



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Kriegsbeginn und Julikrise 1914 –
Darstellung in österreichischen Geschichtsschulbüchern von
1927 bis in die Gegenwart

Verfasserin

Teresa Horvath

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 456 313

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung

Betreuer: Ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Danksagung

Ohne eine Vielzahl von Menschen wäre die Erstellung dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Danken möchte ich unter anderem...

... meinem Diplomarbeitsbetreuer Ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Alois Ecker. Durch seine Ratschläge wurde die Arbeit in vieler Form bereichert.

... meiner Familie. Meine Mutter und meine Schwester haben mich in den letzten Jahren immer begleitet und unterstützt.

Vor allem möchte ich meiner Verwandtschaft in Murau danken. Ohne die Aufenthalte und die Unterstützung von ihrer Seite wäre diese Arbeit wohl erst viel später fertig geworden. Insbesondere meiner Tante Andrea bin ich zu tiefstem Dank verpflichtet. Bei unserer Reise im April 2014 hat sie kaum etwas von der Landschaft gesehen, da sie so fleißig meine Arbeit Korrektur gelesen hat. Danke dafür!

... meinen StudienkollegInnen. Allen voran Simone, Manuel und Tabea. Danke für die Stunden in denen wir gemeinsam verzweifelt waren aber auch Danke für die vielen Aufmunterungen und Motivationsschübe. Danke für die letzten 5 Jahre!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Drei Thesen zum Kriegsbeginn	5
3. Schulbuchanalyse	12
3.1 Das Schulbuch	12
3.1.1 Allgemeines zum Schulbuch.....	12
3.1.2 Funktionen eines Schulbuches	15
3.1.3 Typen von Schulbüchern	16
3.1.4 Das Geschichteschulbuch	19
3.2 Lehrplanbezug und Gewichtung	22
3.2.1 Lehrplanauszüge aus verschiedenen Epochen	22
3.2.2 Stellenwert des Ersten Weltkrieges im Schulbuch/ in der Schule	28
3.3 Methodik der Schulbuchanalyse.....	31
3.3.1 Analysemethode und deren Eigenschaften	32
3.3.2 Analyseraster.....	36
3.3.3 Auswahl des Untersuchungsmaterials	38

3.4 Ergebnisse der Schulbuchanalyse.....	41
3.4.1 Ergebnisse der deskriptiven Grobanalyse.....	41
3.4.2 Ergebnisse der inhaltlichen Feinanalyse.....	69
3.4.3 Häufigkeitsanalyse anhand der Namensnennungen.....	91
3.4.4 Abschließende Vergleiche anhand der Analyse.....	96
4.Zusammenfassung.....	100
Literaturverzeichnis.....	101
Internetquellen.....	106
Bibliographie der verwendeten Schulbücher	107
Bibliographie der verwendeten Lehrpläne	108
Abbildungsverzeichnis.....	109
Tabellenverzeichnis.....	109
Abstract	110
Lebenslauf	111
Eidesstattliche Erklärung.....	113

1. Einleitung

„Textbooks are one of the most important educational inputs“

„Schulbücher können die Grundhaltung eines Menschen für das ganze Leben fixieren“¹

Mit diesen Zitaten soll dargestellt werden, welche enorme Bedeutung das Medium Schulbuch in der Vergangenheit hatte, in der Gegenwart noch hat und wohl auch in Zukunft noch haben wird.

Thema der Arbeit

Meine Arbeit beschäftigt sich größtenteils mit dem Medium Schulbuch. So wird dieses Arbeitsmedium im Laufe der Arbeit im Allgemeinen vorgestellt und anhand des Schulbuchkapitels „Der Beginn des Ersten Weltkrieges“ eine Schulbuchanalyse erfolgen. Ich werde mich also mit dem Zeitraum Juli 1914 befassen und wie dieser in unterschiedlichen Geschichteschulbüchern der AHS Oberstufe dargestellt wird. Für diese Längsschnittanalyse werden Lehrwerke aus verschiedenen Epochen herangezogen. Die Spannweite reicht dabei von den späten 1920er Jahren bis in die Gegenwart. Neben diesem diachronen Vergleich wird auch eine synchrone Gegenüberstellung stattfinden. Im Querschnitt werden vier aktuelle Bücher für die AHS Oberstufe analysiert und verglichen.

Literaturüberblick

Die Literatur allgemein zum Thema Schulbuch gestaltet sich sehr umfangreich. Hier möchte ich vor allem die Forschung des Georg-Eckert-Institutes in Braunschweig/Deutschland hervorheben. 1951 wurde das, wie es damals hieß, „Institut zur Schulbuchverbesserung“ von Georg Eckert gegründet. In dieser Zeit ging es den HistorikerInnen, SchulbuchautorInnen und LehrerInnen vor allem darum Geschichteschulbücher von Feindbildern zu reinigen und eine unumstrittene Geschichtsdarstellung zu garantieren. Heute plädiert das Institut für

¹ Das obere Zitat stammt von Falk Pingel (2010, S.7). Das zweite Zitat ist aus einer Publikation von Gerd Stein (1979, S.165)

internationale Schulbuchforschung unter anderem für eine Anerkennung mehrerer Sichtweisen auf historische Begebenheiten in Schulbüchern. Außerdem wird die Beziehung zwischen SchülerIn und Schulbuch immer wichtiger. (BECHER, 1995, S.5)

Schwieriger wird es bei der Suche nach Literatur speziell zum Geschichteschulbuch. Mit dieser Materie haben sich vor allem Schönemann und Thünemann (2010) auseinandergesetzt. Auch ein Artikel von Alois Ecker in der Zeitschrift „Materialien zur Geschichtsdidaktik“ (2001) war zu diesem Thema hilfreich.

Die Suche nach dem Thema: „Erster Weltkrieg“ im Schulbuch erwies sich als schwierig. Am meisten Hilfestellung lieferte mir hier eine Diplomarbeit aus dem Jahr 1994 von Michael Mekyna.

Bei der Erstellung des Analyserasters habe ich mich vor allem auf die Publikation von Astleitner u.a. gestützt. Der dort vorgestellte „Salzburger Raster“ deckt den Großteil des Analysebogens ab. (Astleitner u.a., 1998)

In Kapitel 2, welches sich mit Thesen zum Kriegsbeginn beschäftigt, verwende ich vor allem drei Werke. Die beiden 2013 erschienenen Publikationen von Manfred Rauchensteiner und Christopher Clark, „Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie“ und „Die Schlafwandler – Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog“ und das Buch „Griff nach der Weltmacht“ von Fritz Fischer aus dem Jahr 1961.

Da gerade zu diesem Thema gegenwärtig sehr viele Neuerscheinungen veröffentlicht werden, muss dazu gesagt werden, dass ich hier nur Literatur bis zum Anfang des Jahres 2014 berücksichtigt habe. In den nächsten Monaten werden sicher viele weitere Publikationen zu diesem Thema erscheinen. Diese finden in meiner Arbeit keine Beachtung mehr.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei große Kapitel. Im ersten Kapitel wird die Thematik der Julikrise und damit der Beginn des Ersten Weltkrieges anhand von drei Thesen erklärt. Diese wurden von mir selbst aufgestellt und finden sich im Laufe der Analyse wieder.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Schulbuchanalyse. Dieser Abschnitt teilt sich in vier Unterkapitel. Im Ersten wird das Medium Schulbuch allgemein vorgestellt. Danach werden die Lehrpläne seit 1900 näher beleuchtet und der Stellenwert des Ersten Weltkrieges im Unterricht kurz betrachtet. In Kapitel 3.3 wird die Methodik und damit der Analyseraster für die Schulbuchuntersuchungen näher definiert. Danach folgt in Kapitel 3.4 die eigentliche Analyse der Lehrwerke.

Die Arbeit konzentriert sich dabei auf Schulbücher der Oberstufe. Eine Berücksichtigung der Unterstufenschulbücher für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung hätte den Rahmen der Arbeit überschritten. Darüber hinaus befasst sich die Analyse der Geschichtelehrwerke nur mit dem Zeitraum des Juli 1914. Der weitere Verlauf des Krieges bis 1918 wird in dieser Diplomarbeit nicht bearbeitet.

Methodik und Ziel der Arbeit

Die gegenwärtige Arbeit beschäftigt sich methodisch mit einer Schulbuchanalyse. Die Lehrwerke werden zunächst einer deskriptiv-quantitativen Grobanalyse durchzogen. Die Analyse basiert zum Großteil auf dem schon erwähnten „Salzburger Raster“ von Astleitner u.a. (1998). Danach erfolgt eine Feinanalyse anhand von Forschungsfragen die von mir im Vorfeld der Untersuchung aufgestellt wurden. Dieser Teil der Arbeit baut methodisch auf die qualitative Inhaltsanalyse auf.

Das Hauptziel ist zu zeigen, dass sich ein und dasselbe Ereignis (der Beginn des Ersten Weltkrieges) im Laufe der Zeit in den Schulbüchern sehr unterschiedlich darstellt. Es soll gezeigt werden, dass Schulbücher in gewisser Weise der Politik unterliegen und dem vorherrschenden Zeitgeist entsprechen.

Die Arbeit soll auch darauf hinweisen, dass aktuell approbierte Schulbücher nicht strikt dieselbe Meinung vertreten. Sie werden geprägt von den AutorInnen. Die Aufarbeitung ein und desselben Themas kann in unterschiedlicher Art und Weise erfolgen.

Darüber hinaus, soll der Stellenwert des Ersten Weltkrieges näher beleuchtet werden. Dieser erweist sich in der österreichischen Geschichtsforschung als relativ gering. „Nach 1945

dominierte der Zweite Weltkrieg im kulturellen Gedächtnis und in der Alltagserinnerung.“
(SUPPANZ, 2012, S.212) Auch im Geschichteschulbuch spiegelt sich dieser Aspekt wieder.

2. Drei Thesen zum Kriegsbeginn

Die Tage und Wochen des Juli 1914 waren geprägt von Ereignissen, die in die Weltgeschichte als die „Julikrise“ eingingen. Vom Attentat an Thronfolger Franz Ferdinand am 28. Juni bis hin zu den ersten Kriegserklärungen in den Anfangstagen des August gab es viele geschichtsträchtige Begebenheiten. Hier reicht die Spannweite von der „Mission Hoyos“² über das Ultimatum Österreich-Ungarns an Serbien bis hin zu den vielen abgeschickten Telegrammen der Staatshäupter und wichtigen Politiker Europas zu dieser Zeit. Diese Geschehnisse in ihrer ganzen Form wiederzugeben würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Die noch heute durchaus kontrovers diskutierten Ereignisse sollen anhand von drei beispielhaften Thesen diskutiert werden. Sie werden im Laufe der Arbeit immer wieder zum Vorschein kommen und auch in der Analyse ihren Platz finden.

Vor allem im Gedenkjahr 2014 „100 Jahre Beginn Erster Weltkrieg“ werden die Diskussionen über Kriegsschuld und andere Kriegereignisse wieder laut. So haben auch viele HistorikerInnen und AutorInnen dieses Jubiläum zum Anlass genommen und ihre neuesten Erkenntnisse in Büchern niedergeschrieben.

Im folgenden Kapitel soll die Julikrise also anhand von drei Thesen dargestellt werden.

Sie lauten:

- 1) Deutschland kannte den präzisen Wortlaut des Ultimatums Österreich-Ungarns an Serbien.
- 2) Das Antwortschreiben Serbiens kann als ausweichend und vage bezeichnet werden.
- 3) Die politischen Entscheidungsträger in Wien entschieden sich schon wenige Tage nach dem Attentat in Sarajevo für einen militärischen Schlag gegen Serbien.

Die drei Mutmaßungen werden anhand von drei Werken zum Thema „Beginn Erster Weltkrieg“ so gut es geht beantwortet. Allerdings haben diese Antworten trotz alledem einen

² Graf Hoyos, Kabinettschef im k.u.k. Ministerium für Äußeres, reiste am 5. Juli nach Berlin um die Unterstützung des deutschen Reiches bei einem möglichen Krieg gegen Serbien einzuholen. Ergebnis dieser Reise war der berühmte „Blankoscheck“ des deutschen Reiches an Österreich-Ungarn, also die volle Unterstützung bei sämtlichen Aktionen Österreich-Ungarns.

gewissen subjektiven Charakter, da es keine allgemeingültige Wahrheit zu den Ereignissen gibt.

Nachfolgend werden die drei Werke kurz vorgestellt. Es handelt sich dabei um:

- **Clark, Christopher** „Die Schlafwandler – Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog“
Das Buch des australischen Historikers erschien im September 2013 und erfreut sich seitdem enormer Beliebtheit. Die Verkaufszahlen sind seit Monaten beständig. Clark versucht dabei mit akribischer Quellenarbeit die Sichtweisen aller Beteiligten der Julikrise darzulegen. Er vertritt die These des „Hineinschlitterns“ in den Krieg.

