechenden Gebrauchszusammenhang festgelegt.³⁷⁰ „Ein differenziertes Wortverständnis kann von den SchülerInnen vor allem dann aufgebaut werden, wenn

³⁶² Vgl. *Schmölzer-Eibinger / Egger / Dorner*, Sprache in Schulbüchern, 27.

³⁶³ Ebd., 28.

³⁶⁴ Vgl. ebd.

³⁶⁵ Vgl. ebd., 8.

³⁶⁶ Wald / Staudinger / Scheucher u.a., *Zeitbilder* 7&8, 43.

³⁶⁷ Vgl. *Schmölzer-Eibinger / Egger / Dorner*, Sprache in Schulbüchern, 32f.

³⁶⁸ Ebd., 34.

³⁶⁹ Vgl. ebd.

³⁷⁰ Vgl. ebd., 12.

Wörter in Schulbüchern in verschiedenen Verwendungskontexten eingesetzt und in ihrer jeweiligen Bedeutung genau unterschieden und ausführlich erklärt werden.“³⁷¹

Die Wortverwendung ist in den analysierten Schulbüchern präzise und altersadäquat aufbereitet. In allen zur Analyse herangezogenen Lehrwerken werden im hinteren Teil des Buches, in einem Sachregister, einzelne Personen und Fachbegriffe für Schülerinnen und Schüler verständlich erklärt, womit zusätzliche Informationen bereitgestellt werden. In der Folge soll die Satzebene betrachtet werden. „Sätze sind systematische Kombinationen von Wörtern. Die Zusammenstellung von Wörtern, Phrasen und Satzgliedern zu Sätzen ist Gegenstand der Syntax [...]“³⁷² Sätze können auf unterschiedliche Weise konstituiert werden: Es wird zwischen „einfachen und komplexen Sätzen“³⁷³ unterschieden. Ein Beispiel für Ersteres wäre: „Peter geht in die Schule.“³⁷⁴ Zweitere setzen sich aus verschiedenen Teilsätzen zusammen. Hier wird unter Parataxe³⁷⁵ und Hypotaxe³⁷⁶ unterschieden. Ein Beispiel zur Angabe einer parataktischen Satzverbindung wäre: „Peter geht gerne ins Kino und sieht gerne fern.“³⁷⁷ Nachfolgend ebenso ein Modell für eine hypotaktische Satzverbindung: „Peter geht zum Spielplatz, weil er sich gerne mit Freunden trifft.“³⁷⁸ Das Verständnis von Texten und Aufgabenstellungen, kann durch eine zu komplexe Satzstruktur erschwert werden.

Eine komplexe Satzstruktur in Unterrichtsbüchern kann das Verständnis von Texten und Aufgabenstellungen behindern. Dies soll allerdings, wie bereits bei der Analyse der Satzebene erwähnt, nicht bedeuten, dass von komplexen Satzstrukturen völlig abgesehen werden soll. Schulbücher sollen so gegliedert werden, dass Lernende schrittweise mit anspruchsvolleren Satzkonstruktionen vertraut gemacht werden.³⁷⁹ Das Textverständnis wird in den von mir untersuchten Lehrbüchern nicht durch komplexe Satzkonstruktionen beeinträchtigt. Subordinationen,³⁸⁰ welche das Textverständnis behindern könnten, werden vorwiegend vermieden. Bei der Textebene werden, wie in der Broschüre „Sprache in Schulbüchern“ angegeben wird, Informationen nach und nach eingeleitet und auf eine nachvollziehbare Weise miteinander verknüpft. In den Lehrtexten werden angemessene Kohäsionsmittel³⁸¹ (Rekur-

³⁷¹ Ebd.

³⁷² Ebd. 13.

³⁷³ Ebd.

³⁷⁴ Ebd.

³⁷⁵ Parataxe: „Koordination bzw. Gleichordnung von Sätzen, meist durch Konjunktionen wie „und“, „oder“ bzw. eine unverbundene Aneinanderreihung von sprachlichen Elementen im Satz realisiert.“ Vgl. ebd., 37.

³⁷⁶ Hypotaxe: „Unterordnung zwischen Teilsätzen (auch „Schachtelsatz“), meist durch Konjunktionen wie „weil“, „oder“, „der“, „welcher“ etc. realisiert. Vgl. ebd.

³⁷⁷ Ebd., 13.

³⁷⁸ Ebd.

³⁷⁹ Vgl. ebd.

³⁸⁰ Subordination: „ein Verhältnis der Unterordnung zwischen einzelnen Elementen im Satz, z.B. zwischen Prädikat und Objekt oder zwischen Hauptsatz und Nebensatz.“ Vgl. ebd., 38.

³⁸¹ Kohäsionsmittel verknüpfen Wörter bzw. Informationen. Diese verhelfen, dass Sätze in einem Text verständlich miteinander in Verbindung gebracht sind. Vgl. ebd., 31.

renzen³⁸², Substitutionen³⁸³, Proformen³⁸⁴ etc.) eingesetzt, welche eine inhaltlich nachvollziehbare Relation unter den einzelnen Sätzen und Abschnitten schaffen. Abschließend soll hier die visuelle Ebene der Unterrichtsbücher geschildert werden. Wichtige Informationen bzw. Wörter werden in Streifzüge 5 kursiv und durch eine hellere Formatierung des Schriftbildes hervorgehoben,³⁸⁵ wobei in Zeitbilder 6 und Zeitbilder 7 & 8 keine optischen Akzentuierungen vorkommen.

Um dem hier angestrebtem Ziel, einer besseren Diagnose der Sprachfunktionen im Geschichteunterricht, näher zukommen,³⁸⁶ wurden einige Abschnitte einer genaueren Analyse unterzogen. Die Autoren aller analysierten Lehrwerke bemühen sich um eine objektive Geschichtsdarstellung, indem sie, wie auch Friedrich J. Lucas in seinem Aufsatz „Zur Funktion der Sprache im Geschichtsunterricht“³⁸⁷ angibt, nur Feststellungen der Geschichtswissenschaft, für Lernende verständliches Niveau präsentieren.³⁸⁸ Um hier, die im Text enthaltene figurative Sprache zu behandeln, wird der folgende Satz demonstriert: „Andere Mächte folgten bald nach.“³⁸⁹ Mit dem hier verwendeten Ausdruck „Macht“, werden die großen Industrieländer, die nach 1850 mit Japan Handelsbeziehungen führten, bezeichnet. Die Bedeutung von „Macht“ kann mit den folgenden sinnverwandten Wörtern wie Autorität, Stärke, Prestige etc. erklärt werden. Die Autorin bzw. der Autor verwendet in diesem oben angeführten Beispielsatz diesen Begriff in einer figurativen Sprache und überträgt den Sinn außerhalb der eigenen Bedeutung auf die Position der Länder. Noch im selben Textabschnitt fällt die Personifizierung Chinas auf, die ebenso zur figurativen Sprache gezählt wird. „Mit dem Schicksal Chinas vor Augen [...]“³⁹⁰ Der Mensch hat sein Schicksal, aber hier wird China personifiziert. Im Beispielsatz ist die Rede vom Schicksal Chinas, was jedoch für ein Land nicht zutreffen kann. Es kann nur von der Bestimmung der Menschen gesprochen werden und nicht umgekehrt. Weiters meint Friedrich J. Lucas in seinem Aufsatz, dass die traditionelle Ansicht, dass Geschichte erzählt werden müsse, durch das Bestreben, die Schülerinnen bzw. die Schüler³⁹¹ „auf die Gedankenbahn zu eigener Urteilsbildung zu lenken“³⁹² ersetzt wird. Weiters stellt er die Frage: „wie aber motiviert man, und da kommt der affektive Intenti-

³⁸² Rekurrenzen: „Wiederaufnahme eines bereits eingeführten Wortes oder einer Wortgruppe im nachfolgenden Text (z.B. Ball – Ball).“ Vgl. ebd., 38.

³⁸³ Substitution: „Wiederaufnahme eines bereits eingeführten Wortes durch ein inhaltlich verbundenes Wort im nachfolgenden Text (z.B. durch Oberbegriffe wie die Birke – der Baum).“ Vgl. ebd.

³⁸⁴ Proformen: „weitgehend inhaltsleere sprachliche Elemente, mit denen auf ein Bezugselement im Text verwiesen wird; dazu zählen Pronomina, Adverbia (dort, da etc.), Pronominaladverbien (womit, wobei etc.) bzw. Demonstrativpronomina.“ Vgl. ebd.

³⁸⁵ Vgl. ebd., 10f.

³⁸⁶ Vgl. Lucas, Zur Funktion der Sprache, 333.

³⁸⁷ Ebd., 326.

³⁸⁸ Vgl. ebd., 328.

³⁸⁹ Scheucher / Wald / Staudinger u.a., Zeitbilder 6, 138.

³⁹⁰ Ebd.

³⁹¹ Vgl. Lucas, Zur Funktion der Sprache, 340.

³⁹² Ebd.

onsbereich des Unterrichtens in Betracht, den Lernenden zur analysierenden und vergleichenden Befassung mit Geschichte?“³⁹³ An dieser Stelle befindet sich eine wesentliche Sprachfunktion, in welcher Geschichte sich ihm anvertraut. Diese Sprache muss Emotionen freisetzen, welche ihn zur Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand anregen, indem sie individuelle Vorstellungen und Erfahrungen berührt. In gleicher Weise soll sie es ihm jedoch ermöglichen und sogar anordnen,³⁹⁴ „Geschichte unverschleiert und ohne vorgängige Wertungen und Suggestionen kennenzulernen.“³⁹⁵ Dies soll durch einen Beispielsatz näher erklärt werden. Im Schulbuch Zeitbilder 6, zeigt die Überschrift im Abschnitt Österreich in der Neuzeit, „Eine neue Macht bedroht Mitteleuropa“³⁹⁶ die Erfüllung der oben genannten Forderungen. In der Regel bedeutet hier die Wortwahl einen Verzicht auf Wertneutralität, bringt jedoch keine eindeutige Wertung des Benannten mit sich. Da es sich um eine Anregung zur individuellen Reflexion und nicht um Vorwegnahme handelt, sollten Beurteilungen von der Verfasserin bzw. dem Verfasser auch unterlassen werden. Indem die Autorin bzw. der Autor in die Überschrift den verschleiern den Begriff „Macht“ einfügt, mit dem hier das Osmanische Reich bezeichnet wird, ruft sie/er eine Vorstellung hervor, welche einen Anreiz zum Fragen sowie zur Bewertung gibt und somit beim Lernenden Teilnahme und Interesse hervorruft.³⁹⁷

Nachdem die Sprachverwendung in österreichischen Schulbüchern untersucht, und anhand einiger Beispiele kurz die Funktion der Sprache erläutert wurde, sollen in Folgendem gleichermaßen die türkischen Lehrwerke analysiert werden. Zu Beginn soll hier ebenso die Wortebene der im Schulgeschichtsbuch Tarih 9 formulierten Fragestellungen, im Hinblick auf die Kreuzzüge, dargelegt werden.

„Haçlı Seferleri'nin çıkışında yukarıda verilen sebeplerden hangisi daha etkili olmuştur?“³⁹⁸

Übersetzung: Welche der oben angegebenen Gründe waren beim Ausgang der Kreuzzüge wirksamer?³⁹⁹

„IV. Haçlı Seferi, Hristiyan dünyasını dinî ve siyasi açıdan nasıl etkilemiş olabilir?“⁴⁰⁰

Übersetzung: Wie kann der IV. Kreuzzug, die christliche Welt in religiöser und politischer Hinsicht beeinträchtigt haben?⁴⁰¹

Auch hier ist der Wortgebrauch sprachlich deutlich sowie im entsprechenden Gebrauchszusammenhang angemessen. Aus den Aufgabenstellungen ist erkennbar, in welchem Zu-

³⁹³ Ebd.

³⁹⁴ Vgl. ebd., 340f.

³⁹⁵ Ebd., 341.

³⁹⁶ Scheucher / Wald / Staudinger u.a., Zeitbilder 6, 158.

³⁹⁷ Vgl. Lucas, Zur Funktion der Sprache, 341.

³⁹⁸ Okur / Genç / Özcan u.a., Ortaöğretim. Tarih 9, 173.

³⁹⁹ Übersetzt von der Verfasserin.

⁴⁰⁰ Ebd., 175.

⁴⁰¹ Übersetzt von der Verfasserin.

sammenhang die dargestellten Fragen stehen. Weiters sind auch hier die Operatoren klar ersichtlich eingesetzt, und somit die genaue Handlungsaufforderung angegeben. Die hier angeführten Fragestellungen können je nach Angabe der Lehrperson, in Form einer Hausübung oder im Unterricht in Einzel- bzw. Gruppenarbeit oder im Plenum abgehandelt werden. In den oben vorgeführten und auch in anderen Arbeitsaufgaben im Lehrbuch, kommen häufig Nominalisierungen vor, die einem gehobenem Sprachgebrauch entsprechen, jedoch das Aufgabenverständnis der Schülerinnen und Schüler nicht erschweren.⁴⁰² Die Operatoren, welche die jeweiligen Handlungsanweisungen vorgeben, werden in den türkischen Schulgeschichtsbüchern bereits zu Beginn des Lehrwerks im Strukturplan (Organizasyon Şeması) deutlich angegeben. Des Weiteren soll ebenfalls die Satzebene der Lehrbücher analysiert werden. In den von mir analysierten türkischen Schulgeschichtsbüchern kommen in Arbeitsaufgaben im Vergleich zu den österreichischen Lehrwerken, häufiger Einschübe wie Nebensätze vor, wodurch zeitweise Verständnisschwierigkeiten aufkommen können bzw. Lernende mit einem komplexen Satzbau konfrontiert werden. Eine Subordination wird in den Unterrichtsbüchern eher vermieden. Auch hier sind die Sätze in allen analysierten Schulgeschichtsbüchern deutlich und vollständig dargelegt.