- **Fischer, Fritz** „Griff nach der Weltmacht – Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/18“

Nach einigen vorangegangenen Artikeln in Fachzeitschriften erschien 1961 die Publikation. Sie stieß auf eine enorme Resonanz in der Wissenschaft. In der damaligen Zeit herrschte noch die These des Hineinschlitterns in den Krieg vor und Fischer stellte die These komplett in Frage. Damit löste er die über Jahrzehnte andauernde „Fischer Kontroverse“ aus. In den nächsten Jahren verfasste Fritz Fischer noch weitere Bücher zum Thema der deutschen Politik im Ersten Weltkrieg. Zum Beispiel die Publikation „Krieg der Illusionen – Die deutsche Politik von 1911 bis 1914“ im Jahr 1969. In der folgenden Auswertung der Thesen soll jedoch nur sein Werk aus dem Jahr 1961 Rücksicht finden.

- **Rauchensteiner, Manfred** „Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie“

Wie das Werk von Christopher Clark erschien auch die Publikation des österreichischen Historikers im September 2013. In dieser Arbeit wird der gesamte Kriegsverlauf bis ins Jahr 1918 aus der Sicht der Habsburgermonarchie dargestellt.

1. These

Die erste These „*Deutschland kannte den präzisen Wortlaut des Ultimatums Österreich-Ungarns an Serbien.*“ wird in den drei Veröffentlichungen wie folgt behandelt:

Die drei Buchautoren sind sich in diesem Belangen nicht einig. Clark behauptet, die Deutschen hätten den genauen Wortlaut nicht gekannt. Graf Berchtold, k.u.k.

Außenminister, warf den Deutschen vor, dass sie die Geheimhaltung des Wortlautes des Ultimatums nicht eingehalten haben. Deshalb wurden die Korrespondenzen mit Berlin abgebrochen und erst am Abend des 22. Juli erhielt das Deutsche Reich eine Kopie der Demarche. (CLARK, 2013, S.549f)

In den beiden anderen Publikationen wird dieser Abbruch der Kommunikation nicht erwähnt. Sowohl Fischer (1961, S.72) als auch Rauchensteiner behaupten, dass das Deutsche Reich den exakten Wortlaut der Schrift sehr wohl kannte. Rauchensteiner geht dabei sogar noch weiter und behauptet, dass an mehreren Orten Europas der Wortlaut des Ultimatums wohl bekannt gewesen ist. (RAUCHENSTEINER, 2013, S.114-116)

2. These

In der nächsten aufgestellten These handelt es sich ebenso um das Ultimatum. Jedoch wechselt nun die Sichtweise und es wird beleuchtet wie die drei Historiker die Formulierung der Antwort Serbiens auf das Ultimatum bewerten.

Clark nennt das serbische Antwortschreiben „*ein Meisterstück diplomatischer Doppeldeutigkeit*“. (CLARK, 2013, S.595) Die Verfasser der Antwortnote fanden eine brillante Mischung aus Zustimmung, Ausflüchten und Zurückweisungen. Clark bestätigt jedoch nicht, dass das Schreiben einer Kapitulation gleich kommt, im Gegenteil er findet, dass die Schuld damit Österreich-Ungarn zufällt. (CLARK, 2013, S.597) Laut dem australischen Historiker, „...*handelte es sich um eine hübsch verpackte Ablehnung der meisten Forderungen*“ (CLARK, 2013, S.598)

Fischer erwähnt im Gegensatz zu Clark diese Thematik nur sehr kurz. Wird sie in „Die Schlafwandler“ über mehrere Seiten behandelt, so beschränkt sich Fritz Fischer auf einen Absatz zu dieser Angelegenheit. Aber auch hier bemerkt man wieder die eindeutige deutsche Sicht, die Fischer einnimmt. So schreibt er, dass der Kaiser die Antwortnote erst am 28. Juli erhalten hat und sie mit dem Kommentar „*Aber damit fällt jeder Kriegsgrund fort*“ versah. „*Die Note war weit entgegenkommen*“ lautet die einzige Bemerkung von Fischer selbst. (FISCHER, 1961, S.79)

Auch Rauchensteiner betont, dass die Antwort Serbiens nicht als bedingungslose Annahme gewertet werden kann. Sie war sehr geschickt verfasst, lehnte die Forderungen Österreich-Ungarns zwar nicht zur Gänze ab, machte aber dennoch einige Einschränkungen. (RAUCHENSTEINER, 2013, S.118)

3. These

Die dritte These dreht sich um die Schlüsselpersonen der österreichisch-ungarischen Politik. Hier wurden beispielhaft drei Entscheidungsträger ausgewählt, denn es waren viel mehr Personen an den Entscheidungen dieser Tage und Wochen beteiligt. Im Folgenden sollen die Handlungen und Verhaltensweisen von Kaiser Franz Joseph I., Graf István Tisza dem ungarischen Ministerpräsidenten und Freiherr Conrad von Hötzendorf dem Generalstabschef des k. u. k. Heeres näher beleuchtet werden.

Bei Fischer zeichnet sich dabei wieder die einseitige deutsche Sicht ab. So werden die österreichisch-ungarischen Akteure kaum näher erläutert. Er schreibt vielmehr über die allgemeine Politik in Wien. So erläutert Fischer auf Seite 57, dass in der Monarchie drei Gruppen den Tod von Franz Ferdinand begrüßt hätten. So wären dies erstens die Ungarn und Deutschen, weil diese um ihre führende Position bangten. Als zweite Gruppe nennt er Kaiser Franz Joseph selbst, da dieser seinem Neffen die morganatisch geführte Ehe nie verzeihen hat und drittens erwähnt Fischer die Gruppe, welche den Zeitpunkt nutzen wollte um mit Serbien abzurechnen. Hier nennt er als wichtigsten Vertreter Conrad von Hötzendorf.

In allen drei Werken spielt die Ministerratssitzung am 7. Juli eine wichtige Rolle. (FISCHER, 1961, S.62) In dieser gab Graf Tisza seine Bedenken kund und stellte sich gegen einen sofortigen Militärschlag gegen Serbien. Diesen Aspekt erwähnen alle drei Autoren. Graf Tisza wird bei Fischer noch mit dem Geschehen des 25. Juli in Zusammenhang gebracht. An diesem Tag unterschrieb Kaiser Franz Joseph den Mobilmachungsbefehl und auch Tisza „...unterstütze voll das deutsche Drängen.“ (FISCHER, 1961, S.75) Fischer vermerkt noch in einem Satz, dass der Kaiser für einen Militärschlag gegen Serbien bereit war. (FISCHER, 1961, S.58)

Christopher Clark erwähnt die drei Personen in mehreren Passagen seines Buches. Vor allem Graf Tisza's Haltung wird des Öfteren abgebildet. Kaiser Franz Joseph wird, im Gegensatz

zu Fritz Fischer's Meinung, als trauernd dargestellt. Laut Clark war er über die angespannte Lage im Bilde und billigte die Notwendigkeit, dass etwas unternommen werden müsste. Näher erläutert der Autor diesen Aspekt nicht. Darüber hinaus befahl der Kaiser, dass sämtliche Schritte von Graf Berchtold und Graf Tisza gemeinsam beschlossen werden sollten. (CLARK, 2013, S.510f) Jener Graf Tisza erhält in der Publikation „Die Schlafwandler“ die größte Aufmerksamkeit der drei Personen. Laut Clark hatte der ungarische Ministerpräsident nach der Ermordung des Thronfolgers keinen Grund zur Trauer, er war eher erleichtert, da mit dem Tod Franz Ferdinand alle Reformen in Richtung Machtminderung Ungarns zunichte gemacht waren. (CLARK, 2013, S.511) Graf Tisza war wohl der vehementeste Gegner einer direkten Aktion gegen Serbien. Damit vertrat er die gegenteilige Meinung der meisten Entscheidungsträger in Wien. (CLARK, 2013, S.513) Wie schon erwähnt spielt auch im Werk des australischen Historikers der Ministerrat des 7. Juli eine Rolle. Im Gegensatz zu Fischer wird in dieser Publikation Graf Tisza die Verantwortung für das Stellen eines Ultimatums gegeben. Laut ihm sollten zuerst alle diplomatischen Optionen ausgeschöpft werden. Die Forderungen des Ultimatums sollten „zwar hart, aber nicht unerfüllbar“ sein. (CLARK, 2013, S.544)

Im Gegensatz zu Graf Tisza war Conrad von Hötzendorf vom ersten Moment an für die Mobilisierung und den Militärschlag gegen Serbien. (CLARK, 2013, S.505) Laut Clark konzentriert sich Conrad von Hötzendorf auf einen reinen Militärschlag auf dem Balkan. Die Eventualität eines russischen Eingreifens wird in seinen Überlegungen nicht beachtet. So waren die „...*Blicke der österreichischen Elite [waren] gebannt auf den Streit mit Belgrad gerichtet.*“ (CLARK, 2013, S.580) Wie im nächsten Abschnitt zu sehen sein wird, liegt hier ein eklatanter Unterschied zu den Ausführungen Rauchensteiners.

Da die Publikation von Manfred Rauchensteiner auf die Sicht der Habsburgermonarchie gerichtet ist werden auch deren Hauptprotagonisten näher beleuchtet. So finden sich in seinem Werk viele Belege zum Verhalten der drei Personen.

Dem Generalstabschef des Heeres unterstellt der Historiker, dass er bereits 1908 bei der Annexion Bosniens-Herzegowina einen Präventivkrieg gegen Serbien führen wollte. Laut ihm gestaltete sich die Situation damals günstig, da die Gegner noch nicht kriegsbereit waren und Rumänien ein Verbündeter des Reiches war. Damals waren aber Kaiser Franz Joseph I. und Thronfolger Franz Ferdinand gegen einen Krieg. (RAUCHENSTEINER, 2013, S.22) Im

Gegensatz zu Clark behauptet Rauchensteiner, (2013, S.102f) dass im Ministerrat am 7. Juli auch über einen Kriegsfall mit Russland und einem folgenden europäischen Krieg gesprochen und diskutiert wurde.

Hötendorfs größter Gegner, Ministerpräsident Tisza änderte seine Grundhaltung zum Thema Krieg gegen Serbien hauptsächlich wegen den Ergebnissen der Hoyos-Mission in Berlin. Trotzdem riet er im Ministerrat vom 7. Juli nichts zu überstürzten und erst ein Ultimatum an Serbien zu richten. Durch diese Forderung wurde ein früher Angriff gegen Serbien verhindert und laut Rauchensteiner wurde die Julikrise zu dem was sie bis heute ist: unverständlich. (RAUCHENSTEINER, 2013, S.102f)

Kaiser Franz Joseph I. ist in dem Buch ein eigenes Kapitel gewidmet. Laut dem Autor des Werkes war der Kaiser schon früh von der Unausweichlichkeit des Krieges überzeugt. Am 30. Juni oder 2. Juli bemerkt er gegenüber Minister Berchtold in einer Audienz, dass Serbien militärisch in die Schranken gewiesen werden müsse. (RAUCHENSTEIN, 2013, S.123) Der Kaiser hat sich also schnell für einen Krieg entschieden und auch die Kriegsstimmung in der Politik gebilligt. (RAUCHENSTEINER, 2013, S.93f) Manfred Rauchensteiner (2013, S.124f) vermerkt darüber hinaus, dass der Kaiser weder an der Ministerratssitzung am 7. Juli, noch am 19. Juli teilnahm. Dies lag wohl daran, dass für ihn alles Wichtige bereits im Vorfeld mit seinen Ministern besprochen wurde und er davon ausging, dass nach seinem Willen gehandelt wurde. Durch die Nichtteilnahme an der zweiten Sitzung nahm er auch keinen Anteil über den endgültigen Entschluss der Absendung des Ultimatums. Durch dieses Vorgehen wurde auch das Unterschreiben der Kriegserklärung zu einem einfachen Verwaltungsakt, denn auch diese Maßnahme geschah ohne weitere Rücksprache. (RAUCHENSTEINER, 2013, S.125)

Zum Schluss nochmals die Thesen die zu Beginn des Kapitels aufgestellt wurden:

- 1) Deutschland kannte den präzisen Wortlaut des Ultimatums Österreich-Ungarns an Serbien.
- 2) Das Antwortschreiben Serbiens kann als ausweichend und vage bezeichnet werden.
- 3) Die politischen Entscheidungsträger in Wien entschieden sich schon wenige Tage nach dem Attentat in Sarajevo für einen militärischen Schlag gegen Serbien.

Abschließend kann also gesagt werden, dass sich alle drei Thesen bestätigt haben. Bei der ersten These sind sich Fischer und Rauchensteiner einig, dass den Deutschen der Wortlaut sehr wohl bekannt war. Hier argumentiert nur Clark anders.

Die zweite These beantwortet Fritz Fischer leider kaum und wird dadurch nicht aussagekräftig bei der Auswertung der These. Die beiden anderen Historiker sind sich darin einig, dass die Antwortnote sehr geschickt abgefasst war und ziemlich versteckt eine Ablehnung enthielt. Sie war also sehr wohl ausweichend formuliert.

Die dritte These wird in allen drei Publikationen relativ ausführlich behandelt. Vor allem Rauchensteiner hat sich mit der österreichisch-ungarischen Sicht genauer befasst. Nach der Auseinandersetzung mit den drei Werken kam ich zu der Erkenntnis, dass zwei der drei Personen sich in den ersten Tagen nach dem Attentat für einen militärischen Schritt gegen Serbien entschieden haben. Der ungarische Ministerpräsident Tisza hat im Laufe der Julikrise, und vor allem nach der Zusicherung des Blankoschecks, seine Meinung zu einem Militärschlag geändert.