„İstanbul Antlaşması’nın sizce Osmanlı Devleti için önemi nedir?“⁴⁰³

Übersetzung: Welche Wichtigkeit hat für Sie der Vertrag von Istanbul für das Osmanische Reich?“⁴⁰⁴

„İstanbul’un nüfus yapısının çeşitliliğinden yola çıkarak Osmanlı Devleti’nin İstanbul’da uyguladığı yönetim hakkında neler söylenebilir?“⁴⁰⁵

Übersetzung: Was kann, wenn die Vielfalt der Bevölkerungsstruktur in Istanbul in Betracht gezogen wird, über die Anwendung der Regierung des Osmanischen Reiches gesagt werden?“⁴⁰⁶

„I. Dünya Savaşı’ndan sonra Türk milletinin durumu hakkındaki görüşlerinizi söyleyiniz.“⁴⁰⁷

Übersetzung: Nennen Sie Ihre Meinungen bezüglich der Lage der türkischen Bevölkerung nach dem I. Weltkrieg?“⁴⁰⁸

Weiters soll die Textebene behandelt werden. Es werden auch hier Lernenden in der Fragestellung alle Angaben erteilt, welche für die Bewältigung der Aufgabe erforderlich sind. Ebenso ist die Anzahl der angegebenen Arbeitsaufträge überschaubar und diese sind in einer vernünftigen Reihenfolge angeführt.⁴⁰⁹ Des Weiteren soll hier ebenso die visuelle Ebene

⁴⁰² Vgl. *Schmölzer-Eibinger / Egger / Dörner*, Sprache in Schulbüchern, 24.

⁴⁰³ *Cazgır / Genç / Çelik* u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, 70.

⁴⁰⁴ Übersetzt von der Verfasserin.

⁴⁰⁵ *Cazgır / Genç / Çelik* u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, 41.

⁴⁰⁶ Übersetzt von der Verfasserin.

⁴⁰⁷ *Cazgır / Genç / Çelik* u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, 208.

⁴⁰⁸ Übersetzt von der Verfasserin.

⁴⁰⁹ Vgl. *Schmölzer-Eibinger / Egger / Dörner*, Sprache in Schulbüchern, 32f.

demonstriert werden. Die verschiedenen Arbeitsanweisungen sind in türkischen Schulbüchern optisch hervorgehoben und somit deutlich erkennbar.

Nachfolgend wird in derselben Weise der Lehrtext einer genaueren Betrachtung unterzogen. Die Wortverwendung ist ebenso in den analysierten türkischen Schulbüchern präzise und altersadäquat aufbereitet. Auch hier werden im hinteren Teil des Buches, in einem Sachregister, einzelne Personen und Fachbegriffe für Lernende verständlich erklärt, womit zusätzliche Informationen bereitgestellt werden. Hieran anknüpfend soll die Satzebene betrachtet werden. In den von mir untersuchten Lehrbüchern wird das Textverständnis nicht durch komplexe Satzkonstruktionen erschwert. Auch wenn in türkischen Lehrwerken häufig Subordinationen oder lange Sätze vorkommen, wird dadurch das Textverständnis nicht beeinträchtigt. Bei der Textebene werden Informationen, genauso wie in österreichischen Schulbüchern nach und nach eingeleitet und auf eine nachvollziehbare Weise miteinander verknüpft. Auch hier werden entsprechende Kohäsionsmittel eingesetzt, welche eine inhaltlich nachvollziehbare Relation unter den einzelnen Sätzen und Abschnitten schaffen.

Um auch hier dem erstrebten Ziel, einer besseren Analyse der Sprachfunktionen im Geschichteunterricht, näher zu kommen,⁴¹⁰ wurden gleichermaßen einige Abschnitte näher geprüft. Die Autorinnen und Autoren aller analysierten türkischen Lehrwerke bieten eine objektive Geschichtsdarstellung an und präsentieren ebenso wie in den österreichischen Schulbüchern nur Feststellungen der Geschichtswissenschaft in einem für Lernende entsprechendem Niveau. In manchen Abschnitten jedoch, verliert der Text seine Objektivität und beeinflusst somit die Lernenden in ihrer individuellen Wertung. Um die Sprachfunktion im Text aufzuzeigen, werden verschiedene Beispielsätze demonstriert.

„Avusturyalılar Osmanlı ordusunun karşısına çıkmaya cesaret edemediler.“⁴¹¹

Übersetzung: Die Österreicher trauten sich nicht, dem Osmanischen Militär gegenüberzutreten.⁴¹²

Der hier verwendete Ausdruck „cesaret edemediler“ – „haben sich nicht getraut“⁴¹³, zeigt das Osmanische Heer als mächtig und beängstigend. Wie in dem oben angegebenen Beispielsatz zu sehen ist, hebt die Autorin bzw. der Autor durch die Wahl der Ausdrucksweise hervor, dass das Österreichische Militär vor den Osmanen zurückschreckte. Es wird damit zugleich eine konkrete Vorstellung herbeigeführt. Indem hier eine vorgängige Bewertung abgegeben wird, ist die Anregung zur individuellen Reflexion beeinträchtigt und veranlasst die unbewusste Übernahme von Vorstellungen. Somit werden möglicherweise die Lernenden

⁴¹⁰ Vgl. Lucas, Zur Funktion der Sprache, 333.

⁴¹¹ *Cazgır / Genç / Çelik* u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, 69.

⁴¹² Übersetzt von der Verfasserin.

⁴¹³ Übersetzt von der Verfasserin.

nicht zu einer persönlichen Kritik angeregt. Weiters wird auch im folgenden Satz die Überlegenheit der Türken unterstrichen. „Kalanlar da Türkler karşısında perişan oldular.“⁴¹⁴

Übersetzung: (Und) Die Verbliebenen wurden von den Türken zunichte gemacht.

„II. Dünya Savaşı’nda şiddetli çarpışmalar ve hava bombardımanları, Almanya başta olmak üzere Avrupa’da birçok kentin hasar görmesine, fabrikaların, limanların ve demiryolu hatlarının yıkılmasına üretim ve ticaretin olumsuz yönde etkilenmesine sebep oldu.“⁴¹⁵

Übersetzung: Heftige Kämpfe und Luftangriffe im Zweiten Weltkrieg sorgten in vielen Städten Europas, insbesondere in Deutschland für Schäden, führten zu Zerstörungen von Firmen, Häfen sowie Eisenbahnstrecken und beeinträchtigten den Handel in negativer Hinsicht.⁴¹⁶

Wie dem angegebenen Textabschnitt zu entnehmen ist, wird anstelle genauerer Angaben zum Kriegsergebnis, nur Überblickswissen bereitgestellt. Im Satzteil wird angegeben: [...]

„Almanya başta olmak üzere Avrupa’da birçok kentin hasar görmesine, “ [...].“⁴¹⁷

Übersetzung: [...] sorgten in vielen Städten Europas, insbesondere in Deutschland für Schäden [...].⁴¹⁸

Doch wer sind die restlichen Länder? Von welchen Schäden ist hier die Rede? Ist es der Verlust unschuldiger Menschen, der Soldaten oder die Abgabe von Territorien? Wenn hier der Begriff „Verlust“ verallgemeinernd angewendet wird, ist nicht eindeutig, welche Konsequenzen das Kriegsergebnis mit sich brachte. Durch genauere Angaben wäre der Text besser zu verstehen. In dieser Form jedoch, bewirkt er eine Vorstellung, welche die Lernenden zur persönlichen Auseinandersetzung, also zur Bewertung und zum Fragen anregt.⁴¹⁹

6.2 Bildquellen

Ein Geschichtsunterricht, der keine visuellen Anschauungsmittel zum Einsatz bringt, würde, wie Strotzka angibt, den Lernenden eine wesentliche Dimension vorenthalten. Dieser Sache trägt die Autorenschaft von Schulbüchern Rechnung, und im Unterschied zu den früheren Lehrwerken, welche auf Porträts von historischen Persönlichkeiten oder Darstellungen von Kunstwerken begrenzt sind, heben sich die gegenwärtigen Schulgeschichtsbücher durch eine Fülle von Abbildungen heraus.⁴²⁰ In den letzten Jahrzehnten hat die Zahl der Bilder, welche Lernenden im Geschichtsunterricht angeboten werden, deutlich zugenommen. Erst

⁴¹⁴ Okur / Genç / Özcan u.a., Ortaöğretim. Tarih 9, 174.

⁴¹⁵ Okur / Sever / Aydın u.a., Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, 63.

⁴¹⁶ Übersetzt von der Verfasserin.

⁴¹⁷ Okur / Sever / Aydın u.a., Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, 63.

⁴¹⁸ Übersetzt von der Verfasserin.

⁴¹⁹ Vgl. Lucas, Zur Funktion der Sprache, 341.

⁴²⁰ Vgl. Strotzka, Zur Praxis des Geschichtsunterrichts, 87.

im Laufe der Zeit hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Bilder nicht bloß als Verbildlichung der nebenstehenden Texte, vielmehr als Quellen eigener Art zu betrachten sind, zu deren Behandlung es spezielle didaktische Überlegungen sowie methodische Anstrengung erfordert. Die Definition „Bilder“ enthält alle Arten von Graphik, Plastik, Malerei, darüber hinaus die Fotografie. In der Folge soll hier kurz die Frage wofür Bilder als Quellen dienen können, behandelt werden.

Sachkultur: Vorerst können Bilder Erklärungen über die Sachkultur früherer Zeiten darbieten. Derartige Bilder lassen sich für den Geschichtsunterricht oft einsetzen – egal, ob es sich dabei um die „soziale Frage“ bzw. die Entstehung des Ackerbaus im Mittelalter handelt. Sauer gibt hierzu an, dass es in den meisten Fällen wirksam ist, dazu Bilderreihen zu erarbeiten, welche einen Wandel in der Zeit hervorbringen.

Mentalitätsgeschichte: Ebenso können Bilder Auskunft über soziale Beziehungen, gesellschaftliche Werte, Wahrnehmungen und Haltungen geben, anders gesagt:⁴²¹ „über das kollektive Bewusstsein und die Selbstdeutungen von Menschen früher“,⁴²² welches im Unterricht viel schwieriger zu ermitteln ist. Dies wird beispielsweise dort ersichtlich, wo sich gesellschaftliche Aufsteiger wie Kaufleute oder Künstler der Renaissance beziehungsweise Bürger im 19. Jahrhundert, des Mediums Bild bedienen, um ihren neuen sozialen Anspruch zu manifestieren. Produktiver ist die Analyse von Familienbildern, da Lernende feststellen können, wie sich im Laufe der Zeit das Familienbild sowie die Darstellung familiärer Beziehungen geändert haben.⁴²³

Propaganda: Michael Sauer meint, „Bilder sind nicht einfach nur Abbildungen vergangener Realität, sondern auch Deutungen“⁴²⁴, die uns präsentieren, wie Künstler etwas wahrgenommen haben bzw. es die Zeitgenossen sowie Nachgeborenen zeigen wollten.⁴²⁵ Diese sollen „Herrschaftsvorstellungen legitimieren, religiöse oder andere „Welt-Bilder“ verbreiten, den politischen oder religiösen Gegner diffamieren und umgekehrt die eigene Sache propagieren und für sie mobilisieren.“⁴²⁶ Derartige Absichten kommen in Bildern häufig stärker und verdichteter als in Textquellen hervor und lassen sich aus diesem Grunde an ihnen sehr gut erarbeiten.⁴²⁷ „Die wichtigste Bildgattung für die Zeitgeschichte ist die Fotografie [...]. Oft wird sie als direkte Wiedergabe von Realität angesehen. Tatsächlich erlauben Fotos eine große Annäherung an die Wirklichkeit und haben einen hohen dokumentarischen Wert.“⁴²⁸ Aber auch Fotografien sind von mehreren Einflüssen abhängig, welche die Gestaltung und Wie-

⁴²¹ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 153f.

⁴²² Ebd., 154.

⁴²³ Vgl. ebd.

⁴²⁴ Ebd.

⁴²⁵ Vgl. ebd.

⁴²⁶ Ebd.

⁴²⁷ Vgl. ebd.

⁴²⁸ Ebd., 161.

dergabe von Bildern bestimmen. Aus diesem Grund müssen sie, wenn man schlüssige Erkenntnisse erwerben möchte, genauso wie andere Quellen sorgfältig geprüft und interpretiert werden.⁴²⁹

Grundsätzlich können Abbildungen im Unterricht in zweierlei Hinsicht eingesetzt werden:⁴³⁰

1. „Das Bild dient dem Zweck, ein Problem zu erschließen“⁴³¹

Es wirft Fragen auf, welche in der Folge behandelt werden.⁴³²

2. „Das Bild kann auch einen Beitrag zur Problemlösung bieten“⁴³³

Aus der Abbildung soll eine Einsicht erfasst werden (heuristische Funktion), welche für eine gegebene Problematik bedeutend ist.⁴³⁴

In der Folge sollen die Auswahl und Platzierung von Illustrationen und Grafiken behandelt werden. Hierbei entsteht die Frage,⁴³⁵ „inwiefern die Textbegleitung mittels Bildern nicht den Anspruch des Textes, für sich selbst gültige Aussage zu sein, untergräbt, zumal auch ein Bild denselben Stellenwert für sich in Anspruch nehmen kann.“⁴³⁶ Zum anderen bietet die Kombination von Text und Bild bzw. das Gegenüberstellen beider Elemente die Gelegenheit, eine genauere Einsicht dieses Einklangs zu erzeugen.⁴³⁷ „Von seiner ursprünglichen Funktion des „Garnierens und Ausschmückens von Texten“ mit knappen Illustrationen, wandelte sich das Bild im Schulbuch mit seinen Bild-Textkombinationen zu einem Medium, welches die geistigen Kräfte der Kinder vielfältig ansprechen und entfalten will.“⁴³⁸ Die primär als ein reines schmückendes Element verwendete Abbildung, hat mittlerweile didaktische Funktion, deren Aufgabe einerseits in der Motivation der Lernenden und andererseits in der Integration der visuellen Bestandteile liegt. Die im Lehrbuch immer mehr beanspruchte Farbigkeit bedarf jedoch einer kritischen Betrachtung.⁴³⁹ „Basieren diese Ansprüche auch auf dem berechtigten Argument der „Farbigkeit“ aller dem Kind ohnehin begegnenden Informationsmittel, so ist der hohe erzieherische Wert guter Schwarzweißfotos nicht zu unterschätzen“,⁴⁴⁰ da Farbe von den Inhalt betreffenden Kriterien abbringen kann. Das Schulbuch ist ein didaktisch ausgearbeitetes Hilfsmittel, worin Illustrationen lernpsychologisch so integriert wurden, dass auf diese Weise das Bilddenken animiert wird. Mit Unterstützung der Bildmaterialien sollen Geistiges erworben und Empfindungen vertieft werden.

⁴²⁹ Vgl. ebd.

⁴³⁰ Vgl. *Strotzka*, Zur Praxis des Geschichtsunterrichts, 88.

⁴³¹ Ebd.

⁴³² Vgl. ebd.

⁴³³ Ebd., 89.

⁴³⁴ Vgl. ebd.

⁴³⁵ Vgl. *Christine Pertl*, Schulgeschichtsbücher in Österreich heute – Bewahrer nationaler Mythen? (Diplomarbeit), Wien 2004, 70.

⁴³⁶ Ebd.

⁴³⁷ Vgl. Ebd., 70f.

⁴³⁸ Ebd., 71.

⁴³⁹ Vgl. ebd.

⁴⁴⁰ Ebd.

Der Einsatz von Bildmaterialien ereignet sich dort, wo die beschriebene Begebenheit veranschaulicht werden soll. Dadurch sollen Darstellungen Anlass zum Gespräch bewirken, Anregung für Vermutungen geben⁴⁴¹ „und hinter den Text blicken lassen sowie zur unmißverständlichen Sinnentnahme des Textinhaltes beitragen.“⁴⁴² Das im Schulbuch dargebotene visuelle Medium, das die optische Wahrnehmung sensibilisiert, verschafft komplexe Informationen, welche die Lernenden anregt und in den Textzusammenhang einführt.

Es werden zwei Arten von Abbildungen unterschieden, die photographischen und die gezeichneten, allerdings werden beide Formen nicht selten vermischt. Die Farbgebung verschafft eine besondere Anregung für Kinder, sich intensiv mit dem Bild zu beschäftigen. Sie steigert die Ablesbarkeit sowie die Unterscheidung und verhilft der wirklichkeitsnahen Darstellung von Menschen, sozialen Problemen, Ereignissen etc. Überdies können Bilder in Lehrbüchern zur allgemeinen Geschmacksbildung beisteuern. Durch die Beifügung graphischer und künstlerischer Visualisierungen sowie ausgewählter photographischer Darbietungen, lernen Schülerinnen und Schüler ebenso qualitativ zu differenzieren.⁴⁴³ Abgesehen von ihren „methodisch-didaktischen und pädagogischen Aufgaben“⁴⁴⁴ erfüllen sie auch die Funktion des „schmückenden Beiwerks der typographischen Gestaltung der Bücher.“⁴⁴⁵ Mit Bildern veranschaulichte Lehrwerke, bieten überdies gerade einem schwachen Lernenden und Leser, Anreiz und Hilfe zum Lesen.

Anschließend werden in den österreichischen und türkischen Schulgeschichtsbüchern ausgewählte Bilder näher zur Analyse herangezogen.



Abb. 14: „Papst Urban II. ruft 1095 zum ersten Kreuzzug auf.“

Vgl. *Schröckenfuchs / Huber, Streifzüge*, 127.

Im Lehrbuch *Streifzüge 5* wird die Darstellung des Aufrufs zur Hilfestellung Papst Urbans II., welcher in Form einer schwarz-weißen Zeichnung wiedergegeben ist, näher betrachtet. Das hier dargebotene Bild hebt die mächtigere Stellung des Papstes deutlich hervor, indem er, wie in heutiger Zeit, vom höher gelegenen Balkon aus zum Volk spricht. Weiters sind neben dem gewöhnlichen Volk ebenso die Nonnen sowie der König zu sehen. Dadurch, dass

⁴⁴¹ Vgl. ebd.

⁴⁴² Ebd.

⁴⁴³ Vgl. ebd., 71f.

⁴⁴⁴ Ebd., 72.

⁴⁴⁵ Ebd.

der König an der Seite des Volkes abgebildet ist, wird erneut der höhere Rang des Papstes im Mittelalter betont, wodurch Lernende ebenso einen Einblick in die dargestellte Zeit erhalten. Die Abbildung ergänzt den nebenstehenden Quellentext und bietet den Lernenden ein genaueres Verständnis und zusätzliche Angaben über die Vergangenheit. Durch die hinzugefügte Bildunterschrift „Papst Urban II. ruft 1095 zum ersten Kreuzzug auf.“⁴⁴⁶, wird den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt, was auf dem dargebotenen Bild zu sehen ist und welcher Zeitepoche es zuzuordnen ist. Der Einsatz der Abbildung kann Schülerinnen bzw. Schüler zum Gespräch über die behandelte Epoche anregen.

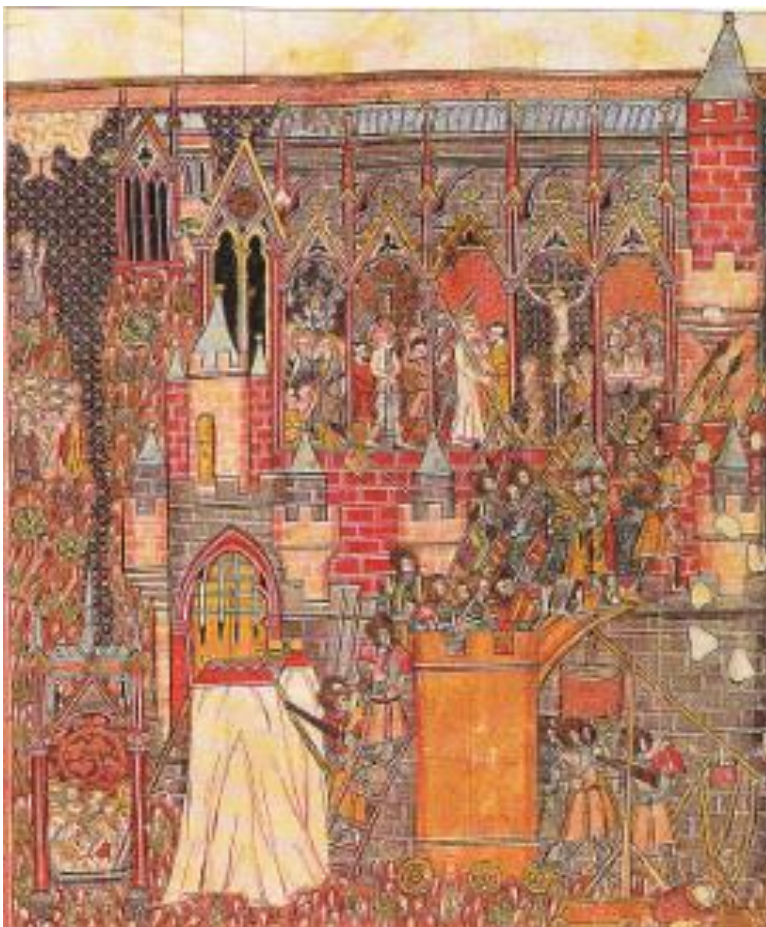


Abb. 15: „Kreuzfahrer erobern Jerusalem.“
Vgl. *Schröckenfuchs / Huber, Streifzüge*, 129.

Hier soll ein weiteres Bild aus dem Schulbuch *Streifzüge* 5 des Themengebietes Kreuzzüge behandelt werden. Im Vergleich zur vorhin untersuchten Abbildung, wird hier eine farbige Illustration dargestellt. Die angebrachte Bildunterschrift „Kreuzfahrer Erobern Jerusalem.“⁴⁴⁷, zeigt Lernenden was sie auf der Darstellung sehen sollen. Anhand des demonstrierten Bildmaterials, soll auch hier die beschriebene Begebenheit veranschaulicht werden. Die in Rotönen angefertigte Illustration zeigt, wie auch die Bildlegende angibt, den Kriegszustand. Auf

⁴⁴⁶ *Schröckenfuchs / Huber, Streifzüge*, 127.

⁴⁴⁷ Ebd., 129.

den ersten Blick, ist es aufgrund der hier verwendeten Farben schwer, den Bildinhalt zu erkennen. Erst bei näherem Betrachten wird es möglich einzelne Informationen über religiöse Motive, verschiedene Kriegsapparate, Architektur etc. zu sammeln. Die Veranschaulichung deutet die angewendeten Kampfgeräte wie Katapult (rechts unten), Türme die mit Reifen versehen waren und somit hin und hergerollt werden konnten (links neben Katapult), Schwerte, Speere etc. welche den Schülerinnen und Schülern mittelalterliche Kriegstechniken aufzeigen. Die fünf Fenster der Burg veranschaulichen die Kreuzigung Jesus Christus. Links unten wird die Geburt Christi dargestellt, was die Bedeutsamkeit Jerusalems für Christen symbolisiert und den Grund für die Kreuzzüge darlegt. Mithilfe der bildlichen Darstellung werden hier zusätzliche Informationen gegeben, sowie die visuelle Wahrnehmung der Lernenden angesprochen und somit zur Interpretation angeregt.

Des Weiteren sollen hier zwei Abbildungen aus dem Themenbereich Eroberung Konstantinopels im türkischen Schulbuch Tarih 10, einer näheren Analyse unterzogen werden.



Abb. 16: „İstanbul’u Kuşatma Planı.“ (Übersetzung: Belagerungsplan Istanbul),⁴⁴⁸
Vgl. *Cazgır / Genç / Çelik* u.a., *Ortaöğretim. Tarih 10*, 40.

Die farbige Illustration stellt, wie auch die Bildüberschrift angibt, den Belagerungsplan Istanbul dar. Das hier demonstrierte Bildmaterial hat keinerlei Verbindung zum Text. Die Darstellung veranschaulicht die Grenzen der Osmanen, Byzantiner und Genuesen. Im Belage-

⁴⁴⁸ Übersetzt von der Verfasserin.

ungsplan deutet die Farbe Blau das osmanische Militär und Orange die Abwehrkräfte des Byzanz an. Anhand des demonstrierten Bildmaterials, wird der Angriffsplan der Osmanen deutlich veranschaulicht. Außerdem wird mit der Illustration die Art und Weise der Besetzung von Byzanz, durch die osmanische Seemacht dargestellt. Die auf der Abbildung demonstrierte Kette, die dem Zweck diente, den Schwachpunkt der byzantinischen Festung vor den Osmanen zu schützen, wird ebenso klar geschildert. Ferner wird ebenso der von den Osmanen benutzte Weg, um ihre Kriegsflotte über Land vom Marmara Denizi - Marmarameer an das Ende des Haliç - Goldenen Horns zu ziehen, präsentiert. Lernende gewinnen anhand des Bildmaterials visuelle Eindrücke und können die Begebenheit nachempfinden. Außerdem kann hierdurch die Einbildungskraft der Schülerinnen und Schüler gestärkt, ein intensiveres Verständnis erlangt und somit zur Interpretation angeregt werden.



Abb. 17: „İstanbul’un fethedilmesinde kullanılan savaş aletleri“ (Übersetzung: Bei der Belagerung Istanbuls verwendete Kriegsinstrumente),⁴⁴⁹
Vgl. Cazgır / Genç / Çelik u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, 41.

Die hier untersuchte Illustration, zeigt im Vergleich zu den in österreichischen Schulbüchern abgebildeten Darstellungen, einen deutlichen Qualitätsunterschied. Die Beschaffenheit der Bilder in türkischen Lehrwerken ist verhältnismäßig schlecht, was von der minderwertigen Papierqualität in türkischen Schulgeschichtsbüchern abhängig sein kann. Verglichen mit den österreichischen Schulgeschichtsbüchern, die eine glatte Oberfläche aufweisen, sind die türkischen mit einer etwas raueren Oberfläche hergestellt, wodurch keine Bilder in Hochglanz vorhanden sind.

⁴⁴⁹ Übersetzt von der Verfasserin.

Verglichen mit den anderen interpretierten Abbildungen, ist hier keine Bildlegende, die den Schülerinnen und Schülern einigermaßen den Inhalt präsentiert, vorzufinden.