3. Schulbuchanalyse

3.1 Das Schulbuch

Im nachstehenden Kapitel soll das Medium Schulbuch näher vorgestellt werden. Es wird zuerst ein allgemeiner Teil zum Schulbuch folgen, danach werden die Funktionen des Mediums erläutert und anschließend erfolgt noch eine Einteilung des Schulbuches in Typen. Das letzte Unterkapitel widmet sich im Speziellen dem Geschichteschulbuch.

3.1.1 Allgemeines zum Schulbuch

„Ein eigens für den Schulunterricht erstelltes Lehr- und Arbeitsbuch, das den in den Lehrplänen festgelegten Unterrichtsstoff sachgerecht und didaktisch aufbereitet darbietet; dazu gehört, dass es den lerntheoretischen Erkenntnissen entspricht und neben der Sachinformation auch zur Eigenarbeit anleitet.“ (OLECHOWSKI, 1995, S.47)

Diese oben angeführte Definition des Mediums Schulbuch stammt aus dem Brockhaus. Sie ist aber nur eine von vielen.

Laubig, Peters und Weinbrenner haben das Unterrichtsmittel Schulbuch folgendermaßen definiert: *„Unter einem Schulbuch versteht man im engeren Sinne ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform sowie Loseblattsammlungen, sofern diese einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs einer Schule enthalten“* (LAUBIG/PETERS/WEINBRENNER, 1996, S.7 zitiert in WIATER, 2003, S.12-14)

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Schulbuch zum Leitmedium im Unterricht, auch im Geschichteunterricht, herausgebildet. Diese Entwicklung lässt sich leicht erklären, da mit dem Schulbuch eine enorm vielseitige Verwendung wie Information, Erarbeitung und Überprüfung möglich ist und es einen hohen Informationswert aufweist. (BECHER zitiert in PANDEL, 2010, S.45)

Laut Becher sollen SchülerInnen heutzutage anhand von Schulbüchern „*elementare methodische Fähigkeiten erwerben und einfache historische Quellen erschließen können.*“ (BECHER zitiert in PANDEL, 2010, S.46)

Schulbücher im umfassenderen Sinn gibt es schon seit tausenden Jahren, denn schon die Schulen der Ägypter und Sumerer besaßen Ton- und Steintafeln, auf denen Texte festgehalten wurden. In die Geschichte eingegangen als das älteste „Schulbuch“ ist das rund 2000 v.Chr. verwendete „Buch Kemit“.

Wie für viele andere Lebensbereiche bedeutete das Jahr 1452 auch für das Schulbuch eine große Veränderung. Der durch Johannes Gutenberg erfundene Buchdruck bescherte dem Medium einen ungemeinen Aufschwung.

Als erster Schulbuchforscher gilt J.A. Comenius, welcher von 1592 bis 1670 lebte. Er war selbst Schulbuchautor und erstellte Kriterien für gute Schulbücher. Seine Lehrwerke waren großteils bis zu 200 Jahre im Einsatz.

Die heutige Schulbuchforschung versucht neben der Analyse von Texten und deren Funktion im Unterricht auch Aufklärungsarbeit, Konfliktlösungsarbeit und Verständigungsarbeit zu leisten. (WIATER, 2003, S.7-9)

So wie bei der Institution Schule immer auch Politik im Spiel ist, so ist auch das Medium Schulbuch nicht nur „Informatorium“ und „Paedagogicum“, sondern immer auch „Politicum“. (STEIN, 1979, S.25) Die Gestaltung der Schulbücher geschieht nicht ohne äußere Einflüsse wie zum Beispiel die öffentliche Meinung, die Politik in den Verlagen und auch ökonomische Faktoren. (BECHER zitiert in PANDEL, 2010, S.46)

Ein weiteres, durchaus auch politisches Merkmal eines Schulbuches liegt im Zulassungsverfahren durch die staatlichen Approbationskommissionen. Ohne dieses offizielle Zulassungsverfahren kann kein Lehrwerk im Unterricht verwendet werden. (WIATER, 2003, S.12-14)

Im Folgenden werden nun die drei Hauptrichtungen der Schulbuchforschung dargestellt.

Nach Bernd Schönemann (2010, S.21) gibt es in der Schulbuchforschung jene Hauptrichtungen:

- 1) die historische Schulbuchforschung

- 2) die didaktische Schulbuchforschung
- 3) die internationale Schulbuchforschung

In der historischen Forschung wird das Schulbuch vor allem als Quelle verstanden. Diese soll Aufschluss über den Zeitgeist in der vorherrschenden Epoche geben.

In der didaktischen Schulbuchforschung wird das Schulbuch vor allem als Medium des historischen Lehrens und Lernens gesehen. Hier steht vor allem die Erschließung der Struktur, Funktion und Wirkung des Mediums Schulbuch im Vordergrund.

Die dritte und letzte Richtung, die Internationale Forschung sieht das Schulbuch hauptsächlich als ein Werkzeug zur Verständigung zwischen verschiedenen Völkern. Deshalb muss das Medium auch von Stereotypen, Verzerrungen und Vorurteilen befreit sein. (SCHÖNEMANN u.a., 2010, S.21)

Neben den drei Hauptrichtungen gibt es auch mindestens drei Typen der Schulbuchforschung. Diese wären nach Weinbrenner (zitiert in OLECHOWSKI, 1995, S.33) die prozessorientierte, die produktorientierte und die wirkungsorientierte Schulbuchforschung. Bei der ersten geht es hauptsächlich um den Lebenszyklus des Schulbuches. Dieser wird in sechs Forschungsfelder untergliedert welche wie folgt lauten:

- 1) Entwicklung des Schulbuches durch Autor(en) und Verlag
- 2) Approbationsverfahren
- 3) Vermarktung des Schulbuches
- 4) Einführung des Schulbuches in der Schule
- 5) Verwendung des Schulbuches innerhalb und außerhalb des Unterrichts durch Schüler, Lehrer und Eltern
- 6) Aussonderung und Vernichtung des Schulbuches

(OLECHOWSKI, 1995, S.22)

Bei der zweiten Art, der produktorientierten Schulbuchforschung wird das Schulbuch als Unterrichtsmedium gesehen. Es dient hier der visuellen Kommunikation. Dies passiert zum Großteil mit inhaltsanalytischen Verfahren. Dazu gehören Längsschnittanalysen (historische Analysen) und Querschnittanalysen (vergleichende Schulbuchforschung). Auch die internationale Schulbuchforschung des Georg Eckert Institutes in Braunschweig fällt in diese Kategorie. Darüber hinaus würde auch das bekannte Schulbuchanalyseraster der Bielefelder Schule in diese Gattung fallen.

Bei der dritten Art der Schulbuchforschung geht es um die Wirkung des Schulbuches auf die SchülerInnen wie auch auf die LehrerInnen. Das Lehrwerk wird hier also als Sozialisationsfaktor untersucht. Diese Forschung befindet sich jedoch noch weitgehend in den Startlöchern.

Die Untersuchungen zur produktorientierten Schulbuchforschung nimmt im deutschen Raum mit Sicherheit am meisten Platz ein.

3.1.2 Funktionen eines Schulbuches

Neben verschiedenen Typen und Arten des Schulbuches gibt es auch noch verschiedene Funktionen, welche dieses erfüllen sollte. Im Anschluss folgt eine Tabelle mit einer Übersicht über die wichtigsten Funktionen des Schulbuches. Die Auflistung der aufgezählten Autoren ist verhältnismäßig alt, dennoch gibt sie einen guten Überblick auch für die aktuelle Diskussion.

In folgender Tabelle bringen wir eine Übersicht der am häufigsten verwendeten Funktionsbestimmungen:

HACKER 1980 (BRD)	SUJEW 1986 (UdSSR)	SCHULBUCH- GESTALTUNG 1984 (DDR)	BEJLISON 1986 (UdSSR)
Repräsentation	Information Transformation	Information Transformation	Information Transformation
Steuerung		Steuerung	Prozessorien- tierung
Übungs- und Kontroll- funktion	Festigung/ Selbstkontrolle	Ergebnissicherung	Festigung/ Selbstkontrolle
Selbstbildung		Selbstbildung	
Strukturierung	Koordinierung/ Integration	Koordinierung	Organisation v. Be- ziehungen zw. Lehr- gängen und Fächern
Motivierung		Stimulation	
	entwickelnd/ erzieherisch/ Forschung		entwickelnd/ erzieherisch/ Forschung
Differenzierung		Rationalisierung	

Abbildung 1- Funktionen eines Schulbuches (BAMBERGER u.a., 1998, S.12)

Bamberger hebt in seinem Buch nach dieser tabellarischen Aufzählung nochmals sieben, für ihn sehr wichtige, Funktionen hervor. Diese wären:

- 1) Repräsentations- und Informationsfunktion

- 2) Steuerungsfunktion
- 3) Übungs-, Ergebnissicherungs- und Festigungsfunktion
- 4) Strukturierungsfunktion
- 5) Koordinierungsfunktion
- 6) Motivierungs- bzw. Stimulationsfunktion
- 7) Differenzierungsfunktion

(BAMBERGER u.a., 1998, S.13)

Laut Werner Wiater (2003, S.14) gibt es zwei unterschiedliche Funktionen eines Schulbuches. Diese wären auf der einen Seite die gesellschaftliche Funktion und auf der anderen Seite die pädagogisch-didaktische Funktion. Unter die gesellschaftliche Funktion (welche Wiater auch als politische Funktion bezeichnet) fallen folgende Aspekte:

- Chancengleichheit im Bildungswesen soll durch das Schulbuch gewährleistet werden
- Lerninhalte werden an die staatliche Verfassung angepasst
- Ein gewisses Basiswissen und Basiskönnen mit Bezug auf den Lehrplan wird garantiert
- Durch Schulbücher werden bildungspolitische Ziele unterstützt

Als pädagogisch-didaktische Funktionen bezeichnet Wiater:

- Schulische Lernprozesse sollen durch das Schulbuch unterstützt werden aber auch als Entlastung wirken
- Das Schulbuch soll einen groben Überblick über das zu Erlernende geben und dieses steuern, strukturieren und repräsentieren
- Schulbücher sollen als Lernhilfe, Werkzeug, Arbeitsmittel und Gegenstand des Lernens genutzt werden

3.1.3 Typen von Schulbüchern

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass sich Schulbücher in den letzten Jahrzehnten stark verändert haben. Darauf wird später im Rahmen der Schulbuchanalyse näher eingegangen. So waren Schulbücher früher von reinen Textpassagen geprägt. Im Laufe der Zeit kamen

aber immer mehr andere lehrreiche Hilfsmittel wie Bilder, Diagramme, Arbeitsaufgaben usw. hinzu. So kann anhand von Schulbüchern gut die gerade vorherrschende geschichtsdidaktische Konzeption wiedererkannt werden. (BECHER zitiert in PANDEL, 2010, S.45)

Die verschiedenen Arten von Schulbüchern werden in der Literatur unter gewissen Typen zusammengefasst.

Dabei gibt es bei der Abgrenzung der Schulbuchtypen jedoch keine Einigkeit. So haben mehrere AutorInnen verschiedene Gattungen beschrieben. Bei Ursula Becher, welche im Sammelband von Pandel schreibt, wird von sieben Typen gesprochen. Diese wären:

- 1) Geschichtserzählungen (für die Unterstufe, geschichtsdidaktisch umstritten)
- 2) Leitfaden (Grundriss, Grundzüge)
- 3) Darstellung, gelegentlich mit kleinen Einschüben, aus Quellen oder auch fiktionale Texte (Diesem Typ entsprach das Geschichtsbuch der DDR)
- 4) Darstellung (oft leitfadenhaft) und eigener Quellenband
- 5) Darstellung mit unterscheidbarem, aber integriertem Materialenteil
- 6) Materialienband mit Hinweisen, aber ohne Autorentext
- 7) Trennung von Darstellung und Materialenteil innerhalb des Bandes

(BECHER zitiert in PANDEL, 2010, S.55)

Schönemann und Thünemann erwähnen in ihrem Werk nur mehr vier Haupttypen, welche sich aus den sieben Arten von Ursula Becher entwickelt haben. Sie zählen folgende auf:

- 1) Katechese
laut Hans-Jürgen Pandel wird historisches Wissen in Form von Frage- und Antwortsequenzen dargestellt
- 2) Klassischer Leitfaden
Historisches Wissen wird als zusammenhängende Erzählung präsentiert
- 3) Reines Arbeitsbuch
zahlreiche Arbeitsaufträge, fragmentierte Bild-Text-Material Abschnitte, keine zusammenhängende Narration (sogenanntes Baukastensystem)
- 4) Kombiniertes Lern- und Arbeitsbuch

(SCHÖNEMANN u.a., 2010, S.49)

Ich werde mich, auch im Hinblick auf die folgende Analyse, hauptsächlich auf folgende Unterteilung vom Fachdidaktikzentrum Geschichte stützen. Hier werden, wie bei Schönemann und Thünemann, vier Typen von Schulbüchern unterschieden. Das traditionelle Lehr- und Lesebuch, das Arbeitsbuch, eine Kombination aus Arbeitsbuch und Lesebuch und zuletzt noch das vernetzte Schulbuch.