Die hier ausgewählte Darstellung hat ebenso keine Verbindung zum Text und soll womöglich nur zur Veranschaulichung der Eroberungsszene Konstantinopels dienen und zum Gespräch anregen. Es ist deutlich zu erkennen, dass die Abbildung den Endzustand der osmanischen Annexion schildert, was durch die teilweise zerstörte Verteidigungsmauer zu erfassen ist. Außerdem werden hier, durch die Osmanen eingesetzten Kriegswaffen sowie die militärischen Einheiten dargestellt. Zu erkennen sind Soldaten der Artillerie (Topçular), Janitscharen (Yeniçeriler) und Mineure (Lağımçılar), die einen Überraschungsangriff unter den Mauern bewirkten. Auch hier werden Lernenden, unter Zuhilfenahme der bildlichen Darstellung, zusätzliche Informationen über die Eroberungsszene Konstantinopels gegeben, sowie die visuelle Wahrnehmung angesprochen und dadurch zur Interpretation angeregt.



Abb. 18: Die „Großen Vier“ bestimmten die Inhalte der Friedensverträge (v.l.n.r.): der britische Premier Lloyd George, der italienische Ministerpräsident Orlando, der französische Ministerpräsident Clemenceau und US-Präsident Wilson.

Vgl. Wald / Staudinger / Scheucher u.a., Zeitbilder 7&8, 9.

In der letzten, zur Analyse herangezogenen Abbildung, die ebenso im türkischen Lehrwerk Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 12 vorzufinden ist, werden in Form einer schwarz-weißen Illustration die „Großen Vier“ veranschaulicht. Durch die hier hinzugefügte Bildlegende: „Die

„Großen Vier“ bestimmten die Inhalte der Friedensverträge (v.l.n.r.): der britische Premier Lloyd George, der italienische Ministerpräsident Orlando, der französische Ministerpräsident Clemenceau und US-Präsident Wilson.⁴⁵⁰ wird den Schülerinnen und Schülern, neben dem Lehrtext, eine Zusatzinformation bereitgestellt. Die hier vorgestellte Abbildung zeigt die vier Alliierten der Siegerstaaten, nach der Aufsetzung des Friedensvertrags, bezüglich des Ersten Weltkriegs und ermöglicht den Lernenden sich ein Bild über diese „Großen Vier“ zu machen. Lernende gewinnen anhand des Bildmaterials visuelle Eindrücke und können die Begebenheit nachempfinden. Die Erscheinung der Illustration sowohl in österreichischen als auch in türkischen Schulgeschichtsbüchern, hebt die Bedeutsamkeit dieses Bildes hervor. Das hier dargebotene gemeinsame Foto der Alliierten, kann für Schülerinnen und Schüler einen Anreiz zum Gespräch geben, ihr Vorwissen aktivieren und zu einem tieferen Verständnis der behandelten Thematik führen.

6.3 Nationale Identitätsstiftung

In diesem Kapitel, sollen vergleichend, die österreichischen und türkischen Schulgeschichtsbücher auf die darin dargebotenen Identitätsmerkmale, welche die eigene Identität der Lernenden sowie deren Vorstellungen von Zugehörigkeit beeinflussen und prägen können, überprüft werden. Als erster Vergleichspunkt soll das Augenmerk auf die Titelbilder gerichtet werden. Während die Titelseiten der türkischen Lehrwerke, bis auf das Schulbuch *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 12*, wobei auch hier wiederum die eigene Geschichte betreffende Abbildungen enthalten sind, immer einen Bezug zur Nationalgeschichte herstellen, sind auf den Deckseiten der österreichischen Lehrbücher beispielsweise: Die „Dame von Elche, Mosaik der Alexanderschlacht“⁴⁵¹ etc., „Mona Lisa“⁴⁵² oder das „Porträt der Dora Maar“⁴⁵³ zu sehen. Im weiteren Vergleich zu den österreichischen Lehrwerken, in denen auf keiner Seite die Österreich-Fahne vorzufinden ist, tritt die türkische Fahne, deren Abbildung nahezu die Hälfte der Seite einnimmt, gleich zu Beginn des türkischen Schulbuches stark in Erscheinung. Der in allen Schulgeschichtsbüchern der Türkei, unmittelbar darunter platzierte Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsch (*İstiklâl Marşı*), welcher starke Emotionen und eine hohe nationale Identitätsstiftung hervorruft, kommt in den österreichischen Lehrbüchern in keiner Weise vor. Der hier erwähnte *İstiklâl Marşı*, soll im Nachhinein genauer erläutert werden. Eine weitere Differenz zwischen beiden Schulbüchern, ist die in den Anfangsseiten der türkischen Lehrwerke enthaltene Ansprache Atatürks, Gründer der Republik Türkei, an die

⁴⁵⁰ Wald / Staudinger / Scheucher u.a., Zeitbilder 7&8, 9.

⁴⁵¹ *Schröckenfuchs / Huber*, Streifzüge.

⁴⁵² *Scheucher / Wald / Staudinger* u.a., Zeitbilder 6.

⁴⁵³ Wald / Staudinger / Scheucher u.a., Zeitbilder 7&8.

Jugend sowie eine, die ganze Seite einnehmende Abbildung, von ihm. Eine zusätzliche Unterscheidung kann am Ende des Buches gemacht werden. Während in allen türkischen Schulbüchern hier die Landkarte der Türkei sowie eine weitere mit allen Ländern der türkischen Bevölkerung vorliegt, kommt weder in den analysierten Schulbuchreihen Zeitbilder noch im Lehrbuch Streifzüge die Österreichkarte vor.

Abschließend soll der Stellenwert des Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsches (İstiklâl Marşı) vom türkischen Dichter Mehmet Âkif Ersoy für das türkische Volk dargelegt werden.

Der zur näheren Analyse herangezogene İstiklâl Marşı wird am Beginn der Woche vor Schulbeginn und freitags nach Unterrichtsschluss im Chor, von allen Schülerinnen und Schülern am Schulhof ohne Vorlage aufgesagt. In der Türkei lehren fast alle Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern, dass einer, der die Geschichte seines Vaterlandes nicht kennt, auch seine Zukunft nicht kennen kann. Aus diesem Grund muss bereits in der Volksschule jeder Lernende den Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsch (İstiklâl Marşı), der auch im Klassenzimmer, gemeinsam mit dem Bild Atatürks, an der Wand angebracht ist, auswendig kennen, was auch von den Lehrpersonen benotet wird. Der Inhalt des Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsches erzählt vom bis zur Gründung der Republik Türkei erlebten Leid. Der Grund für die Darstellung des Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsches in allen türkischen Unterrichtsbüchern, könnte der Versuch zur Stärkung des Nationalgefühls der jungen Generation sein. Die hier verwendeten Wörter bzw. Sätze deuten auf die Freiheit bzw. Unabhängigkeit, Liebe zum Vaterland, Hoffnung, Tapferkeit, Erfolge der Vorfahren, Religion, Treue, sowie die Furchtlosigkeit zu zeigen, sich für das eigene Vaterland aufzuopfern, hin. Weiters sollen hier drei ausgewählte Verse des Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsches (İstiklâl Marşı) näher erklärt werden.

„Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak;“⁴⁵⁴

Übersetzung: Fürchte nicht, die in dieser Morgendämmerung wehende rote Fahne kann nicht vorübergehen⁴⁵⁵

Der Dichter richtet sich mit seinem Gedicht an das türkische Volk und schildert im ersten Vers, dass sie sich nicht fürchten und ihre Hoffnung nicht verlieren sollen. Weiters äußert er hier, dass die Fahne, die das Wahrzeichen der Türkei ist, immerzu wehen und dass das türkische Land immer unabhängig bleiben wird.

„Kahraman ırkıma bir gül! ... Ne bu şiddet bu celâl“⁴⁵⁶

Übersetzung: Lächle meinem heldenhaften Volk zu! Warum diese Heftigkeit, warum diese Wut.⁴⁵⁷

⁴⁵⁴ Okur / Genç / Özcan, Ortaöğretim. Tarih 9.

⁴⁵⁵ Übersetzt von der Verfasserin.

⁴⁵⁶ Okur / Genç / Özcan, Ortaöğretim. Tarih 9.

⁴⁵⁷ Übersetzt von der Verfasserin.

In dieser Strophe meint er mit „Kahraman ırkına“ (dt.: meinem heldenhaften Volk), die erbrachten Erfolge ihrer Vorfahren und spricht dem Volk Mut zu.

„Sana olmaz dökülen kanlarımız sonra helâl“⁴⁵⁸

Übersetzung: Unser vergossenes Blut wird dir sonst nicht zu Eigen werden⁴⁵⁹

Die rote Farbe auf der türkischen Fahne repräsentiert das Blut der Kriegsoffer. Die Legende besagt, dass während des Krieges sich Stern und Halbmond über dem Blut im Wasser spiegelten und somit zur Entstehung der türkischen Fahne führte. Der Halbmond ist das Zeichen der Muslime und repräsentiert die Religion. Indem der Dichter hier auf das Blut der türkischen Fahne deutet, äußert er, dass es Menschen gibt, die sich für die Fahne aufgeopfert haben. Kurz gesagt, weist dieser Vers auf die Religion, die Opferbereitschaft für die Heimat und Unabhängigkeit hin.

Nach einer kurzen Darlegung einiger Verse des Freiheits- bzw. Unabhängigkeitsmarsches (İstiklâl Marşı), werden die hierdurch hervorgerufenen Emotionen sowie das hervorgerufene Nationalbewusstsein deutlich.

6.4 Kreuzzüge

In diesem Kapitel sollen die Darstellungen der Kreuzzüge in den österreichischen als auch türkischen Schulgeschichtsbüchern erläutert werden. Vorerst soll eine kurze Übersicht über die Darbietung der Kreuzzüge im Schulbuch Streifzüge 5 gegeben werden.

Einleitend in die Thematik, wird der Aufruf zum bewaffneten Pilgerzug zur Rückerlangung der Heiligen Stätten, die unter der Kontrolle der islamischen Mächte stehen, erklärt und die Dauer der Kreuzzüge angegeben. Weiters wird dargelegt, dass Papst Urban II. am Weg nach Frankreich einen Hilferuf vom byzantinischen Kaiserreich erhält, um sie bei der Verteidigung gegen die Türken zu unterstützen. Beim Aufruf zum Kreuzzug verwendet der Papst eine dem Volk imponierende Wortwahl. Er stellt die Moslems als gottloses Volk dar, bezeichnet sie als Hunde, Diebe, Mörder und Brandstifter. Es wird versprochen, dass die Sünden aller am Kreuzzug Beteiligten begnadigt werden und ermutigt somit die christliche Bevölkerung am Kreuzzug teilzunehmen. Der Appell des Papst Urban II. fand neben dem Adel ebenso in Dörfern sowie Städten Anerkennung. Im ersten Kreuzzug wurden die Kreuzfahrer von vielen waffenlosen Pilgern begleitet. Diese wollten von Byzanz aus in das Reich der Seldschuken vorstürmen, doch auf dem Weg dorthin, kam es zu ersten Verbrechen. Jerusalem wurde im ersten Kreuzzug durch die Christen erobert und wurde in den folgenden entweder

⁴⁵⁸ Okur / Genç / Özcan, Ortaöğretim. Tarih 9.

⁴⁵⁹ Übersetzt von der Verfasserin.

zur Verteidigung oder zur Zurückeroberung der Kreuzfahrerstaaten sowie der Heiligen Stätten geführt.⁴⁶⁰

Nach diesen Angaben werden kurz die Ritterorden behandelt. Hierbei werden die französischen Ritter, die Johanniter sowie die Deutschen Ritterorden genannt. Anschließend sind anhand von Primärquellen, die wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen dargestellt und gleich zu Beginn angegeben, dass die Kreuzzüge ein bereits von vornherein erfolgloses Unternehmen waren. Als letzter Punkt, wird hier der Machtgewinn der Päpste durch die Kreuzzüge, obwohl deren Idee als gescheitert galt, sowie die Verweltlichung des Papsttums behandelt. Die darauffolgende Primärquelle informiert über die Folgezeit und führt Gründe für die dahingeschwundene Hoffnung des Oberhauptes der Kirche auf die Kirchenunion mit Byzanz auf und nennt erneut die wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen. In der letzten Primärquelle wird kurz die Ansicht der neueren Forschung über die Wirkung der Kreuzzüge auf die abendländische Kultur und die islamische Welt behandelt.⁴⁶¹ Anschließend soll hier vergleichend, die Darstellung der Kreuzzüge im türkischen Schulgeschichtsbuch Tarih 9 behandelt werden. Diese werden hier als eines der größten politischen und militärischen Ereignisse vorgestellt.

Zu Beginn wird eine Begriffsbestimmung gegeben und erklärt, dass die Bezeichnung Kreuzzüge (Haçlı seferleri), wegen des Kreuzsymbols auf der Kleidung der christlichen Soldaten, das ebenso die religiösen Gründe in den Vordergrund stellt, entstanden ist. In der hier angegebenen ersten Primärquelle, wird die Motivierung der von den Kreuzzügen entfliehenden Menschen mit höherem Stellenwert angeführt. Die nebenstehende Primärquelle befasst sich mit den Beteiligungsgründen, des aus der Kirche verbannten Ritters Philippe am Kreuzzug. Diese sind, die Befreiung von den über ihm verhängten schweren Strafen und wie der Papst in seinem Aufruf gelobt, die Vergabe seiner Sünden.⁴⁶² Im weiteren Verlauf werden in einer Tabelle die Ursachen der Kreuzzüge beschrieben, die im österreichischen Schulgeschichtsbuch nicht sonderlich behandelt werden. Als Ausgangspunkt werden die religiösen, politischen und ökonomischen Gründe angegeben und diese kurz erklärt.⁴⁶³ Im Gegensatz zum österreichischen Lehrbuch, wo nur der erste Kreuzzug als ein einzelner Punkt behandelt und die restlichen zusammengefasst erläutert werden, sind hier die ersten vier Kreuzzüge⁴⁶⁴ separat abgefasst. Alle hier dargelegten Kreuzzüge werden in gleicher Weise dargestellt. Die Lernenden erhalten im Vergleich zum Schulbuch Streifzüge, Informationen über den Zeitraum, Ort, Namen der Könige und Sultane sowie die Auswirkung der Kreuzzüge.

⁴⁶⁰ Vgl. *Schröckenfuchs / Huber*, Streifzüge, 127-129.

⁴⁶¹ Vgl. ebd., 130f.

⁴⁶² Vgl. *Okur / Genç / Özcan*, Ortaöğretim. Tarih 9, 172.

⁴⁶³ Vgl. ebd., 173.

⁴⁶⁴ Vgl. ebd., 173-175.

Im österreichischen Unterrichtsbuch erhalten Schülerinnen und Schüler lediglich die Angabe des Zeitraums für den ersten Kreuzzug, die übrigen werden als „Die weiteren Kreuzzüge“ zusammengefasst angegeben und man erhält somit keine Angabe über die Zeitspanne. In einer weiteren Primärquelle werden die erlebten Ereignisse des Königs Richards I. von England beschrieben. Es wird angegeben, dass sich die Nachricht über die Eroberung Jerusalems durch den Feldherrn und Sultan Saladin in Europa verbreitet hat, worauf die Könige von Frankreich und England sowie der Kaiser von Deutschland sich für die Rückeroberung der heiligen Stadt zum Kreuzzug einigen. Nach der Einnahme der Festungsstadt Akkon machen sie sich auf den Weg nach Jerusalem. Dort ist der König von England gezwungen, sich mit Sultan Saladin zu einigen, was zum erfolglosen Ausgang des dritten Kreuzzuges für die Christen führt.⁴⁶⁵ Wenn auch nicht in gleicher Form, bleiben die Darstellungen über den dritten Kreuzzug gleich und bieten gemeinsam ein genaueres Verständnis. Als letzter Punkt werden im türkischen Lehrbuch gleichermaßen die Ergebnisse der Kreuzzüge vorgestellt. Hierbei werden die Folgen in religiöse, politische, wirtschaftliche und wissenschaftliche Gruppen eingeteilt und kurz erläutert.⁴⁶⁶

Der Einsatz von Bildmaterialien im Schulbuch Streifzüge, demonstriert das beschriebene Ereignis im Vergleich zum Lehrwerk Tarih 9 genauer, womit hier auch ein Anlass zum Gespräch gegeben wird. Das im Schulbuch dargebotene visuelle Medium, das die optische Wahrnehmung sensibilisiert, verschafft komplexe Informationen, welche die Lernenden anregt und in den Textzusammenhang einführt. Die Farbgebung verschafft eine besondere Anregung für Kinder, sich intensiv mit dem Bild zu befassen.⁴⁶⁷ Abschließend kann hier angegeben werden, dass im Vergleich zum österreichischen Lehrwerk, das türkische Schulgeschichtsbuch, die Kreuzzüge und ihre Ergebnisse ausführlicher schildert, jedoch die Bild-Textkombination in Streifzüge viel ansprechender ist.

6.5 Eroberung Istanbuls (Konstantinopels)

In diesem Kapitel wird vorerst die Darstellung der Eroberung Konstantinopels im Schulbuch Tarih 10 behandelt und anschließend mit der Darbietung in Zeitbilder 6 verglichen. Die Eroberung Konstantinopels ist im türkischen Unterrichtsbuch ausführlich dargelegt. In der Folge soll hier eine kurze Übersicht über die enthaltenen Informationen im untersuchten Lehrbuch gegeben werden.

Die Stadt Konstantinopel, die das Zentrum der orthodox christlichen Welt bildete, beherbergte eine Menge verschiedenartiger Kulturen und Religionen. Da Konstantinopel Asien und

⁴⁶⁵ Vgl. ebd., 174.

⁴⁶⁶ Vgl. ebd., 176.

⁴⁶⁷ Vgl. Pertl, Schulgeschichtsbücher, 71.

Europa vereinigte, war die Stadt von strategischer Bedeutung. Das in diesem Bereich befindliche byzantinische Reich bereitete dem osmanischen Reich andauernd Schwierigkeiten. Ebenso wird angegeben, dass aus diesem Grund die Eroberung Konstantinopels das leichte Vorschreiten in Europa verschaffen sollte.⁴⁶⁸

Des Weiteren werden die Gründe für die Eroberung angegeben.⁴⁶⁹

Die Provozierung der osmanischen Prinzen durch Byzanz

Der Hilferuf des Byzanz an den Westen für die Kreuzzüge

Damit die Verbindung zwischen Anatolien und Rumelien geschaffen wird

Übernahme der Handelswege

Überlieferung des Propheten Mohammeds

Da es ein altes Kultur- und Wohnzentrum ist⁴⁷⁰

Das osmanische Reich hat, nachdem die Vorbereitungen erledigt waren, am 6. April 1453 Konstantinopel belagert.⁴⁷¹ Die vierundfünfzig Tage dauernde Belagerung, wurde mit der Eroberung beendet. Des Weiteren wird angegeben, dass weder die Stadt noch die Freiheiten der dort lebenden Menschen, angegriffen wurden, wodurch die Toleranz der Osmanen und des Islams gezeigt wird. Indem der Orthodoxen Kirche Freiheiten gewährt wurden, wurde die Vereinigung der katholischen Kirche mit der orthodoxen verhindert. In der Folge wird erwähnt, dass während der Belagerung neue Kriegstechniken entwickelt wurden und die über Land transportierten Flotten und der Gebrauch großer Kanonen zum Verfall der feudalistischen Struktur in Europa führten, sowie die Eroberung Konstantinopels den Weg für die Entdeckung neuer Handelswege ebnete.⁴⁷²

Im österreichischen Lehrwerk Zeitbilder 6 sind nur einige wenige Sätze, auf drei Seiten verteilt und geben somit so gut wie keine Angaben über die bedeutsame Errungenschaft von Byzanz, die überdies den Übergang vom Mittelalter in die Neuzeit darstellt. Die erste Erwähnung der Eroberung Konstantinopels im Lehrbuch Zeitbilder, kommt hier in der Unterscheidung politischer Ereignisse zwischen dem Mittelalter und Neuzeit vor.

„Während die Geschichtswissenschaft bis ins 20. Jh. häufig ein Ereignis der politischen Geschichte (wie z.B. die Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen [...], die Fahrt des Kolumbus nach Amerika [...] Ausbruch der Reformation mit Luthers Thesen [...]) als Trennlinie zwischen Mittelalter und Neuzeit zogen, unterschied schon in der Mitte des 15. Jh. ein italienischer Gelehrter zwischen dem „Mittelalter“ und „unserem Zeitalter“.⁴⁷³ Ein weiterer Satz, der hier die Eroberung erwähnt, ist: „Nach der Einnahme Konstantinopels durch die Osma-

⁴⁶⁸ Vgl. *Cazgır / Genç / Çelik* u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, 38f.

⁴⁶⁹ Vgl. ebd., 39.

⁴⁷⁰ Übersetzt von der Verfasserin.

⁴⁷¹ Vgl. *Cazgır / Genç / Çelik* u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, 39.

⁴⁷² Vgl. ebd., 40.

⁴⁷³ *Scheucher / Wald / Staudinger* u.a., Zeitbilder 6,8.

nen verbreiteten viele in den Westen geflüchtete Lehrer das Altgriechische.“⁴⁷⁴ Die letzte Anführung kommt wie folgt vor: „Dieser Handel kam ins Stocken, als die Osmanen Konstantinopel eroberten (1453) und auch die übrigen Handelswege ins ferne Asien versperren.“⁴⁷⁵ Der Eroberung Konstantinopels, die zum Zerfall des byzantinischen Reiches führte und ebenso den Aufstieg der Osmanen als Großmacht kennzeichnet, hat sowohl in der türkischen als auch westlichen Geschichtsschreibung einen wesentlichen Stellenwert. Deswegen ist es verwunderlich, dass ein so wichtiges Kapitel in der Geschichte lediglich mit einigen Sätzen Erwähnung findet.

6.6 Die habsburgisch/österreichischen – osmanisch/türkischen Beziehungen

In diesem Kapitel werden die in den österreichischen und türkischen Schulgeschichtsbüchern dargestellten habsburgisch/österreichischen und osmanisch/türkischen Beziehungen abgehandelt. Vorerst soll hier das Lehrbuch Zeitbilder 6 behandelt werden. Betrachten wir die Beziehungen zwischen der Habsburgermonarchie und dem Osmanischen Reich, fallen die diversen Kriege zwischen den beiden Reichen auf (ca. 1500-1800). Hierfür werden im Unterrichtsbuch Zeitbilder 6 lediglich die erste und zweite Türkenbelagerung dargelegt. In Folge werden in einem kurzen Paragraph die Beziehungen der beiden Reiche lapidar erwähnt. Im Vergleich zu den österreichischen Schulbüchern, wird diesen Beziehungen in den türkischen Lehrwerken eine größere Bedeutung zugeteilt. Hier werden die Kriegshandlungen der beiden Reiche, sowie der Erste Weltkrieg in der Reihenfolge der herrschenden Sultane erläutert. Die erste Beziehung zwischen den Österreichern und Türken stellt die erste Türkenbelagerung Wiens dar. Diese wird im Schulbuch Zeitbilder 6 ausführlich und in Tarih 10 eher kurz abgehandelt. In Zeitbilder 6 werden die am Ende des Friedensabkommens beschlossenen Punkte angegeben, die jedoch in Tarih 10 nicht erwähnt werden. Die im türkischen Schulbuch behandelten habsburgisch/österreichischen und osmanisch/türkischen Beziehungen sind:

Die erste Türkenbelagerung unter Sultan Süleyman I., „der Prächtige“ (1529)⁴⁷⁶

Der Vertrag von Konstantinopel (1533)⁴⁷⁷

Mehmet III.: Schlacht bei Mezökeresztes⁴⁷⁸ (1596)

Der Friede von Zsitvatorok⁴⁷⁹ (1606)

Mehmet IV.: Frieden von Eisenburg⁴⁸⁰ (1662-1664), Die zweite Türkenbelagerung (1683),⁴⁸¹

⁴⁷⁴ Ebd., 9.

⁴⁷⁵ Ebd., 15.

⁴⁷⁶ *Cazgır / Genç I Çelik* u.a., Ortaöğretim. Tarih 10,69.

⁴⁷⁷ Vgl. ebd.

⁴⁷⁸ Vgl. ebd., 92.

⁴⁷⁹ Vgl. ebd., 93.

Friede von Karlowitz (1699)⁴⁸²

Ahmet III.: Schlacht von Peterwardein⁴⁸³ (1716), Friede von Passarowitz⁴⁸⁴ (1718)

Mahmut I.: Der Russisch-Österreichische Türkenkrieg (1736-1736)⁴⁸⁵, Frieden von Belgrad⁴⁸⁶ (1739)

Selim III.: Österreich-Türkische Kriege (1787-1792)⁴⁸⁷, Der Frieden von Swischtow⁴⁸⁸ (1791)⁴⁸⁹

Die hier angegebenen Kriegshandlungen und Friedensabkommen, bis auf drei für Österreich wesentliche Übereinkünfte, zwischen dem habsburgischen und osmanischen Reich, werden hier nicht weiter dargelegt. Wie oben zu entnehmen ist, werden im türkischen Schulgeschichtsbuch Tarih 10 die gesamten Kriegshandlungen und Friedensabkommen geschildert. Ferner sind hier die Inhalte der Verträge detailliert angegeben. Die für Österreich bedeutendsten Übereinkommen stellen der Vertrag von Konstantinopel (1533)⁴⁹⁰, der Friede von Zsitvatorok⁴⁹¹ (1606), sowie der Friede von Karlowitz (1699)⁴⁹² dar, welche in den österreichischen Lehrbüchern nicht erwähnt sind. Wie dem türkischen Schulgeschichtsbuch zu entnehmen ist, ist der wichtigste Punkt im Vertrag von Konstantinopel (1533), dass der österreichische Kaiser den gleichen Status wie der osmanische Großwesir zugeteilt bekommt.⁴⁹³ Dieser Punkt zeigt uns, dass die Osmanen die Vorherrschaft in Europa erlangen. Den wesentlichen Punkt im Frieden von Zsitvatorok⁴⁹⁴ (1606) stellt die Gleichstellung des österreichischen Königs mit dem osmanischen Sultan dar. Mit diesem Abkommen erlangte die Habsburgermonarchie, auch wenn sie territoriale Verluste hinnehmen musste, gegen die Osmanen einen diplomatischen Sieg.⁴⁹⁵ Die Auslassung in den Schulbüchern, eines für Österreich diplomatische Bedeutung tragenden Themas, ist bemerkenswert.

Überdies erlangten Österreich und die europäischen Länder, mit dem Frieden von Karlowitz (1699)⁴⁹⁶, gegen das Osmanische Reich einen großen Sieg.

⁴⁸⁰ Vgl. ebd., 108.

⁴⁸¹ Vgl. ebd., 109.

⁴⁸² Vgl. ebd., 110.

⁴⁸³ Vgl. ebd., 121.

⁴⁸⁴ Vgl. ebd.