Die lange Zeit vorherrschende Schulbuchform war die des Lehr- und Lesebuches. Mit diesen Büchern konnte der, überwiegend frontal gehaltene, Unterricht gut ergänzt werden. Hauptsächlich ging es um die Vermittlung und Wiedergabe kognitiven Wissens. Ebenso wiesen diese Unterrichtsbücher eine hohe Fakten- und Begriffsdichte auf. Ein weiteres Merkmal des klassischen Lehr- und Lesebuches war der Versuch, die Sprache im Buch möglichst neutral und wertfrei zu gestalten. So sollte der Eindruck eines universell gültigen Geschichtsbildes erweckt werden. In dieser Form des Schulbuches war ein selbstständiges Arbeiten bzw. Denken für SchülerInnen kaum möglich.

(EDEL, Klaus. Das Schulbuch im Geschichtsunterricht. Zugriff am 20.4.2014 unter <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=133>)

Der zweite Schulbuchtyp, das Arbeitsbuch, unterscheidet sich ganz wesentlich vom ersten Typus. So gibt es hier keinen von den AutorInnen verfassten Text sondern nur Materialien wie Bilder, Quellen, Diagramme, Karten usw. Außerdem werden in den meisten Formen noch Arbeitsaufgaben angeboten. Mehr Freiraum bei der Unterrichtsgestaltung haben LehrerInnen jedoch, wenn Arbeitsaufgaben unterlassen werden.

In Österreich gibt und gab es für das Fach Geschichte kaum reine Arbeitsbücher. Mit Ausnahme des, in der Zwischenkriegszeit erschienenen und in Österreich eingesetzten, Arbeitsbuches von Edgar Weyrich.

(EDEL, Klaus. Das Schulbuch im Geschichtsunterricht. Zugriff am 20.4.2014 unter <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=133>)

Eine Kombination aus Lesebuch und Arbeitsbuch stellt den dritten Typus dar. Diese kombinierte Form wird hauptsächlich als österreichisches Schulbuch im Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung Unterricht verwendet. Die Mischung der beiden

Reinformen mit einem ausgewogenen Textteil als auch Arbeitsteil kann so gut im Unterricht verwendet werden. Dabei hängt die Qualität stark vom Verhältnis der beiden Bereiche ab. *„Denn sehr leicht bilden die verwendeten Quellen nur eine Illustration zum Text oder die Darstellung ist nur eine Ergänzung bzw. Interpretation des Quellenteiles“*

(EDEL, Klaus. Das Schulbuch im Geschichteunterricht. Zugriff am 20.4.2014 unter <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=133>)

Als letzten Schulbuchtyp zählt das FDZ für Geschichte das vernetzte Schulbuch auf.

Markant für diesen Typ ist, dass es neben dem Buch selbst auch weiterführende Medien in Form einer CD-ROM, einer Internetseite oder sonstiges gibt. Wichtig ist dabei, dass diese aufeinander abgestimmt sind und zur Individualisierung sowie zum Erwerb von Kompetenzen, wie im neuen Lehrplan explizit gefordert wird, beiträgt. Mit der Entwicklung dieses Buchtyps wurde auf die Änderungen in der Institution Schule - siehe steigende Anzahl der Laptopklassen - aber auch auf die immer größer werdende Bedeutung der „Neuen Medien“ eingegangen.

(EDEL, Klaus. Das Schulbuch im Geschichteunterricht. Zugriff am 20.4.2014 unter <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=133>)

3.1.4 Das Geschichteschulbuch

Schulbücher des Gegenstandes Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung unterscheiden sich in einigen Bereichen zu Lehrwerken anderer Unterrichtsgegenstände. Im folgenden Abschnitt wird versucht einige davon aufzuzeigen.

Ecker (2001) hat in einem Artikel der Zeitschrift „Materialien zur Geschichtsdidaktik“ einige Standards bei einer Schulbuchanalyse aufgestellt.

Die Gestaltung der Geschichteschulbücher hat sich in den letzten Jahren sehr verändert. Seit den 1960er Jahren gab es ein Umdenken: von der narrativ geprägten Form der Schulbücher hin zu einem interaktiven didaktischem Konzept. Schulbücher werden heute als Lern- und Arbeitsbücher aufgebaut. In den letzten Jahren hat diese Entwicklung aber in ein anderes

Extrem umgeschlagen und manche Lehrwerke unterscheiden sich im Design kaum noch von Comic-Heften. (ECKER, 2001, S.5)

Ecker (2001, S.5) erörtert im Artikel vier Grundregeln oder Minimalstandards bei einer historisch-wissenschaftlichen Betrachtung von Schulbüchern. Diese wären:

- 1) Herstellung von Transparenz über die (historischen) Grundannahmen des Autors,
- 2) Offenlegung der (Lehr-)Ziele, der politisch bildenden bzw. der erzieherischen Absichten, die der Autor mit dem jeweiligen Kapitel / Abschnitt eines Schulbuchs verbindet,
- 3) Nachweis der Quellen und Quellenkritik,
- 4) Methodisch eindeutige und nachvollziehbare Anleitungen zur Erarbeitung historischer Erkenntnisse.

(ECKER, 2001, S.5)

Auch Jörn Rüsen (1992) hat in einem Artikel der Zeitschrift des Georg-Eckert-Institutes einige Überlegungen zum Leitmedium des Geschichteunterrichtes erläutert. So sieht er das Interesse am Schulbuch von Seiten der Geschichtswissenschaftler vor allem darin, dass das Schulbuch den wichtigsten Kanal zum Transport von Forschungsergebnissen in die Gesellschaft darstellt. Darüber hinaus stellt der Geschichteunterricht und damit auch das Schulbuch eine der wichtigsten Instanzen der politischen Bildung dar. Somit werden im Geschichteunterricht auch politische Botschaften vermittelt. (RÜSEN, 1992, S.237-238)

Rüsen findet es erstaunlich, dass es trotz des großen Interesses am Geschichteschulbuch nur Ansätze für die Gestaltung, den Inhalt und die Funktionen des Geschichtelehrbuches gibt. Als positives Gegenbeispiel zu dieser Tatsache nennt er das, schon in der Einleitung erwähnte, Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig / Deutschland. (RÜSEN, 1992, S.238)

Nach Rüsen gestaltet sich eine Schulbuchanalyse ohne normative Gesichtspunkte des historischen Lernens als unmöglich. Er verweist darauf, den Ansatz bei den SchülerInnen und deren Geschichtsbewusstsein anzulegen, denn Geschichtsbewusstsein ist ja zugleich Ort und Ziel des historischen Lernens. (RÜSEN, 1992, S.239) Darüber hinaus ist historisches Lernen „...ein Entwicklungsprozess des Geschichtsbewußtseins, in dem Kompetenzen der historischen Erinnerung erworben werden.“ (RÜSEN, 1992, S.240) Jörn Rüsen schlägt im Folgenden eine Schulbuchanalyse nach den drei wichtigsten Lerndimensionen des

Geschichtsbewusstseins vor. Diese wären historische Wahrnehmung, historische Deutung und historische Orientierung. (RÜSEN, 1992, S.241)

Ebenso haben sich Schönemann und Thünemann (2010, S.71) näher mit dem Medium Geschichteschulbuch beschäftigt. Laut ihnen geht das kombinierte Lern- und Arbeitsbuch im Geschichteunterricht von einem sogenannten „Doppelseitenprinzip“ aus. Es wird also auf einer Doppelseite eine Kombination von Darstellungs- und Materialteilen abgebildet. Durch die Kombination von Text und Graphiken, Statistiken, Bildern und Arbeitsaufgaben soll den SchülerInnen eine selbstständige Erarbeitung des Themas möglich sein.

Vor allem Bilder spielen im Geschichteschulbuch von heute eine immer wichtigere Rolle. Sie werden oft als Einstieg in ein Thema benutzt (sogenannte Auftaktseiten in Schulbüchern) oder für Interpretationsübungen aufgegriffen. (SCHÖNEMANN u.a., 2010, S.83)

darstellen

Einen schon erwähnten, wichtigen Begriff in der Geschichtsdidaktik und somit im Geschichteschulbuch spielt das „Geschichtsbewusstsein“. Dieses stellt nun schon seit einiger Zeit die Fundamentalkategorie dieser Didaktik dar. *„Geschichtsbewußtsein, [...] integriert demnach die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eine übergreifende Vorstellung von Zeitverläufen, mit der die Vergangenheit zum Zwecke der Handlungsorientierung sowie der soziokulturellen und personalen Identitätsbildung erinnert werden kann.“* (BECHER, 1995, S.123) In den letzten Jahren hat sich im Bereich des Geschichtsbewusstseins ein Wandel vollzogen. Rein kognitive Prozeduren führten zu Überlegungen zum Begriff der Geschichtskultur und des kulturellen Gedächtnisses. Diese Entwicklung und der Wandel sind aber längst nicht abgeschlossen. (BECHER, 1995, S.123) Ebenso wird man auch Schulbücher nach dem Begriff des Geschichtsbewusstseins durchleuchten müssen. Da die Geschichtsdidaktik als die „Wissenschaft des Geschichtsbewusstseins“ angesehen wird, stellt sich die Frage welches Geschichtsbewusstsein Schulbücher erzeugen, verstärken und fördern. (ECKER, 2001, S.4)

3.2 Lehrplanbezug und Gewichtung

Da Schulbücher nach den aktuell gültigen Lehrplänen gestaltet werden sollten, möchte ich auch diesem Thema meine Aufmerksamkeit widmen. Deshalb wird im Folgenden eine kurze Darstellung und Entwicklung der Lehrpläne seit 1900 erfolgen.

3.2.1 Lehrplanauszüge aus verschiedenen Epochen

Der erste für meine Analyse relevante Lehrplan stammt aus dem Jahr 1900. Dieser sieht in der historischen Erziehung der SchülerInnen nicht nur den intellektuellen Charakter sondern auch einen sittlichen. So heißt es im Lehrplan auf Seite 158: *„So wohnt in einem guten Geschichtsunterrichte im eminenten Sinne die Kraft bei, sittlich zu wirken.“* (k.k. Ministerium für Cultus und Unterricht, 1900, S.158)

In dieser Verordnung ist Geographie und Geschichte noch gemeinsam verankert. Es gibt also noch keine exakte Trennung der beiden, heute autonomen, Fächer.

Interessant in diesem Lehrplan ist die Darstellung der Lehrziele. So werden diese für die Unterstufe wie folgt formuliert: *„Sagen. Die hervorragendsten geschichtlichen Personen und Begebenheiten, genauere Kenntnis der Hauptmomente der Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie. Einprägung eines Grundstocks unentbehrlicher Jahreszahlen. Der Lehrstoff ist möglichst in Form von Erzählungen zu vermitteln.“* (k.k. Ministerium für Cultus und Unterricht, 1900, S.8)

Das Wort „Sagen“ zu Beginn verdeutlicht die Prägnanz zum Thema. In dieser Zeit wird den Sagen, wie es scheint, noch ein größeres Gewicht zugemessen, als das heute der Fall ist. Auch die Einprägung unentbehrlicher Jahreszahlen entspricht nicht mehr einem aktuell gehaltenen Geschichte-Unterricht. Der letzte, in meinen Augen gewichtige Punkt, in diesem Absatz stellt zugleich auch den letzten Satz dar: *„Der Lehrstoff ist möglichst in Form von Erzählungen zu vermitteln.“* Es ist interessant zu sehen, wie die Schwerpunkte damals gelegt wurden. Es war also wichtig, den Unterricht in erzählender Form abzuhalten. Heute hat sich diese Struktur gewandelt und der Frontalunterricht wurde zunehmend durch andere Methoden ersetzt.

Der 1900 erlassene Lehrplan verlor mit Ausrufung der Republik im Jahre 1918 zwar seine Gültigkeit, es dauerte aber dennoch 10 Jahre bis ein neuer Lehrplan vom Österreichischen

Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst erlassen wurde. Bis dahin gab es nur Lehrplanentwürfe.

Der 1928 veröffentlichte Plan stellt dabei nicht mehr die Monarchie in den Mittelpunkt sondern das deutsche Volk. So heißt es in den Lehrzielen für die Geschichte Unterstufe „[...] *Rücksicht auf die Geschichte der Heimat und des deutschen Volkes.*“ Beendet wird der Absatz der Lehrziele mit folgender Aussage: „*Weckung der Ehrfurcht vor großen Menschen und Taten und der Liebe zu Volk und Vaterland.*“ (Bundesministerium für Unterricht, 1928, S.30) Das Volk und Vaterland wird in den Mittelpunkt gerückt.

Mit einer Gesamtzahl von 18 Geschichtestunden von der ersten bis zur achten Klasse, sieht dieser Lehrplan die meiste Stundenanzahl vor die je ein Lehrplan angedacht hat.

Interessant daran ist auch, dass der erste Weltkrieg in der Aufzählung der Themen für die jeweiligen Klassen nicht vorkommt. Nur bei den Bemerkungen zur Unterstufe wird dieser in der 4. Klasse mit „der Weltkrieg“ kurz erwähnt. Dazu gibt es keine genaueren Erläuterungen oder sonstiges. In der Oberstufe wird diesem Thema gar keine Beachtung geschenkt.