⁴⁸⁵ Vgl. ebd., 129.

⁴⁸⁶ Vgl. ebd.

⁴⁸⁷ Vgl. ebd., 138.

⁴⁸⁸ Vgl. ebd.

⁴⁸⁹ Übersetzt von der Verfasserin.

⁴⁹⁰ Vgl. ebd.

⁴⁹¹ Vgl. ebd., 93.

⁴⁹² Vgl. ebd., 110.

⁴⁹³ Vgl. ebd., 70.

⁴⁹⁴ Vgl. ebd., 93.

⁴⁹⁵ Vgl. ebd.

⁴⁹⁶ Vgl. ebd., 110.

Erneut muss hier angegeben werden, dass die Auslassung einer so wichtigen Errungenschaft für Österreich, in österreichischen Lehrwerken, erstaunlich ist. Abschließend kann hierzu gesagt werden, dass bei der vergleichenden Betrachtung der Schulgeschichtsbücher, die Themengebiete im Hinblick auf die Beziehungen zwischen dem habsburgisch/österreichischen und osmanisch/türkischen Reichen, die Informationen in türkischen Lehrwerken genauer dargeboten werden.

6.7 Der Erste Weltkrieg

Die bis zum Zweiten Weltkrieg in der Weltgeschichte größte Kriegshandlung stellt der Erste Weltkrieg dar. In Folgendem soll in den österreichischen sowie türkischen Schulbüchern, die Darstellung dieses bedeutsamen Abschnitts in der Geschichte analysiert werden.

Im österreichischen Lehrwerk *Zeitbilder* 6, ist der Erste Weltkrieg in einem eigenen Kapitel dargestellt. Zu Beginn wird hier die Kolonisierung der imperialistischen Mächte erläutert, die der Grund für den Beginn des Ersten Weltkrieges war. Es werden allgemein die Gründe für die Kolonisierung sowie ihre Ausweitung erklärt. Darüber hinaus wird Kolonisierung durch verschiedene Länder, wie England, Frankreich, Deutschland, Italien, Russland und Japan⁴⁹⁷ vorgeführt, wie z.B.: der Verlust der Kolonialländer Großbritanniens in Nordamerika und deren Anlass Ägypten zu kolonisieren, die in Frankreich entstandenen Kolonialvereine und deren Kolonialpolitik zur Ausweitung, die Kolonialpolitik des Kleinstaates Belgien, um durch Machtzuwachs eine bessere Stellung unter den europäischen Ländern zu erwerben etc. Überdies wird anhand von mehreren Primärquellen und Bildmaterialien der Lehrtext unterstützt. Anschließend wird erklärt, weshalb mehrere Länder im Wettlauf Afrika zu kolonisieren standen und ebenso der afrikanische Widerstand gegen die Imperialmächte dargestellt. Hinterher wird angeführt, dass sich aus den genannten Gründen das Mächtesystem Europas ändert und somit neue Bündnisse zwischen Deutschland und Österreich/Ungarn sowie Großbritannien, Frankreich und Russland entstehen.⁴⁹⁸ In weiterer Folge wird auf das Wettrennen zwischen Deutschland und Großbritannien eingegangen und daraufhin die nach dem Konflikt zwischen Deutschland und Frankreich, welche durch ein Abkommen geregelt wurde, verstärkte Zusammenarbeit, die bereits in der Entente Cordiale beschlossen wurde, genannt. Ferner wird hier die Auseinandersetzung zwischen Österreich und Russland auf dem Balkan geschildert und ebenso der Kräfteverlust der Osmanen nach dem Balkankrieg erklärt. Darauf folgend wird der Entstehungsgrund des Ersten Weltkrieges kurz und prägnant angegeben. In weiterer Folge wird das Industriezeitalter behandelt und die Wirkungen der Kriegs-

⁴⁹⁷ Vgl. *Scheucher / Wald / Staudinger* u.a., *Zeitbilder* 6, 134-138.

⁴⁹⁸ Vgl. ebd., 135-142.

maschinerie für den Krieg sowie der Kriegsverlauf dargelegt.⁴⁹⁹ Im Abschnitt „Der Zusammenbruch der Mittelmächte“⁵⁰⁰ wird der Grund erklärt, weshalb diese den Krieg verloren haben. Abschließend werden die diversen Folgen des Krieges und die verschiedenen Friedensverträge behandelt.⁵⁰¹ Im Anschluss daran soll die Darstellung des Ersten Weltkrieges im Schulgeschichtsbuch Tarih 10, welcher ebenso in den Lehrbüchern Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi allgemein und Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (Übersetzung: Revolutionsgeschichte der Republik Türkei und Kemalismus.)⁵⁰² in fast gleicher Weise behandelt wird, in Gegenüberstellung mit dem bereits oben untersuchten österreichischen Lehrwerk Zeitbilder 6, vorgestellt werden. Die Behandlung dieses Themas in drei verschiedenen türkischen Schulbüchern, zeigt die Bedeutsamkeit des Ersten Weltkrieges für die Türkei. Wie bereits oben angegeben, wird für die Analyse dieses Themengebiets, die im Lehrbuch Tarih 10 dargebotene Abhandlung hergenommen. Hier werden vorerst die Bündnisse der Länder Deutschland, Italien, Österreich/Ungarn (Mittelmächte) sowie Frankreich, England und Russland (Entente) dargelegt. Die Gründe für den Krieg werden hier in einer Tabelle, unterteilt in allgemeine und individuelle Anlässe, demonstriert, welche im Schulbuch Zeitbilder 6 nicht genannt werden.⁵⁰³ Weiters wird der Entschluss des Osmanischen Reiches dem Ersten Weltkrieg beizutreten, ausführlich erläutert und im Anschluss daran wird dargelegt, an welcher Front und gegen welche Länder die Osmanen kämpfen mussten, was in Zeitbilder 6 für Österreich/Ungarn nicht angegeben wird. Besonders das im Ersten Weltkrieg entstandene Armenienproblem wird hier auf fast vier Seiten detailliert behandelt.⁵⁰⁴ Abschließend präsentiert das Lehrbuch die Ergebnisse des Ersten Weltkrieges sowie die Friedensverträge. Im Vergleich zum österreichischen Lehrbuch werden hier überdies die einzelnen Punkte erklärt und in einer Tabelle vorgestellt.⁵⁰⁵ Nach der Gegenüberstellung beider Lehrwerke, kann die Einsicht gegeben werden, dass im Schulbuch Zeitbilder 6 eine allgemeine Vorstellung des Ersten Weltkrieges bereitgestellt ist, wobei sich Tarih 10 lediglich auf das Osmanische Reich konzentriert.

⁴⁹⁹ Vgl. ebd., 143-148.

⁵⁰⁰ Ebd., 148.

⁵⁰¹ Vgl. ebd., 149.

⁵⁰² Übersetzt von der Verfasserin.

⁵⁰³ Vgl. *Cazgır / Genç / Çelik* u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, 196.

⁵⁰⁴ Vgl. ebd., 197-206.

⁵⁰⁵ Vgl. ebd., 207.

6.8 Gründung der Republik Österreich und der Republik Türkei

In der Folge soll hier die Darstellung der Gründung der türkischen und österreichischen Republik, im Schulbuch *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, die ebenso im Unterrichtsbuch *Tarih 10* allgemein vorgestellt wird, sowie Zeitbilder 7 & 8, repräsentiert werden. Es soll hier nicht allgemein die Erste Republik Türkei bzw. Österreich behandelt, sondern, wie angegeben, lediglich die Gründung beider Republiken aufgezeigt werden. Begonnen wird hier mit der türkischen Republik, die ebenso in *Tarih 10* allgemein behandelt wird. Es wird über die Gründung der Großen Nationalversammlung der Türkei – TBMM (*Türkiye Büyük Millet Meclisi*)⁵⁰⁶ sowie den Anlass dazu berichtet.⁵⁰⁷ Überdies wird der zwischen dem osmanischen Reich und der Entente abgeschlossene Vertrag von Sèvres (*Sevr Antlaşması*) behandelt.⁵⁰⁸ Ferner wird hier die Lage der türkischen Bevölkerung nach dem Ende des Ersten Weltkrieges, die Gründe für den Beginn und in welcher Weise der türkische Befreiungskrieg begann, erörtert.⁵⁰⁹ Es wird ausführlich darüber berichtet, an welcher Front, gegen welche Länder gekämpft wurde und wie die Kampfarm der Türken aussah. Diesbezüglich wird angegeben, dass an der Ostfront gegen die Armenier,⁵¹⁰ an der Südfront gegen Frankreich⁵¹¹ und an der Westfront gegen die Griechen gekämpft wurde. Da Letzteres der wichtigste Kampf war, wird dieser besonders detailliert behandelt. Weiters wird angegeben, dass es an der Westfront zu mehreren Kämpfen gegen die Griechen kam, welche von den Türken erfolgreich beendet wurden. Hier werden ebenso die politischen Arbeiten der TBMM, wie beispielsweise der Vertrag von Moskau mit der Sowjetunion etc. sowie Neuerungen, wie der Unabhängigkeitsmarsch, um hier nur eine zu nennen, genannt. Darüber hinaus wird erklärt, dass mit dem Vertrag für den Waffenstillstand in Mudanya, der Befreiungskrieg siegreich beendet wurde.⁵¹² Im Anschluss daran wird angegeben, dass die Entente die Regierung der TBMM für Friedensgespräche nach Lausanne einlud. Hieran anknüpfend werden ausführlich die Inhalte des bedeutenden Vertrags von Lausanne repräsentiert⁵¹³ und in weiterer Folge die Faktoren für die Gründung der türkischen Republik abgefasst sowie in einem kurzen Paragraph die Proklamation der Republik erklärt.⁵¹⁴

Im Anschluss daran wird mit der Darstellung der Gründung der Republik im Schulgeschichtsbuch *Zeitbilder 7 & 8* fortgesetzt. Hier werden in der Auftaktseite kurz die Anfänge

⁵⁰⁶ Übersetzt von der Verfasserin.

⁵⁰⁷ Vgl. *Komisyon*, *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, 38-39.

⁵⁰⁸ Vgl. ebd., 41.

⁵⁰⁹ Vgl. ebd., 48.

⁵¹⁰ Vgl. ebd., 48-50.

⁵¹¹ Vgl. ebd., 50f.

⁵¹² Vgl. ebd., 52-64.

⁵¹³ Vgl. ebd., 72-74.

⁵¹⁴ Vgl. ebd., 75-77.

sowie politische und wirtschaftliche Schwierigkeiten der Ersten Republik geschildert.⁵¹⁵ Das Kapitel beginnt mit der Erklärung über Kaiser Franz Josephs Tod und den darauffolgenden Zerfall der Donaumonarchie. In Folgendem wird kurz die Unabhängigkeit der einzelnen Nationen (Tschechoslowakei, Ungarn, Königreich der Kroaten, Serben und Slowenen) angeführt. Des Weiteren wird die Ausrufung der Republik Deutschösterreich behandelt, sowie ein Teil des ersten Dekrets der Provisorischen Nationalversammlung veranschaulicht, durch die die letzte kaiserliche Regierung zurücktrat. Überdies wird hier der Vertrag von St. Germain, in dem die neuen Grenzen festgelegt wurden, angeführt, jedoch ohne, im Vergleich zum türkischen Schulbuch *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, auf den Inhalt einzugehen. Daraufhin wird ein Teil der Verzichtserklärung des Kaisers Karl I. dargestellt und danach zwei Artikel aus dem Gesetz, womit die Republik Österreich begründet wurde, dargeboten.⁵¹⁶ Daran anknüpfend werden mit der Überschrift „Die Republik ist nicht lebensfähig“⁵¹⁷ erneut die wirtschaftlichen Schwierigkeiten dargelegt. In der hier untenstehenden Primärquelle wird die schwierige Lage der anfänglichen Republik geschildert. In Folgendem werden die Festigung der Republik sowie die schwierigen und vielförmigen Aufgaben der neuen Regierung präsentiert. Im nebenstehenden Lehrtext werden Schülerinnen und Schüler mit kurzen Erklärungen über den Kampf um Burgenland und die Festlegung der Grenzen Österreichs informiert.⁵¹⁸ Es wird abschließend der Mangel des Nationalbewusstseins in der österreichischen Bevölkerung, welcher in späterer Folge zu innenpolitischen Konflikten beitrug und sogar die Beeinflussung des Auslandes auf die eigene Politik herbeiführte, interpretiert.⁵¹⁹

Nach der Gegenüberstellung beider Schulbücher, kann die Einsicht gegeben werden, dass das Lehrwerk *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük* eine genauere Ausführung über die Gründung der Republik Türkei gibt, wobei im Schulgeschichtsbuch *Zeitbilder 7 & 8* der Informationsgehalt über die Gründung der Ersten Republik Österreich vergleichsweise weniger ist. Überdies wird im österreichischen Lehrbuch die genauere Behandlung der Friedensverträge unterlassen, wobei das türkische Schulbuch hier eine Einsicht in den Inhalt gewährt.

⁵¹⁵ Vgl. Wald / Staudinger / Scheucher u.a., *Zeitbilder 7&8*, 41.

⁵¹⁶ Vgl. ebd., 42f.

⁵¹⁷ Ebd., 43.

⁵¹⁸ Vgl. ebd., 43f.

⁵¹⁹ Vgl. ebd., 45.