Der nächsterlassene Lehrplan stammt aus dem Jahr 1935. Österreich befand sich zu dieser Zeit schon in der Phase des Ständestaates. Diese Komponente ist auch für den Lehrplan sehr wichtig, denn neben der sittlichen Komponente der vorigen Lehrpläne kommt nun auch die religiöse dazu. Außerdem ist eine eindeutige Abwendung des Deutschen erkennbar. So wird das Österreichische sehr hervorgehoben. Dies ist an vielen Stellen des Lehrplanes ersichtlich. Unter anderem auch bei den Lehrzielen für das Fach Geschichte wo es jetzt heißt, „...und besonders der Liebe zum österreichischen Volk und Vaterland.“ (Bundesministerium für Unterricht, 1935, S.52) Der Absatz hat sich also zum vorherigen Lehrplan nicht verändert, es wurde nur das Wort „österreichischen“ eingefügt.

Auch hier wird der Erste Weltkrieg explizit nur in der Unterstufe erwähnt. In der 4. Klasse sollen der Erste Weltkrieg und Österreichs Heerführer behandelt werden. Auch in diesem Absatz ist die Abgrenzung zum Deutschen gut zu erkennen.

Hervorzuheben ist außerdem, dass der Lehrplan mit der 7. Klasse endet. Dies liegt daran, dass zu dieser Zeit ein neuer Gegenstand gegründet wurde, welcher aus Geschichte, Geographie und Staatsbürgerkunde bestand. Er nannte sich Vaterlandskunde und wurde im Ausmaß von drei Wochenstunden in der 8. Klasse unterrichtet.

Lehrpläne aus der Zeit des Nationalsozialismus sind kaum erhalten. Man muss auf Publikationen zurückgreifen, da es kaum Originale zur Einsicht gibt. In dieser Zeit wurde das österreichische Schulwesen aufgelassen und dem deutschen angegliedert. Es kam zu einer radikalen Umgestaltung des gesamten Schulwesens. Dieser Aspekt ist auch gut an den Lehrplänen zu erkennen. „Das Deutschtum“, „Das deutsche Volk“ wird in diesen Erlässen sehr hervorgehoben und immer wieder erwähnt. Das dritte Reich gilt als großartige Entwicklung aus der vorherigen Gesellschaft. (MEKYNA, 1994, S.40) Dem Geschichtsunterricht wurde im Deutschen Reich viel Bedeutung zugemessen. Es war eine Möglichkeit viele junge Menschen zu erreichen und ihnen Aspekte der Vergangenheit so darzulegen, wie es für die politische Führung von Vorteil war. *„Totalitäre Staaten bedienen sich des Geschichtsunterrichts, um den Schülern ein politisch vorprogrammiertes Geschichtsbild- und verständnis zu vermitteln.“* (FLESSAU, 1977, S.76) Dabei kommt es zu keiner sachlich distanzierten Analyse und Darstellung historischer Vorgänge. Ebenso wird kaum Faktenwissen gelehrt oder der Versuch gemacht den SchülerInnen ein kritisches Geschichtsbewusstsein aufzuzeigen. Die Gegenwart soll als die Vollendung der historischen Entwicklungen angesehen werden und auch im Unterricht vermittelt werden. (FLESSAU, 1977, S.76-77)

Dieser Lehrplan ist der Einzige der neben der Erwähnung „Erster Weltkrieg“ noch auf den Zusatz *„und das Versailler Diktat“* hindeutet. Dies lässt Spekulationen zu, dass in dieser Zeit und unter diesem Regime die Ergebnisse der Friedensverhandlungen von Versailles nach Ende des Krieges sehr wichtig genommen wurden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde, im Gegensatz zum Ersten Weltkrieg, sehr schnell ein neuer Lehrplan erlassen. Dieses aus dem Jahr 1946 stammende Curriculum gilt aber nur als „Provisorischer Lehrplan für die Mittelschulen“. Mit geringfügigen Änderungen wurde es 1955 neu verlautbart und in Kraft gesetzt.

Im Lehrplan von 1955 wird erstmals ein starker Gegenwartsbezug erkennbar. Der Grundaufbau ähnelt ansonsten jenem von 1928. Die Betonung der Demokratie fällt auch stark auf. Ebenso wird erstmalig eine kritische Auseinandersetzung mit dem Stoff gefordert und gefördert. (MEKYNA, 1994, S.44)

Der nächstgültige Lehrplan stammt aus dem Jahr 1967. In diesem Jahr wird erstmals die Bezeichnung des Faches „Geschichte und Sozialkunde“ angegeben. Dieser neue Zusatz im Fachtitel ist in den Bildungs- und Lehraufgaben der Oberstufe auch näher erläutert: *„Die sozialkundlichen Bildungsstoffe sollen ein besseres Verstehen historischer Vorgänge sowie der Gesellschaftsordnungen und ihrer Entwicklungen ermöglichen, zu höherem sozialem Verantwortungsbewußtsein führen, zu aktiver Teilnahme am öffentlichen Leben anregen und zu einer Toleranz und Humanität geprägten Lebensführung beitragen.“* (Bundesministerium für Unterricht, 1967, S.108) Sozialkunde wird mehr Bedeutung beigemessen denn es soll das öffentliche Leben im Sozialverband im Unterricht dargestellt und vermittelt werden.

Darüber hinaus wird in den Bildungs- und Lehraufgaben zum ersten Mal eine Fähigkeit zu selbstständigen Urteilen gefordert. Ebenso soll durch das Fach „Geschichte und Sozialkunde“ das staatsbürgerliche Bewusstsein gestärkt werden, so wie es der Lehrplan fordert.

Das relevante Thema des Ersten Weltkrieges ist hier noch in der 8. Klasse angesiedelt. Nähere Erläuterungen in diesem Lehrplan zur Behandlung im Unterricht gibt es nicht.

Die nächste relevante Änderung für den Geschichteunterricht der AHS Oberstufe vollzog sich im Jahr 1989. In diesem wird zum ersten Mal in „Bildungs- und Lehraufgaben“ und „Lernziele und Lerninhalte“ unterteilt. Im ersten Bereich geht es hauptsächlich um Kenntnisse und Fähigkeiten die den SchülerInnen vermittelt werden sollen. Einige davon wären die Vermittlung wichtiger Sachverhalte der Geschichte Österreichs im europäischen Zusammenhang, die Entwicklung der Fähigkeit historische Quellen zu interpretieren und zu kritisieren, historische Ereignisse sollen möglichst objektiv dargestellt und beurteilt werden, historische Daten und Fakten sollen selbstständig in den historischen Gesamtzusammenhang eingeordnet werden können und ein politisches Bewusstsein zu entwickeln. Einen wichtigen Punkt aus dem Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgaben“ möchte ich darüber hinaus noch erwähnen: Die SchülerInnen sollen die Fähigkeit entwickeln, *„...daß die Geschichtswissenschaft und die Geschichtsschreibung auch zeitgenössische Wertungen und Interpretationsmuster auf die Vergangenheit projizieren“*. (Bundesministerium für Unterricht, 1989, S.234) Diesen Punkt halte ich auch in Anbetracht dieser Arbeit für bedeutsam. Dieser Entwicklungsschritt sollte als einer der wichtigsten Aspekte des Geschichte-Unterrichts gesehen werden.

Im zweiten Abschnitt, den „Lernzielen und Lerninhalten“ werden nach Schulstufen die Inhalte aufgezählt. In der 7. Klasse AHS sind bei zwei Wochenstunden folgende große Themenbereiche durchzunehmen: „Gestaltende Kräfte des 19. Jahrhunderts in Wirtschaft, Gesellschaft und Staat“; „Österreich 1848 bis 1914“; „Erster Weltkrieg und Zwischenkriegszeit“; „Österreich 1918 bis 1938“ und „Diktatorische Systeme und Zweiter Weltkrieg“. Im dritten Kapitel werden folgende Lernziele angeführt: *„Erkennen der Ursachen für die Erschütterung der Vorrangstellung Europas“* und *„Verstehen der krisenhaften Erscheinungen im wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bereich während der Zwischenkriegszeit“*. Die relevanten Lerninhalte sind *„Ursachen des Ersten Weltkrieges“*. (Bundesministerium für Unterricht, 1989, S.237)

Der nächste Schritt in der Weiterentwicklung der Lehrpläne führt schließlich in die Gegenwart. Die gerade gültigen Curricula für das Fach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung wurden im Juli 2004 veröffentlicht und traten aufsteigend ab dem folgenden Schuljahr in Kraft. Mit dem Schuljahr 2007/2008 wurden die alten Lehrpläne schließlich gänzlich durch die aktuellen Anordnungen ersetzt.

Die momentanen Lehrpläne der AHS Oberstufe sind in drei Bereiche unterteilt: Bildungs- und Lehraufgaben, Didaktische Grundsätze und Lehrstoff. Auf der Internetseite des BMUKK sind diese wie folgt näher erläutert:

„Die Fach-Lehrpläne der AHS-Oberstufe sind nach folgendem Muster aufgebaut:

- *Titel (Gegenstandsbezeichnung): Pflichtgegenstand oder Wahlpflichtgegenstand*
- *Bildungs- und Lehraufgabe: Selbstverständnis des Gegenstandes; Hauptziele die die Schüler/innen im jeweiligen Fach erreichen sollen*
- *Didaktische Grundsätze: fachspezifische Hinweise und Grundsätze für den Unterricht der Lehrer/innen, für die eingesetzte Methodik und Didaktik etc.*
- *„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....). Hier wird in verbindlichen Vorgaben formuliert, welche Lernziele die Schüler/innen erreichen*

sollen. Die zeitliche Gewichtung und die konkrete Umsetzung der Vorgaben obliegen den Lehrkräften.“

(BMUKK. 2013,7.März. Lehrpläne der AHS-Oberstufe. Zugriff am 20.4.2014 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml)

Eine Besonderheit des aktuellen Lehrplanes möchte ich hervorheben. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ist eines der ersten Schulfächer, welches mit Kompetenzen arbeitet. So werden in den Bildungs- und Lehraufgaben gewisse Kompetenzen aufgelistet, welche die SchülerInnen durch den Unterricht erlangen sollen. Laut einer Verordnung des BMUKK von 2009 sind Kompetenzen, *„längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt wurden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen.“* (Zugriff am 20.4.2014 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf)

Das, für diese Arbeit relevante Thema, ist im Lehrstoff in der 6. Klasse verankert. Die 5. und 6. Klasse werden zusammengefasst und enthalten zwei große Themenbereiche. Erstens „Von der griechisch-römischen Antike bis zum Ende des Mittelalters“ und zweitens „Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg“. Der Beginn des Ersten Weltkrieges ist unter dem zweiten Themenbereich unter folgendem Punkt auffindbar: *„gestaltende Kräfte des 19. Jahrhunderts in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik und ihre Folgen bis 1918 (Nationalismus; Liberalismus; Konservatismus, Sozialismus; industrielle Revolution; Frauenemanzipationsbewegungen; Ursachen und Folgen des Ersten Weltkrieges)“* (Zugriff am 20.4.2014 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf)

3.2.2 Stellenwert des Ersten Weltkrieges im Schulbuch/ in der Schule

„Der ‘Große Krieg’ aber, wie der Erste Weltkrieg genannt wurde, ehe es noch einen Zweiten Weltkrieg gab, den man zählen mußte, dieser Große Krieg ist endgültig zurückgesunken in die Geschichte – und er zählt ja bekanntermaßen auch nicht zur Zeitgeschichte. Der Erste Weltkrieg markiert solcherart das Ende der Neuzeit.“
(RAUCHENSTEINER, 1993, S.13 zitiert in SUPPANZ, 2012, S.209)

Dieses Zitat des Historikers Manfred Rauchensteiner bietet eine gute Überleitung zur Stellung des Ersten Weltkrieges in der Schule und im Unterricht.

Diese betrachte ich eher kritisch. Im Verhältnis zum Zweiten Weltkrieg (wird im Laufe des Abschnitts anhand des Lehrplanes gezeigt) nimmt der Erste Weltkrieg eine viel geringere Rolle ein. Dazu fällt mir ein Zitat eines Universitätsprofessors in einer Vorlesung ein, welcher gemeint hat, *„Den Zweiten Weltkrieg hätte es ohne den Ersten gar nicht gegeben.“* (Manfred Rauchensteiner) Dieses Zitat ist zwar kurz und prägnant aber sehr aussagekräftig. Ohne die Ereignisse und vor allem die Friedensschlüsse von 1918 wären sämtliche Entwicklungen der folgenden Jahre nicht zustande gekommen. Diese „wenn“ und „hätte“ Aussagen haben keine Bedeutung aber dennoch verdeutlicht es die zu geringe Stellung des Ersten Weltkrieges im Geschichte-Unterricht. Es zeigt sich auch kein Trend in eine andere Richtung. Der Zeitraum von 1914 bis 1918 soll in den nächsten Jahren noch weiter gekürzt werden und im Schulbuch noch weniger Platz finden.

Die Gewichtung des Ersten Weltkrieges im Geschichte Unterricht werde ich anhand eines Vergleichs zum Zweiten Weltkrieg darlegen. Dazu habe ich aus dem aktuellen Lehrplan der Unter- und Oberstufe für die AHS alle Bereiche in den nächsten Abschnitt eingefügt in denen es inhaltlich um den Ersten oder Zweiten Weltkrieg geht. Die kursiv gehaltenen Abschnitte in der Oberstufe stellen solche Bereiche dar, die zwar nicht unmittelbar mit dem Ersten Weltkrieg zusammenhängen, aber dennoch einen Einfluss auf dessen Beginn hatten.

Lehrplan der AHS Unterstufe aus dem Jahr 2000

3. Klasse:

Der Unterricht soll Einblick geben in die Geschichte vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges.

Folgende Themenbereiche sind zu behandeln:

Staaten und Völker im Krieg - Kriegsursachen und Friedensbemühungen in der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg; Entstehung und Grundzüge des humanitären Völkerrechtes

4. Klasse:

Der Unterricht soll Einblick geben in die Geschichte vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart.

Folgende Themenbereiche sind zu behandeln:

- Entstehung und Bedingungen diktatorischer Systeme, Methoden totalitärer Herrschaft: Faschismus, Nationalsozialismus, Kommunismus; Bezüge zu modernen Formen des politischen Extremismus. Der Nationalsozialismus als Beispiel eines totalitären Systems - Ideologie, Propaganda, Mobilisierung der Jugend, Verfolgung, organisierter Massenmord, Widerstand.
- Entwicklung und Krise der Demokratie in Österreich - Verfassung, Parteien, Wehrverbände, autoritäres System, Bürgerkrieg, NS-Zeit.
- Erinnerungskulturen und deren Wandel; Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust.
- Der Zweite Weltkrieg und die internationale Politik nach 1945 - Kalter Krieg, Blockbildung und Entspannung, das Ende der bipolaren Welt, die UNO; Die USA und die Sowjetunion - ein Vergleich verschiedener politischer und gesellschaftlicher Systeme.

(Zugriff am 20.4.2014 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf>)

Lehrplan der AHS Oberstufe aus dem Jahr 2004

5. und 6. Klasse:

Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg

- *die soziale, politische und wirtschaftliche Dynamik in neuzeitlichen Staaten und Bündnissystemen (Hausmachtpolitik; habsburgische Reformpolitik; napoleonisches*

Hegemonialsystem; Der Wiener Kongress und das System der Restauration; Bündnisse bis 1918

-kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Nachwirkungen (Frühkolonialismus; Merkantilismus; Kolonialismus; Imperialismus)

- gestaltende Kräfte des 19. Jahrhunderts in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik und ihre Folgen bis 1918 (Nationalismus; Liberalismus; Konservatismus, Sozialismus; industrielle Revolution; Frauenemanzipationsbewegungen; Ursachen und Folgen des Ersten Weltkrieges)

7. und 8. Klasse:

Wesentliche Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert und grundlegende Strukturen der Politik

7. Klasse:

- kollektive Friedenssicherungspolitik nach 1918 und ihr Scheitern; Ursachen und Verlauf des Zweiten Weltkrieges (Friedensverträge; Völkerbund; soziale und ökonomische Rahmenbedingungen)

- demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien (Systemvergleiche; Kommunismus, Faschismus, Nationalsozialismus; Radikalisierung des politischen Lebens in Österreich 1918-1938)

- nationalsozialistisches System und Holocaust (Entwicklung; Österreich im Dritten Reich; Widerstands- und Freiheitsbewegungen)

- das bipolare Weltsystem 1945-1990, sein Zusammenbruch und die Transformation des europäischen Systems (Folgen des Zweiten Weltkrieges, z.B. Vertreibungen; Ost-West-Konflikt; Bündnissysteme und internationale Organisationen; neuer Imperialismus; Zerfall der Sowjetunion; Entwicklung neuer Demokratien)

(Zugriff am 20.4.2014 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf)

Anhand dieser Auflistung ist gut zu erkennen, dass im aktuellen Lehrplan des Faches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ ein eindeutiger Schwerpunkt auf den Zweiten Weltkrieg gelegt wird. Und wie bereits bemerkt wird sich diese Tendenz weiter so entwickeln und eine Änderung ist nicht vorhersehbar.

3.3 Methodik der Schulbuchanalyse

In dieser Arbeit soll eine historische Schulbuchforschung durchgeführt werden. Schönemann und Thünemann (2010, S.184) bezeichnen eine solche Forschung als diachronen Schulbuchvergleich. Es werden Bücher aus verschiedenen Epochen miteinander verglichen. Hans-Jürgen Pandel, welcher sich mit dem Medium Schulbuch sehr ausführlich beschäftigt hat, meint, dass historische Untersuchungen sehr vielfältige Ergebnisse bringen können und den Wandel im Schulbuchaufbau sehr gut darstellen. Außerdem werden durch Lehrwerke pädagogische und didaktische Ziele ergründet und geschichtswissenschaftliche Interpretationen sowie gesellschaftliche Wertvorstellungen können gut aufgezeigt werden. (PANDEL, 2010, S.63)

Neben einer Längsschnittanalyse wird aber auch ein synchroner Vergleich stattfinden. In diesem Querschnitt werden vier Bücher der aktuellen Schulbuchliste für die AHS Oberstufe verglichen.

Bei einer Schulbuchanalyse gibt es einige Hürden zu bewältigen. Weinbrenner (zitiert in FRITZSCHE, 1992, S.33) hat in seinen Untersuchungen drei Defizite eruiert, weshalb sich Schulbuchforschung als schwierig erweist. Laut ihm wären diese:

- das empirische Defizit: bis jetzt gibt es kaum Forschungsergebnisse über den Umgang mit dem Schulbuch sowohl von Seiten der LehrerInnen als auch der SchülerInnen
- das theoretische Defizit: in der Wissenschaft besteht keine allgemein anerkannte „Theorie des Schulbuches“
- das methodologische Defizit: bis jetzt existiert kein allgemeiner Analyseraster oder allgemeine Verfahren zur Kategorienbildung bei Schulbuchuntersuchungen, ebenso gibt es keine allgemeinen Methoden für die Evaluation von Schulbüchern

Auf dieses letzte Defizit weist auch Gerd Stein (1979, S.140) in seiner Arbeit hin. Er meint, dass aus Mangel wirklicher, auf wissenschaftlichem Konsens beruhender Methoden oft zu einer Mischung zwischen qualitativer Inhaltsanalyse und einem deskriptiv-analytischen Vorgang gegriffen wird.

Marienfeld vermerkt aber auch korrekterweise, dass es schwierig ist, einen allgemein gültigen Raster oder ein Verfahren zu erarbeiten, da man Schulbücher mit enorm vielseitigen Fragestellungen untersuchen kann und dadurch die Entwicklung einer speziellen Methode fast unmöglich scheint. Viele verschiedene Zielsetzungen erfordern viele verschiedene methodische Instrumente. (MARIENFELD zitiert in GEI, 1967, S.48-50)

3.3.1 Analysemethode und deren Eigenschaften

Grundsätzlich wird es sich nach Rauch und Tomaschewski (zitiert in OLECHOWSKI, 1995, S.59) um folgende Analyse handeln:

- 1) Teilanalyse: Es wird nur das Kapitel des Ersten Weltkrieges untersucht.
- 2) Aspektanalyse: Im Fokus dieser Arbeit steht nur der Aspekt des Juli 1914. Also die Ursachen und der Beginn des Ersten Weltkrieges.
- 3) Horizontalanalyse: Das Thema wird in mehreren Schulbüchern untersucht. Diese sind noch dazu aus unterschiedlichen Jahrzehnten. Die Spanne reicht von 1927 bis 2013.

Der Analyseraster in der vorliegenden Arbeit wurde aus mehreren Rastern und unterschiedlichsten Quellen zusammengestellt. Der erste Teil stellt eine Grobanalyse dar. Bei dieser wird hauptsächlich quantitativ-deskriptiv gearbeitet und ein Großteil der Kriterien wurde aus dem „Salzburger Raster“ übernommen. Der Analysebogen wurde 1998 im Band von Hermann Astleitner, Jörg Sams und Josef Thonhauser veröffentlicht. Dieser trägt den Titel *„Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-ROM als Unterrichtsmedien – Ein kritischer Vergleich“*. Dabei wurde bei der Erstellung des Rasters laut Autoren *„... freilich nicht beim Nullpunkt begonnen ...“* (1998, S.36), sondern durch ein Studium, schon existierender Raster, Anregungen geholt. Diese waren hauptsächlich:

- Gräber, W. u.a., EPASoft (1992)
- Rauch M. und Tomaschewski L., Reutlinger Raster (1986 und 1993)
- Tyson-Bernstein H., Rating Form for Textbooks or Textbook Series (1989)
- Bamberger R., Der Schulbuchraster

(ASTLEITNER u.a., 1998, S.38)

Der Salzburger Raster im Originalen „ ... enthält insgesamt 78 Kategorien, die in 11 Hauptkategorien zusammengefasst sind. Zwei von diesen haben lediglich beschreibende Funktion, 9 bewertende. Für diese 9 Kategorien gibt es jeweils eine fünfstufige Rating-Skala.“ (ASTLEITNER u.a., 1998, S.37)

Danach erfolgt noch eine Feinanalyse. Bei dieser werden hauptsächlich mit Hilfe einer Inhaltsanalyse die von mir aufgestellten Forschungsfragen beantwortet.

Inhaltsanalyse

Bei der Feinanalyse kommen, wie schon erwähnt, qualitative Verfahren zur Anwendung. Dabei handelt es sich vor allem um inhaltsanalytische Methoden. Ich möchte hier nicht ins Detail gehen, jedoch sollen im Folgenden einige wichtige Aspekte zu dieser Methode erwähnt werden.

Nach einer Definition von Klaus Merten kann man unter einer Inhaltsanalyse nachfolgendes verstehen: *„Inhaltsanalyse ist eine Methode der Datenerhebung zur Aufdeckung sozialer Sachverhalte, bei der durch die Analyse eines vorgegeben Inhalts (z.B. Text, Bild) Aussagen über den Zusammenhang seiner Entstehung, über die Absicht seines Senders, über die Wirkung auf den Empfänger und/oder auf die soziale Situation gemacht werden.“* (MERTEN, 1995, S.59)

Allgemein kann gesagt werden, dass die Inhaltsanalyse eine Methode mit einem überaus großen Anwendungsspektrum darstellt. In ihrem Ansehen spiegelt sich diese große Vielfalt jedoch nicht wider. Nur allzu oft wird sie gegenüber anderen empirischen Methoden benachteiligt. Dies liegt laut Werner Fröh vor allem daran, dass Lesen, Erkennen und Verstehen, die Hauptvorgänge der Inhaltsanalyse, alltägliche Situationen darstellen. (FRÜH, 2011, S.15)

Generell gehören Inhaltsanalysen zu den nicht-reaktiven Verfahren. Die durchleuchteten Objekte werden durch die Untersuchung also nicht verändert. Güte Merkmale der Inhaltsanalyse stellen Vollständigkeit, Trennschärfe und ein theoretischer Bezugsrahmen dar. Außerdem unterliegt das Verfahren der Inhaltsanalyse sowohl der Reliabilität (Zuverlässigkeit) als auch der Validität (Gültigkeit). Es muss also sowohl die Stabilität und

Genauigkeit der Messung garantiert sein als auch die Bestätigung, dass das Richtige gemessen wird. (ASTLEITNER u.a., 1998, S.29)

Nach Philipp Mayring gibt es sechs Spezifika einer Inhaltsanalyse. In seinem Buch „Qualitative Inhaltsanalyse“ benennt er diese wie folgt:

- 1) Kommunikation analysieren
- 2) fixierte Kommunikation analysieren
- 3) dabei systematisch vorgehen
- 4) dabei also regelgeleitet vorgehen
- 5) dabei auch theoriegeleitet vorgehen
- 6) das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen

(MAYRING, 2010, S.12)

Diese sechs Spezifika werden laut Mayring vor allem in drei Grundtechniken angewandt. Er unterscheidet hier zwischen den Häufigkeitsanalysen, den Kontingenzanalysen und den Valenz- und Intensitätsanalysen.

Häufigkeits- oder auch Frequenzanalysen erkennt man daran, dass gewisse Elemente aus dem Materialienpool ausgewählt werden und gezählt wird, wie häufig diese vorkommen. Bei den Kontingenzanalysen wird eruiert, ob bestimmte Textelemente öfter im gleichen Zusammenhang auftreten. Bei der dritten Gruppe der Analysen, den Valenz- und Intensitätsanalysen, werden Teile des Untersuchungsmaterials nach einer Einschätzskala abgestuft. (MAYRING, 2010, S.15f)

Wie schon erwähnt lautet der Buchtitel von Mayring „*Qualitative Inhaltsanalyse*“. Ob das Verfahren der Inhaltsanalyse nun rein qualitativ oder quantitativ oder eine Mischform darstellt, ist in der Literatur sehr umstritten. Nach einer Abbildung von Mayring muss in einer Forschung immer zu allererst ein qualitativer Schritt gemacht werden, auch wenn es sich grundsätzlich um eine quantitative Forschung handelt.

Dem Unterschied zwischen qualitativ und quantitativ wird in der Literatur viel Platz gewidmet und es wird oft versucht, diese Unterschiede groß herauszustreichen. In manchen Büchern gibt es ganze Tabellen mit Unterscheidungen zwischen qualitativ und quantitativ.