7. Zusammenfassung

Ziel meiner Arbeit war es, österreichische und türkische Schulbücher, die derzeit im Geschichteunterricht im Einsatz sind, zu analysieren und ebenso einem Vergleich zu unterziehen. Um hier eine Gegenüberstellung machen zu können, wurden lediglich Themen bzw. Kapitel, die Österreich bzw. die Habsburger und die Türkei bzw. das Osmanische Reich behandeln, ausgewählt. Die Analyse wurde in diversen Kapiteln durch wissenschaftliche Arbeiten unterstützt. Zu Beginn wurde das Bildungswesen beider Länder vorgestellt sowie ein kurzer historischer Abriss dargeboten. Hier wurde im Besonderen ebenso die Entwicklung des türkischen Schulwesens und die bis heute herrschenden Schwierigkeiten bzw. Probleme im Bildungsbereich vorgestellt. Um einen Einblick über die verschiedenen Bildungssysteme zu schaffen, wurden überdies die Lehrpläne für die Gymnasialstufe dargestellt. Da die vorliegende Diplomarbeit primär eine Schulbuchanalyse zum Ziel gesetzt hatte, war die intensive Beschäftigung mit Unterrichtsbüchern unumgänglich. Zuerst wurde versucht den Begriff Schulbuch zu definieren und sodann die (Lehr-) Funktion, Anforderungen, Kriterien zur formalen Ausstattung sowie der inhaltlichen Beurteilung vorgestellt. Des Weiteren wurden die Bestimmungen von Unterrichtsmitteln und deren Aufgaben präsentiert. Überdies wurden anhand von verschiedenen Aspekten Darstellungen, Texte usw. analysiert. Hierbei sind entsprechende Methoden, wie die Struktur- und Materialanalyse, die die Grundlage für die Gleichsetzung von Wertungen sowie Formen der Vorstellungen erfüllen, hinzugezogen worden. Für die Untersuchung der österreichischen und türkischen Lehrbücher, wurde unter Zuhilfenahme von Falk Pingel und Klaus Edels Vorlage eine Tabelle mit den zu analysierenden Aspekten zusammengestellt. Darüber hinaus wurde über die zur Analyse herangezogenen Schulgeschichtsbücher und Kapitel eine allgemeine Vorstellung gegeben und daran anschließend ausgewählte Themengebiete, die in österreichischen und türkischen Lehrwerken enthalten sind, kurz vorgestellt und ihre Darstellungsform untersucht sowie gegenübergestellt. Nach einem allgemeinen Teil über die Sprache in Lehrbüchern, wurde mit der Untersuchung über die Art des Spracheinsatzes fortgesetzt. Hierbei untersuchte ich anhand von Beispielsätzen, die verwendete Ausdrucksweise, sprachliche Gestaltung der Texte und Aufgabenstellungen, in den von mir behandelten Unterrichtsbüchern. In weiterer Folge wurden die im Schulbuch dargestellten Bildquellen genau betrachtet und insbesondere auch auf die Platzierung der Bilder, die Bild-Textkombination sowie die Qualität der dargebotenen visuellen Materialien näher eingegangen und kritisch beleuchtet. In Folgendem wurde, wie bereits angegeben, auf ausgewählte historische Themengebiete eingegangen und sodann deren einzelne Darstellungsweise erforscht sowie einem Vergleich unterzogen. Durch die Gegenüberstellung diverser Schulgeschichtsbücher aus mehreren Blickwinkeln, kam ich zu dem

Entschluss, dass den türkischen Lehrwerken genauere Richtlinien vorgegeben werden. Es sei jedoch die bessere Qualität österreichischer Unterrichtsbücher erwähnt, wodurch ebenso das Interesse der Schülerinnen und Schüler geweckt werden kann. Weiters soll angeführt werden, dass hier keine klare Bewertung in Bezug auf die dargebotenen Themenkreise abgegeben werden kann, da die historischen Ereignisse in den Schulbüchern der beiden Länder unterschiedlich aufbereitet sind. Nach einer genauen Erforschung der einzelnen Schulgeschichtsbücher, kann die deutlich ausführlichere Behandlung der Geschichte in türkischen Lehrwerken erblickt werden. Hier werden die Wichtigkeit vergangener Ereignisse für das türkische Volk und der große Wert, den das Bildungsministerium auf die Geschichte legt, deutlich. Im Schulgeschichtsbuch der Türkei wird die Schilderung von den ersten bis zu den letzten türkischen Staaten, detailliert behandelt. Es ist auch deutlich die intensivere Orientierung der türkischen Bücher am eigenen Staatswesen zu erkennen. Die in den Lehrbüchern dargebotenen Informationen handeln von den wichtigen politischen Ereignissen sowie der Lebensweise und Kultur der Türken von der Vergangenheit bis zur Gegenwart. Der Grund für eine derart umfangreiche Vorstellung der türkischen Geschichte in den Lehrbüchern ist, die in der Türkei aufwachsenden Jugendlichen mit ihrer eigenen Geschichte vertraut zu machen und sie gleichermaßen daran zu binden. Die politischen Erfolge der Türken werden hier, indem diese mit Lob vorgeführt werden, türkischen Schülerinnen und Schülern als Beispiel angezeigt und somit wird ihnen Heimatliebe eingepflegt. Einer der wichtigsten Aspekte dies zu verstehen, sind die Abbildung Atatürks sowie seine Ansprache an die Jugend, die türkische Fahne und der Unabhängigkeitsmarsch am Anfang aller türkischen Schulbücher. Die Einarbeitung dieser Materialien erhöht die Loyalität für ihre Heimat. Betrachten wir beispielsweise den Inhalt des Unabhängigkeitsmarsches, welcher in manchen Unterrichtsgegenständen gelehrt wird, werden Eindrücke von Heldentaten von der Vergangenheit bis in die Gegenwart deutlich. In den Forschungsthemen, welche im Zuge dieser Analyse bearbeitet wurden, wird die detailgenaue Schilderung der politischen Ereignisse der Türken in der Vergangenheit deutlich. Besonders die Kriege, welche während der Gründung der Republik Türkei ausgetragen wurden sowie die lange und ausführliche Erklärung über den Befreiungskampf, ist ein wichtiger Beitrag dazu, dass türkische Schülerinnen und Schüler als Patrioten heranwachsen. Weiters zeigen die in allen Schulbüchern vorhandenen ganzseitigen Bilder von Atatürk, der bei der Unabhängigkeit der Republik Türkei eine wichtige Rolle einnimmt, ihn, gegenüber den türkischen Lernenden als ein Idol. Im Widerspruch zu den türkischen Schulbüchern, kommen in den untersuchten österreichischen Unterrichtsbüchern keine, die Schülerinnen und Schüler beeinflussenden Formulierungen oder Darstellungen, wie etwa die Nationalhymne, Flagge etc. vor. Die in der vorliegenden Arbeit verglichenen Themenstellungen, wie die Kreuzzüge, Erster Weltkrieg etc., welche die Geschichte der bei-

den Länder beeinflusste, wird in den türkischen Schulgeschichtsbüchern mehrheitlich umfangreicher präsentiert.

Abschließend kann hier angeführt werden, dass sei es in verschiedenen Ländern oder Lehrbüchern, außer kulturelle und nationale Unterschiede, den Schülerinnen und Schülern gleichartige Geschichtsthemen präsentiert werden. Geschichte bleibt somit, egal in welchem Land sie behandelt wird, bei objektiver Abfassung, immer die gleiche.

8. Glossar

Ana okulları	Kindergarten/Vorschulen
İlköğretim okulları	Grundschulen
Genel Liseler	allgemein bildende Gymnasien
Anadolu Liseleri	Anatolische Gymnasien
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Künste	Anatolisches Gymnasium der Schönen Künste (oder: Anatolisches Gymnasium für bildende Kunst)
Spor Liseleri	Sportgymnasien
Fen Liseleri	Naturwissenschaftliche Gymnasien
Sosyal Bilimler Lisesi	Sozialwissenschaftliches Gymnasium
Meslek Liseleri	Berufsgymnasien, Fachgymnasien
Teknik Liseler	Technische Gymnasien
Anadolu Meslek Liseleri	Anatolische Berufsgymnasien, Anatolische Fachgymnasien
Anadolu Teknik Liseleri	Anatolische technische Gymnasien, (oder: Anatolische Gymnasien für Technik)
Üniversiteler	Universitäten
Meslek Yüksek Okulları	Berufshochschulen ⁵²⁰

⁵²⁰ Übersetzt von der Verfasserin.

9. Bibliographie

9.1 Analyisierte Schulbücher

Aksoy Mehmet / Kızıltan Hakan / Okur Yasemin / / u.a., Ortaöğretim. Tarih 11, Ankara 2011.

Aydın Ertan / Okur Yasemin / Sever Akın / u.a., Ortaöğretim. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 12, Ankara 2010.

Cazgır Vicdan / Çelik Mehmet / Genç İlhan u.a., Ortaöğretim. Tarih 10, Ankara 2011.

Genç İlhan / Okur Yasemin / / Özcan Tuğrul u.a., Ortaöğretim. Tarih 9, İstanbul 21010.

Huber Gerhard / Schröckenfuchs Erlefried, Streifzüge durch die Geschichte 5 mit Politischer Bildung, Wien 2003.

Komisyon, Ortaöğretim. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Ankara 2011.

Scheucher Alois / Staudinger Eduard / Wald Anton u.a., Zeitbilder 6. Geschichte und Sozialkunde Politische Bildung, Wien 2004.

Scheucher Alois / Staudinger Eduard / Wald Anton u.a., Zeitbilder 7&8. Geschichte und Sozialkunde Politische Bildung, Wien 2007.

9.2 Literatur

Baumgartner Peter, Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt, Individualisiertes zielerreichendes Lernen, Münster 2011.

Becher Ursula A. J. / Lucas Friedrich J., Sprache. In: Klaus Bergmann et al. (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁴ 1992, 264-268.

Becker Gertraud, Überlegungen zum Begriff Schulbuch. In: Ernst Horst Schallenger (Hrsg.), Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Ratingen 1973, 13-21.

Bittmann Sandra, „Es war der 29. Mai 1453, ein Dienstag“. Zur Darstellung des Osmanischen Reichs in zeitgenössischen Schulgeschichtsbüchern Griechenlands (Diplomarbeit), Wien 2010.

Braunschweig Christoph, Grundlagen der Managementlehre. Führungskonzeptionen und Verhaltenspsychologie, Regelkreis-Modell der Führung, Kybernetisches Regelkreis-Modell, München 2001.

Dauch Alfred, Das Schulbuch aus der Sicht des Verlegers. In: Ernst Horst Schallenger (Hrsg.), Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Ratingen 1973, 43-60.

Dilli Celalettin, Zorunlu eğitim çağında bulunan kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri (Şırnak ili örneği), Masterarbeit, Elazığ 2006.

Doering Michael, Das sperrige Erbe. Die Revolutionen von 1848/49 im Spiegel deutscher Schulgeschichtsbücher (1890-1945), (Internationale Hochschulschriften, Bd.518), Münster 2008.

Dorner Magdalena / *Egger* Evi / *Schmölzer-Eibinger* Sabine, Sprache in Schulbüchern. Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage, Wien 2012.

Dörr Margarete, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht – Kriterien für seine Beurteilung. In: Eberhard Jäckel / Ernst Weymar (Hrsgg.), Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart 1975, 294-309.

Dreier Werner, Im Spiegel des Schulbuchs: Die Darstellung von Judentum und Israel. In: BM für BWK (Hrsg.), Zur Darstellung der Jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern. Dokumentation der Tagung von FachwissenschaftlerInnen und Schulbuchverantwortlichen Strobl am Wolfgangsee 6. – 9. Dezember 1999, 7-15.

Dreier Werner / *Krammer* Reinhard, Handreichung zur Begutachtung von Geschichtsbüchern für den Schulunterricht in Österreich, o.O., o.J.

Dunzinger Monika, Pädagogische Ansprüche an das Lesebuch – unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung des Lesebuchs, der Schulbuchzulassung, der Rolle des Verlages und der Schulbuchkritik (Diplomarbeit), Wien 1992.

Ebner Martin / *Schön* Sandra (Hrsgg.), Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien: Entwicklungen, Initiativen, Vorhersagen, Norderstedt⁴ 2012.

Enaux Manfred, Das Schulbuch in verfassungsrechtlicher Sicht. In: Ernst Horst Schallenberg (Hrsg.), Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Ratingen 1973, 26-38.

Hillert Dieter, Zur mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen: neuro- u. psycholinguist. Überlegungen, Tübingen 1987.

Hug Wolfgang, Schulbuch. In: Klaus Bergmann et al. (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdiaktik, Seelze-Velber⁴ 1992, 469-475.

Karl Christian / *Klebl* Christof / *Wester* Ina, Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, verdeutlicht am Beispiel des Lehrwerks Klett – Zeitreise 5/6, Brandenburg. In: Waltraud Schreiber, Sylvia Mebus (Hrsg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried² 2006, 33-35.

Kozdon Baldur, Wird das Schulbuch im Unterricht noch gebraucht? Situationsanalyse eines Mediums, Bad Heilbrunn 1974.

Kuhn Leo, Schulbuch – Ein Massenmedium. Informationen – Gebrauchsanweisungen – Alternativen, Wien-München 1977.

Lettner Anton Alexander, Den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte durch das Schulbuch fördern? Eine Analyse österreichischer Schulbücher dargestellt anhand des Themas „Joseph II.“ (Diplomarbeit), Salzburg 2004.

Lucas Friedrich J., Zur Funktion der Sprache im Geschichtsunterricht. In: Eberhard Jäckel / Ernst Weymar (Hrsg.), Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart 1975, 326-342.