Ich möchte mich bei meiner Untersuchung auf die Ansicht von Werner Fröh stützen. Er meint, dass der Forschungsprozess eine Kombination beider Varianten darstellt und das eine strikte Unterscheidung zwischen qualitativ und quantitativ theoretisch wie praktisch wertlos ist. Er versucht zu zeigen, dass auch rein qualitative Inhaltsanalysen sehr viele quantitative Aspekte beinhalten und umgekehrt. Er plädiert dafür, die Inhaltsanalyse als qualitativ-quantitative Methode zu sehen. (FRÜH, 2011, S.67 & 74)

Aus diesem Grund werde ich mich in meiner Untersuchung nicht primär auf die Unterscheidung zwischen qualitativ und quantitativ stützen, sondern beide Elemente einfließen lassen.

Zum Abschluss dieses Kapitels folgt eine Abbildung über einen möglichen Ablauf einer Inhaltsanalyse. Diese stellt einen Leitfaden dar, wie eine Inhaltsanalyse durchgeführt werden könnte.

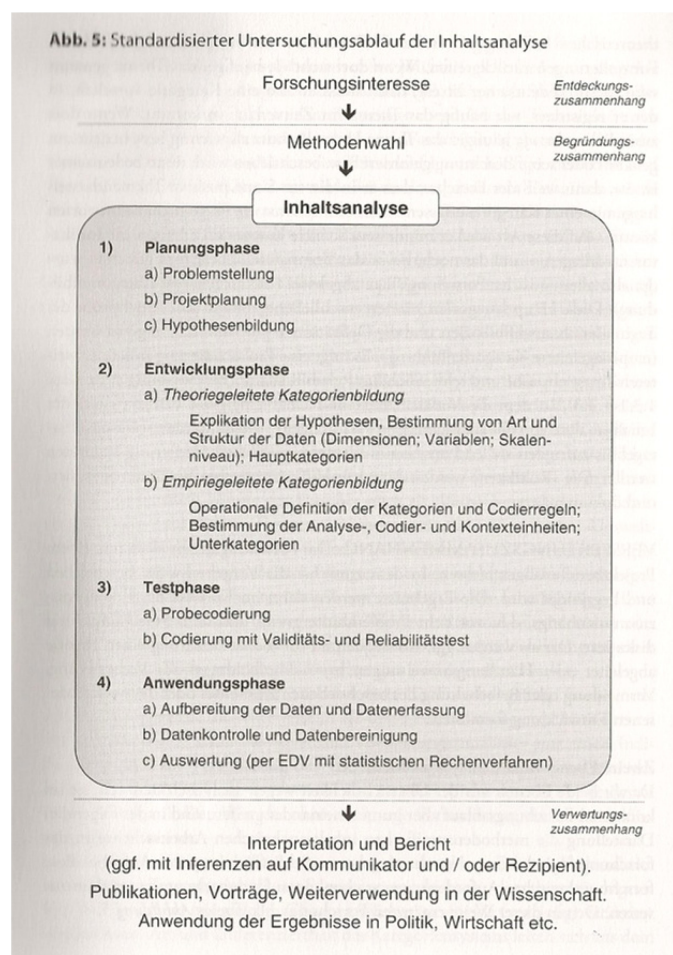


Abbildung 2- Ablauf einer Inhaltsanalyse (FRÜH, 2011, S.102)

3.3.2 Analyseraster

Grobanalyse (deskriptiv)

1. Allgemeines zum Lehrwerk

Titel, Ort, Verlag, Jahr, Konzeption (Schulbuchtyp), Anteil des Themenbereiches (Seitenanzahl)

2. Handhabbarkeit des Lehrwerkes

2.1 Einleitung

Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau?

☐ ja

☐ nein

2.2 Inhaltsverzeichnis

☐ Einmalig (nur am Anfang):

☐ wenig differenziert (1 Ebene)

☐ mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)

☐ stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

☐ Mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z.B. vor jedem Kapitel)

2.3 Vorspanntexte

2.4 Hinweise auf Quellen der Information **im** Text

Text- und Datenquellen

☐ nein

☐ ab und zu

☐ häufig

Bildquellen

☐ nein ☐ ab und zu ☐ häufig

2.5 Literaturapparat

2.6 Zusätzliche Erläuterungen

2.7 Register

3. Arbeitsaufgaben/ Arbeitsmaterialien

4. Bilder/ Grafiken/ Tabellen

Feinanalyse (Inhaltsanalyse)

anhand folgender Forschungsfragen

inhaltliche Fragen:

- Wie werden die Ursachen, der Weg in den Ersten Weltkrieg, in den jeweiligen Schulbüchern beschrieben? Werden inhaltliche Schwerpunkte gesetzt?
- Wie wird konkret die „Schuldfrage“ in den unterschiedlichen Schulbüchern dargestellt?

methodische Fragen:

- Welche Unterschiede gibt es bei der Darstellung der Julikrise in den verschiedenen Schulbüchern aus unterschiedlichen Jahrzehnten?
- Welche inhaltlichen Veränderungen können in den Schulbüchern gefunden werden?
- Inwiefern lassen sich die eben analysierten Darstellungen mit den allgemein bekannten Quellen abgleichen?

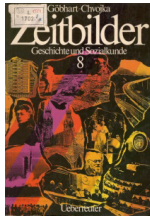
3.3.3 Auswahl des Untersuchungsmaterials

Im folgenden Kapitel wird nun die Analyse von zehn Geschichteschulbüchern aus verschiedenen Jahrzehnten erfolgen. Bei der Auswahl der Lehrwerke habe ich versucht einen Bogen über die Jahrzehnte seit dem Jahr 1918 zu spannen. Die Auswahl beginnt deshalb mit einem Buch aus dem Jahr 1927. Danach folgen ein Lehrwerk aus dem Zeitraum des Ständestaates und ein nationalsozialistisches Schulbuch. Die Verfügbarkeit dieser Bücher ist sehr beschränkt, deshalb lag die Entscheidung für ein bestimmtes Geschichteschulbuch nicht in meiner Hand. Nach drei Büchern der folgenden Jahrzehnte habe ich bei den aktuell approbierten Schulbüchern darauf geachtet, jeweils ein Lehrwerk von den vier Verlagen Veritas, Hölzel, Dorner und öbv zu analysieren. Darüber hinaus habe ich einen Schwerpunkt auf die aktuell zugelassenen Lehrwerke gelegt, deshalb werden aus diesem Zeitraum auch vier Bücher näher betrachtet.

In der nachstehenden Tabelle werden der Verlag, der Titel, das Erscheinungsjahr und der jeweilige Themenbereich, unter dem das zu analysierende Thema zu finden ist, aufgezeigt. Darüber hinaus wird noch die Seitenzahl angegeben. Die letzte Spalte zeigt eine Abbildung des Deckblattes des jeweiligen Schulbuches.

Verlag	Titel	Jahr	Themenbereich	Seitenzahl	Deckblatt Schulbuch
Ed. Hölzel Wien	Lehrbuch der Geschichte (Vierter Teil: Vom Jahre 1871 bis zur Gegenwart)	1927	Der Weltkrieg und seine Folgen – Ursachen und Veranlassung des Krieges; die Schuldfrage	S.51-58	

Verlag	Titel	Jahr	Themenbereich	Seitenzahl	Deckblatt Schulbuch
Hölder-Pichler-Tempsky A.G. Wien	Vaterlandskunde (Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs)	1938	Die geschichtliche Entwicklung Österreichs – Der letzte heldenmütige Kampf der Monarchie 1914- 1918. Der Zusammenbruch des Staates	S.164-166	
Quelle & Meyer Leipzig	Geschichtsbuch für die deutsche Jugend	1941	Der Weltkrieg – Der Kriegsausbruch	S.127 S.148-150	
Hölder-Pichler-Tempsky Wien, Ed. Hölzel Wien, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst Wien	Lehrbuch der Geschichte (4. Band Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart)	1965	Der Erste Weltkrieg – Veranlassung, Beginn und Ausdehnung	S.110-111	

Verlag	Titel	Jahr	Themenbereich	Seitenzahl	Deckblatt Schulbuch
Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst Wien, Ed. Hölzel Wien, Hölder-Pichler-Tempsky Wien, Österreichischer Gewerbeverlag Wien, Salzburger Jugend-Verlag	Geschichte 4 für die Oberstufe (der allgemeinbildenden höheren Schulen)	1975	Der Erste Weltkrieg – Der Kriegsausbruch	S.10-15	
Carl Ueberreuter Wien	Zeitbilder 8 (Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart)	1984	Eine Welt bricht zusammen – Der Erste Weltkrieg (Sarajevo-der Anlaß zum Krieg)	S.12-15	
Veritas Linz; Koproduktion mit Bildungsverlag Lemberger Wien	Netzwerk Geschichte 6	2008	Erster Weltkrieg - Ursachen, Anlass & Kriegsbeginn	S.122-123 S.142	

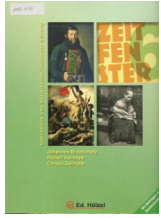
Verlag	Titel	Jahr	Themenbereich	Seitenzahl	Deckblatt Schulbuch
Ed. Hölzel Wien	Zeitfenster 6	2011	Der Erste Weltkrieg und die Friedensschlüsse – Vor dem großen Krieg	S.144-145	
E. Dörner	GO! Geschichte Oberstufe 6	2012	Der Erste Weltkrieg – Falken und Tauben-Wie kam es zum Krieg?	S.167-168	
Österreichischer Bundesverlag Schulbuch (öbv) Wien	Zeitbilder 6 (Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges)	2013	Vom Beginn der Industrialisierung bis zum Ersten Weltkrieg – Aus Krisen in den Krieg	S.140-141	

Tabelle 1- Überblick der analysierten Schulbücher (eigene Darstellung)

3.4 Ergebnisse der Schulbuchanalyse

3.4.1 Ergebnisse der deskriptiven Grobanalyse

In diesem Kapitel werden die ersten Ergebnisse der Analyse dargestellt. Ein gewisser Schwerpunkt wird dabei auf der Gegenwart liegen. Aus den Jahren 2008 bis 2013 werden insgesamt vier Lehrwerke genauer betrachtet.

Die ausgewählten Schulbücher werden zunächst alle der bereits oben vorgestellten Grobanalyse unterzogen. In einem zweiten Schritt durchlaufen alle Bücher die Feinanalyse.

Die erste Grobanalyse bezieht sich dabei zu einem Großteil auf das ganze Schulbuch. Erst in der Feinanalyse wird auf das konkrete Kapitel zum Thema „Beginn Erster Weltkrieg“ eingegangen.

Lehrbuch der Geschichte (Jahr 1927)

Die nachstehende Analyseabfolge folgt jenem bereits vorgestellten Analyseraster aus Kapitel 3.3.2.

- Allgemeines zum Lehrwerk

Das Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Mittelschulen wurde 1927 in Wien vom Ed. Hölzel Verlag publiziert. Bei diesem Buch handelt es sich um den Vierten Teil: Vom Jahre 1871 bis zur Gegenwart. Autor des Schulbuches ist Andreas Zeehe. Erweiterungen wurden von Dr. Adam Schuh durchgeführt.

Dieses Schulbuch kann, wie so oft, keinem reinen Schulbuchtypus zugeordnet werden. Am ehesten handelt es sich hier um eine Kombination aus Arbeitsbuch und Lesebuch. Der Lesebuchanteil überwiegt und dieses Lehrwerk kann nicht mit den Schulbuchkombinationen der Gegenwart verglichen werden.

In diesem Buch sind dem Themenbereich „Beginn Erster Weltkrieg“ circa acht Seiten gewidmet.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung:

Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau?

☐ ja

☒ nein

Es gibt lediglich einen Text am Beginn des Buches über den verstorbenen Autor des Buches, Andreas Zeehe.

Inhaltsverzeichnis:

☒ Einmalig (nur am Anfang):

☐ wenig differenziert (1 Ebene)

☐ mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)

☒ stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

☐ Mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z.B. vor jedem Kapitel)

Das Inhaltsverzeichnis befindet sich bei diesem Schulbuch nicht, wie heute üblich, am Beginn, sondern am Ende des Buches. So werden die letzten vier Seiten durch das Inhaltsverzeichnis gefüllt. Das Buch ist dabei in drei große Kapitel unterteilt: „Die Entstehung und Ausbildung des Weltstaatensystems (der Imperialismus)“, „Der Weltkrieg und seine Folgen“ und „Zusammenfassende Wiederholungen aus der Geschichte“. Auf den letzten Seiten befinden sich Fragen aus der Geschichte zum selbstständigen Erarbeiten.

Vorspanntexte:

Einführende Texte zu Beginn von Kapiteln gibt es in diesem Schulbuch nicht.

Hinweise auf Quellen der Informationen **im** Text:

Text- und Datenquellen

☒ nein ☐ ab und zu ☐ häufig

Bildquellen

☒ nein ☐ ab und zu ☐ häufig

Im ganzen Schulbuch findet sich keine Abbildung, deshalb gibt es auch keine Informationen zu diesen.

Literaturapparat:

In diesem Schulbuch wird keine Literatur zitiert und auch keine weiterführende Literatur angegeben.