Mayer Ulrich / Pandel Hans-Jürgen, Kategorien der Geschichtsdidaktik. In: Klaus Bergmann et al. (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁴ 1992, 230-232.

Mebus Sylvia, A. Wie „wahr“ ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts. In: Waltraud Schreiber / Sylvia Mebus (Hrsg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried² 2006, 36-43.

Mebus Sylvia, B. Beispiel I: Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923. Inwiefern war das rech- tens? (Sekundarstufe I). Inwiefern war die Maßnahme verfassungskonform? (Sekundarstufe II). In: Waltraud Schreiber / Sylvia Mebus (Hrsg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried² 2006, 44-82.

Müller Walter, Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormun- dung von Unterricht und Erziehung, Kastellaun 1976.

Pertl Christine, Schulgeschichtsbücher in Österreich heute – Bewahrer nationaler Mythen? (Diplomarbeit), Wien 2004.

Philippi Jule, Einführung in die generative Grammatik, Göttingen 2008.

Pingel Falk, Schulbuchbegutachtung und internationale Schulbuchempfehlungen. In: BM für BWK (Hrsg.), Zur Darstellung der Jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern. Dokumentation der Tagung von FachwissenschaftlerInnen und Schulbuchverantwortlichen Strobl am Wolfgangsee 6. – 9. Dezember 1999, 17-32.

Prinz Hubert, Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Zusammenhänge (Dissertation), Wien 1995.

Procházka-Eisl Gisela, Türkische Grammatik I bis IV, 3. Fassung, Wien 2005.

Restemeier Kai-Daniel, Das Ende des Buches. Eine medienpädagogische Betrachtung der möglichen, aus den computerbasierten Lernmedien resultierenden Veränderungen für das Lehrbuch (Diplomarbeit), Norderstedt 2007.

Sauer Michael, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, o.O.⁴ 2005.

Schmidt Benjamin, Internationale Schulbuchforschung – Aufgaben, Probleme, Beispiele (Examensarbeit), Norderstedt 2008.

Scholle Dietrich, Schulbuchanalyse. In: Klaus Bergmann et al. (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁴ 1992, 291-298.

Schöner Alexander / *Schreiber* Waltraud, De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht. In: Waltraud Schreiber / Sylvia Mebus (Hrsg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried² 2006, 21-32.

Staudinger Hugo, Überlegungen eines Autors zu einem Unterrichtswerk (Geschichte). In: Ernst Horst Schallenger (Hrsg.), Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse, Ratingen³ 1973, 1-15.

Straßmayer Daniela, Schulbuchanalyse im Fachbereich Ernährung und Chemie mit besonderer Berücksichtigung des Experimentes und des fachübergreifenden Unterrichtens (Diplomarbeit), Wien 2009.

Strotzka Heinz, Zur Praxis des Geschichtsunterrichts. Analysen, Materialien und Beispiele, Wien 1983.

Uhlitzsch Julia, Schulbücher im Wandel der Zeit. Die Gestaltung von Schulgeschichtsbüchern im Wandel der Zeit (Studienarbeit), Norderstedt 2012.

Vocelka Karl, Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik, 4. Auflage, München 2000.

Yahya Harun, Atatürk'ün vatan millet sevgisi, Istanbul 2002.

9.3 Internetquellen

Auswärtiges Amt. Kultur- und Bildungspolitik, Medien (Dezember 2012)

Online unter:

http://www.auswaertiges-amt.de/sid_0CAA71BD6828EB37C86C9F03AA48B7E8/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Tuerkei/Kultur-UndBildungspolitik_node.html#doc338402bodyText1

Letzter Aufruf: 29.1.2013

BM:UK. Rechtsgrundlagen und Allgemeines

Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml>

Letzter Aufruf: 26.1.2013

BM:UK. Lehrpläne der AHS-Oberstufe

Online unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml

Letzter Aufruf: 26.1.2013

BM:UK. Allgemeines Bildungsziel

Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>

Letzter Aufruf: 26.1.2013

BM:UK. AHS-Lehrplan 2004/2005: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Online

unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf

Letzter Aufruf: 25.1.2013

BM:UK. Regierungsvorlage, Bundesgesetz.

Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19308/regierungsvorlage_schug.pdf

Letzter Aufruf: 5.4.2013

BM:UK. Allgemein bildende höhere Schule (AHS).

Online unter:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml>

Letzter Aufruf: 29.4.2013

Bundeskanzleramt Österreich – Help Redaktion, Neue Mittelschule (2013).

Online unter:

<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/11/Seite.1760170.html>

Letzter Aufruf: 29.4.2013

Das Türkische Bildungssystem

Online unter: <http://munster.meb.gov.tr/mesistemideutsch.htm>

Letzter Aufruf: 29.1.2013

Edel Klaus, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht, Schulbuchanalyse. In: fdz Geschichte. Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (2007-2010).

Online unter: <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=133>

Letzter Aufruf: 17.4.2013

Eurydice Publikationen – Archiv. Die Struktur Europäischer Bildungssysteme

Online unter:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_de.php

Letzter Aufruf: 2.1.2013

Forum Wirtschaftsdeutsch. Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern, Diagrammen und Statistiken.

Online unter: <http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/redemittel-diagramm.pdf>

Letzter Aufruf: 8.3.2013

Geschichte des österreichischen Schulwesens

Online unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.xml

Letzter Aufruf : 22.12.2012

Global Academia. Üniversite Hazırlık Merkezi

Online unter: http://www.globalacademia.com/modules/ycs/index.php?sel_lang=german

Letzter Aufruf : 29.1.2013

ibw. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Das österreichische Bildungssystem (4. Auflage, Juni 2011)

Online unter: http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf

Letzter Aufruf: 23.12.2012

Jörg Sams, Josef Thonhauser, Schulbuchforschung – Ein Beitrag zur Schulentwicklung?

Online unter:

https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/fruehling98/sams_thon.htm#anm1

Letzter Aufruf: 6.4.2013

Lehrer-Info. Schulsystem Türkei

Online unter:

http://www.lehrer-info.net/kompetenz-portal.php/cat/17/aid/75/title/Schulsystem_Tuerkei

Letzter Aufruf: 11.1.2013

MEB. Ortaöğretim 10.Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve 10. sınıf seçmeli Tarih Dersi Öğretim Programı (2011).

Online unter: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

Letzter Aufruf: 14.3.2013

MEB. Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı (2007).

Online unter: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

Letzter Aufruf: 14.3.2013

MEB. Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı (2011).

Online unter: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

Letzter Aufruf: 14.3.2013

MEB. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Bakanlığı

Emin Karip, Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler.

Online unter:

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_01/14062748_incelemerkriterleri_14012013.pdf

Letzter Aufruf: 5.4.2013

Reformen Maria Theresias

Online unter: http://tiss.zdv.uni-tuebingen.de/webroot/q10/ghnss01_S99_1/neef2.htm

Letzter Aufruf: 9.1.2013

RIS. Rechtsinformationssystem, (2012). Allgemeine Bestimmungen

Online unter:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010064>

Letzter Aufruf : 23.12.2012

RIS. Schulunterrichtsgesetz. Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln (2013).

Online unter:

<http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40119623>

Letzter Aufruf: 22.3.2013

Studienführer Türkei. Zulassungsvoraussetzungen und Bewerbung

Online unter: <http://www.college-contact.com/wissen/studienfuehrer/tuerkei.htm>

Letzter Aufruf: 29.1.2013

Tunç Aynur İlhan, „Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri“ Van ili örneği. In: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 6 (2009).

Online unter: http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VI/haziran/a_i_tunc.pdf, 238-265

Letzter Aufruf: 11.3.2013

Türkisches Schulsystem

Online unter:

http://home.icsmedia.de/~hag/Schueleraustausch_HAG_Lengerich-DS_Istanbul/Schuelermaterialien/tuerkisches_schulsystem.htm#oben

Letzter Aufruf : 29.1.2013

Unicef. Haydi Kızlar Okula! Kızların Eğitimi Programı 2001–2005

Online unter: http://www.unicef.org/turkey/pr/_ge6.html

Letzter Aufruf : 16.1.2013

Unicef. Presse

Online unter: <http://www.unicef.de/presse/pm/2005/auf-in-die-schule-maedchen/>

Letzter Aufruf : 16.1.2013

Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Gesetzlicher Auftrag
Online unter:

http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/lp_ahs_neu_allg.pdf

Letzter Aufruf: 24.1.2013

9.4 Abbildungsverzeichnis

1. Abb. 1: Der Aufbau der europäischen Bildungssysteme 2010/2011 Österreich (Eurydice)

Quelle: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_de.php

(Zuletzt aktualisiert am 29.10.2012)

Letzter Aufruf: 1.1.2013

2. Abb. 2: „Auf in die Schule, Mädchen“ - Projekt

Quelle: <http://www.unicef.org/turkey/pr/img/ge6b.gif>

Letzter Aufruf: 16.1.2013

3. Abb. 3: Logo mit der Parole „Haydi Kızlar Okula!“

Quelle: <http://www.unicef.org/turkey/img/ge29.gif>

Letzter Aufruf: 16.1.2013

4. Abb. 4: Der Aufbau der europäischen Bildungssysteme 2010/2011 Türkei (Eurydice)

Quelle: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_de.php

Letzter Aufruf: 4.1.2013

5. Abb. 5: Tarih Dersi (9.Sınıf) Öğretim Programı Üniteler ve Süreleri

Quelle: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

Letzter Aufruf: 14.3.2013

6. Abb. 6: Değerlendirme Araçları

Quelle: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

Letzter Aufruf: 14.3.2013

7. Abb. 7: Değerlendirme Araçları

Quelle: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

Letzter Aufruf: 14.3.2013

8. Abb. 8.: „Der Weg zur Souveränität“

Quelle: Anton *Wald* / Eduard *Staudinger* / Alois *Scheucher* u.a., *Zeitbilder 7&8. Geschichte und Sozialkunde Politische Bildung*, Wien 2007.

9. Abb. 9.: „Zwischen Freiheit und Knechtschaft“

Quelle: Erlefried *Schröckenfuchs* / Gerhard *Huber*, *Streifzüge durch die Geschichte 5 mit Politischer Bildung*, Wien 2003.

10. Abb. 10: „II. Mahmut dönemi Islahatları“

Quelle: Vicdan *Cazgır* / İlhan *Genç* / Mehmet *Çelik* u.a., *Ortaöğretim. Tarih 10*, Ankara 2011.

11. Abb. 11: „Organizasyon şeması“

Quelle: Yasemin *Okur* / Mehmet *Aksoy* / Hakan *Kızıltan* u.a., *Ortaöğretim. Tarih 11*, Ankara 2011.

12. Abb. 12: „Organizasyon şeması“

Quelle: Yasemin *Okur* / Akın *Sever* / Ertan *Aydın* u.a., *Ortaöğretim. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 12*, Ankara 2010.

13. Abb. 13: „Ölçme ve Değerlendirme“

Quelle: Vicdan *Cazgır* / İlhan *Genç* / Mehmet *Çelik* u.a., *Ortaöğretim. Tarih 10*, Ankara 2011.

14. Abb. 14: „Papst Urban II. ruft 1095 zum ersten Kreuzzug auf.“

Quelle: Erlefried *Schröckenfuchs* / Gerhard *Huber*, *Streifzüge durch die Geschichte 5 mit Politischer Bildung*, Wien 2003.

15. Abb. 15: „Kreuzfahrer erobern Jerusalem.“

Quelle: Erlefried *Schröckenfuchs* / Gerhard *Huber*, *Streifzüge durch die Geschichte 5 mit Politischer Bildung*, Wien 2003.

16. Abb. 16: „İstanbul’u Kuşatma Planı.“

Quelle: Vicdan *Cazgır* / İlhan *Genç* / Mehmet *Çelik* u.a., *Ortaöğretim. Tarih 10*, Ankara 2011.

17. Abb. 17: „İstanbul’un fethedilmesinde kullanılan savaş aletleri“

Quelle: Vicdan *Cazgır* / İlhan *Genç* / Mehmet *Çelik* u.a., *Ortaöğretim. Tarih 10*, Ankara 2011.

18. Abb. 18: Die „Großen Vier“

Quelle: Anton *Wald* / Eduard *Staudinger* / Alois *Scheucher* u.a., Zeitbilder 7&8. Geschichte und Sozialkunde Politische Bildung, Wien 2007.

Lebenslauf

Name: Emriye Somuncu
Nationalität: Österreich
Familienstand: ledig
Religionsbekenntnis: Islam

Universitäre Ausbildung:

seit 2011 Studium an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen
Fakultät (Französisch und Geschichte) Wien
2006-2011 Studium an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen
Fakultät (Französisch und Geschichte) Salzburg

Schulische Ausbildung:

2003-2006 Aufbaulehrgang für Tourismusberufe (ALG) Bad Ischl
2000-2003 Hotelfachschule an der Höheren gewerblichen Bundeslehran-
stalt Bad Ischl (Fachrichtung Tourismus)
1996-2000 Hauptschule 1 Bad Ischl
1992-1996 Volksschule Bad Ischl
1991-1992 Vorschule Bad Ischl
1991-1993

Au-Pair: Sommer 2007 (Cannes)

Auslandsstudium:
(Erasmusaufenthalt) September 2009 – Jänner 2010 an der Université Paul-Valéry
Montpellier III

Zusatzqualifikation: 14.Oktober 2010 - 14.Juni 2011 Mentoringprogramm des Pro-
jekts MIdA Stadt Salzburg

Sprachkenntnisse: Türkisch, Französisch, Englisch