Zusätzliche Erläuterungen:

Auf nahezu jeder Seite finden sich Fußnoten, in denen Begriffe oder auch bestimmte Ereignisse näher erläutert werden. In manchen Fußnoten werden auch Anmerkungen zum Text getätigt.

Register:

In diesem Buch gibt es keinerlei Register.

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien

Da es sich bei diesem Schulbuch um den vierten und somit letzten Band handelt, ist ein großer Teil des Buches einer Wiederholung der Geschichte gewidmet. So befasst sich das komplette dritte Kapitel „Zusammenfassende Wiederholungen aus der Geschichte“ mit einer Revision des bisher Gelernten.

Wie schon erwähnt, gibt es am Ende des Buches einige Fragen, die die SchülerInnen beantworten können/sollen. Im Inhaltsverzeichnis heißt es dazu: „Teilfragen aus der Geschichte Österreich-Ungarns zur selbstständigen wiederholenden Erarbeitung aus dem einschlägigen Lehrstoff des Mittelalters und der Neuzeit.“

- Bilder / Grafiken / Tabellen

In diesem Schulbuch gibt es weder Bilder noch Grafiken. Auch Tabellen sind im Lehrwerk nicht enthalten. Im Anhang findet man lediglich einen Stammbaum des Hauses Habsburg.

Vaterlandskunde - Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs (Jahr 1938)

Die Analyse des Schulbuches aus dem Jahr 1938 folgt dem Analyseraster aus dem Kapitel 3.3.2.

- Allgemeines zum Lehrwerk

Das Schulbuch für die achte Klasse der Mittelschule wurde von Alois Hinner, Oskar Kende, Heinrich Montzka und Mathilde Uhlirz verfasst. Gedruckt wurde es im Jahr 1938 vom Hölder-Pichler-Tempsky Verlag in Wien.

Dieses Lehrwerk kann wohl eher als jenes aus dem Jahr 1927 als reines Lehr- und Lesebuch bezeichnet werden. Im Großteil des Buches geht es um reine Wissensvermittlung und Fakten.

Der Anteil des Themenbereiches „Julikrise - Beginn erster Weltkrieg“ beträgt zwei Seiten.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung:

Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau?

☐ ja ☒ nein

Am Ende des Inhaltsverzeichnisses gibt es einen kleinen umrahmten Abschnitt mit der Bezeichnung „*Bei der Benützung des Buches ist zu beachten*“.

Inhaltsverzeichnis:

☒ Einmalig (nur am Anfang):

☐ wenig differenziert (1 Ebene)

☒ mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)

☐ stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

☐ Mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z.B. vor jedem Kapitel)

In diesem Schulbuch befindet sich das Inhaltsverzeichnis schon am Beginn des Werkes. Es ist grob in vier Abschnitte unterteilt: „Die natürlichen Grundlagen des österreichischen Raumes“, „Die geschichtliche Entwicklung Österreichs“, „Das neue Österreich“ und „Einführung in die Gesellschaftslehre. Bürgerkunde (die Verfassung 1934)“.

Danach folgen noch Übersichten, Stammtafeln, Bilderanhänge und Karten.

Vorspanntexte:

Einführende Texte am Beginn von Kapiteln gibt es in diesem Schulbuch nicht. Es gibt jedoch vor einigen Unterkapiteln eine „Übersicht der wichtigsten Ereignisse“ in chronologischer Abfolge.

Hinweise auf Quellen der Informationen **im** Text:

Text- und Datenquellen

☒ nein ☐ ab und zu ☐ häufig

Bildquellen

☐ nein ☒ ab und zu ☐ häufig

Am Ende des Lehrwerkes gibt es 32 Seiten, die mit Bildern gefüllt sind. Bei diesen ist teilweise angegeben, woher die Bilder stammen oder von wem die Aufnahme getätigt wurde. Im Inhaltsverzeichnis sind diese mit „*Bilderanhang zur Erdkunde bzw. zur Kunst- und Kulturgeschichte*“ gekennzeichnet.

Literaturapparat:

In diesem Schulbuch gibt es kein Verzeichnis der verwendeten Literatur.

Zusätzliche Erläuterungen:

Auf einigen Seiten finden sich Fußnoten, in denen Begriffe oder auch bestimmte Ereignisse näher erläutert werden. In manchen Fußnoten werden wiederum auch Anmerkungen zum Text getätigt.

Register:

Am Ende des Buches gibt es einen sogenannten Sachgruppenweiser. In diesem sind Schlagwörter in größere Bereiche zusammengefasst und mit den jeweiligen Seitenzahlen angegeben. Dieser kann also mit einem Sachregister verglichen werden.

Danach folgt noch ein Quellenverzeichnis zu den Abbildungen. Dieses stellt aber ein Bildquellenverzeichnis dar und keinen Bildregister.

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien

Im ersten Kapitel des Buches „Die natürlichen Grundlagen des österreichischen Raumes“ gibt es vereinzelt Arbeitsaufgaben. Diese lauten zum Beispiel: „*Verfolge auf der Karte die wichtigsten Flüsse ...*“, „*Verfolge auf der Karte die Hügelzüge ...*“.

Arbeitsmaterialien, die explizit als diese ausgewiesen sind, gibt es nicht. Die Tabellen, Bilder und Stammtafeln zu Ende des Buches könnten aber als diese gebraucht werden.

- Bilder / Grafiken / Tabellen

Im Textfluss selbst gibt es 22 Abbildungen. Diese sind durchnummeriert und stellen zu einem Großteil HerrscherInnen wie Maria Theresia oder Franz Joseph I. dar. Ebenso gibt es Abbildungen von Politikern der aktuellen Zeit, wie Engelbert Dollfuß. Verweise über die Urheber dieser Bilder gibt es aber nicht. Es ist jedoch beschrieben, was genau auf dem Bild dargestellt wird.

Neben diesen 22 Abbildungen im Text gibt es am Ende des Buches einen eigenen Bilderanhang. Dieser ist einerseits dem Thema „Erdkunde“ und andererseits dem Bereich „Kunst- und Kulturgeschichte“ gewidmet. Auch diese Abbildungen sind durchnummeriert und mit einem Titel versehen. Dazu gibt es eine genauere Beschreibung zu den Bildern.

In diesem Schulbuch gibt es darüber hinaus noch einen Abschnitt „Übersichten“. In diesem sind viele Tabellen enthalten, die Aussagen über geographische aber auch wirtschaftliche Aspekte geben. Ebenso werden auch bevölkerungsgeographische Gesichtspunkte dargestellt.

Geschichtsbuch für die deutsche Jugend (Jahr 1941)

Die nachfolgende Grobanalyse folgt dem erstellten Analyseraster aus dem Kapitel 3.3.2.

- Allgemeines zum Lehrwerk

Kumsteller, Haake und Schneider sind die Autoren dieses Schulbuches für die 8. Klasse, welches 1941 auf den Schulbuchmarkt kam. Verlegt wurde es bei Quelle & Meyer in Leipzig.

Wie schon das Geschichteschulbuch aus dem Jahr 1938 zählt auch dieses noch zu der Kategorie traditionelles Lehr- und Lesebuch. Eine wichtige Komponente dieses Typus wird

hier jedoch ignoriert: Die Sprache im Buch ist weder neutral noch wertfrei. Es herrscht eine deutschnationale Sicht vor.

Das Thema, welches in meiner Arbeit genauer behandelt wird, nimmt in diesem Buch drei Seiten ein.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung:

Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau?

☐ ja

☒ nein

Inhaltsverzeichnis:

☒ Einmalig (nur am Anfang):

☐ wenig differenziert (1 Ebene)

☒ mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)

☐ stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

☐ Mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z.B. vor jedem Kapitel)

Auch in diesem Lehrwerk befindet sich das Inhaltsverzeichnis gleich zu Beginn. Es ist dabei in 11 Kapitel unterteilt. In diesen gibt es dann noch zwei bis fünf Unterkapitel.

Vorspanntexte:

Einführende Texte zu Beginn von Kapiteln gibt es auch in diesem Lehrwerk nicht. Wie im Schulbuch aus dem Jahr 1938 gibt es bei circa der Hälfte der Kapitel am Beginn eine chronologische Übersicht über die Ereignisse, die in dem Zeitabschnitt des Kapitels wichtig sind.

Hinweise auf Quellen der Informationen **im** Text:

Text- und Datenquellen

☒ nein ☐ ab und zu ☐ häufig

Bildquellen

☐ nein ☐ ab und zu ☒ häufig

Bei den Portraits wird auch angegeben, woher das Bild stammt. Diese Angabe steht direkt unter dem Bild.

Literaturapparat:

In diesem Schulbuch gibt es keine Verweise auf die verwendete Literatur.

zusätzliche Erläuterungen:

Auch hier gibt es wieder des Öfteren Fußnoten, in denen Aspekte aus dem Text näher erläutert werden.

Register:

Im Lehrwerk gibt es keinerlei Register.

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien

Im ganzen Schulbuch gibt es keine Arbeitsaufgaben. Explizit ausgewiesene Arbeitsmaterialien gibt es ebenfalls nicht, jedoch könnten mit den abgebildeten Karten Arbeitsaufträge an die SchülerInnen gestellt werden.

- Bilder / Grafiken / Tabellen

Dieses Lehrwerk weist relativ viele Abbildungen auf. Es handelt sich dabei meist um Karten. Diese sind mit einer Beschriftung versehen. Außerdem sind noch einige Bilder von Personen abgedruckt, mit Namen und Herkunft beschrieben.

Lehrbuch der Geschichte (Jahr 1965)

Der Analyseraster, welchem dieses Schulbuch folgt wurde bereits in Kapitel 3.3.2 näher erläutert.

- Allgemeines zum Lehrwerk

Das Schulbuch für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen wurde von Heilsberger Franz und Korger Friedrich geschrieben. Es handelt sich hierbei um den 4. Band, welcher die Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart behandelt. Bei diesem Schulbuch aus dem Jahr 1965 waren drei Verlage tätig, erstens der Hölder-Pichler-Tempsky Verlag, zweitens der Verlag Ed. Hölzel und zuletzt noch der Österreichische Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst. Alle mit Sitz in Wien.

Dieses Lehrwerk kann als klassisches Beispiel eines reinen Lehr- und Lesebuches betrachtet werden. Im Kapitel 3.1.3 (Typen von Schulbüchern) wird dieses auch als spezielles Beispiel genannt.

Der Themenbereich „Beginn Erster Weltkrieg“ nimmt hier etwas mehr als eine Seite ein.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung:

Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau?

☐ ja

☒ nein

Inhaltsverzeichnis:

☒ Einmalig (nur am Anfang):

☐ wenig differenziert (1 Ebene)

☒ mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)

☐ stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

- ☐ Mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z.B. vor jedem Kapitel)

Vorspanntexte:

Es gibt in diesem Buch keine zusammenfassenden Texte am Beginn eines Kapitels.

Hinweise auf Quellen der Informationen **im** Text:

Text- und Datenquellen

- ☒ nein ☐ ab und zu ☐ häufig

Bildquellen

- ☒ nein ☐ ab und zu ☐ häufig

Literaturapparat:

Dieses Lehrwerk weist kein Literaturverzeichnis oder weiterführende Literatur auf.

Zusätzliche Erläuterungen:

Es gibt in dem Geschichteschulbuch einige wenige Fußnoten.

Register:

In diesem Schulbuch gibt es kein richtiges Register, sondern nur ein Quellenverzeichnis zu den Bildern am Ende des Buches.

- **Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien**

Arbeitsaufgaben im eigentlichen Sinn gibt es in diesem Lehrwerk nicht. Die Anhänge (Staatsvertrag, Bundesverfassungsgesetz über die Neutralität und Konvention zum Schutze der Menschenrechte) könnten aber für weiterführende Arbeitsaufträge genutzt werden.

- **Bilder / Grafiken / Tabellen**

Im Textfluss beinhaltet das Buch 13 Abbildungen. Diese zeigen großteils berühmte Persönlichkeiten, aber auch Gebäude und historische Ereignisse. Ein Verzeichnis, woher

diese Bilder stammen, folgt am Ende des Lehrwerkes. Direkt beim Bild befindet sich eine Beschreibung.

Neben diesen 13 Bildern gibt es am Ende des Schulbuches einen Bildanhang zur Kunstgeschichte. Dieser besteht aus 23 schwarz-weiß Bildern und acht Farbbildern. Bei diesen steht auch der Gestalter des Bildes in der Beschreibung.

Geschichte 4 (Jahr 1975)

Die nachstehende erste Grobanalyse richtet sich nach dem Analyseraster aus dem Kapitel 3.3.2.

- Allgemeines zum Lehrwerk

Das Schulbuch aus den 1970er Jahren wurde von Anton Ebner und Harald Majdan verfasst. Auch hier handelt es sich wie beim Vorwerk um den 4. Teil der Buchreihe, welche für allgemeinbildende höheren Schulen zugelassen war. An diesem Lehrwerk waren fünf Verlage gleichzeitig tätig. Auch dieses Geschichtebuch ist noch dem Schultyp des traditionellen Lehr- und Lesebuches zuzuordnen.

Das zu analysierende Kapitel wird gleich zu Beginn des Buches behandelt und trägt den Übertitel „Der Erste Weltkrieg“. Das für mich relevante Unterthema „Der Kriegsausbruch“ nimmt dabei sechs Seiten ein.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung:

Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau?

☐ ja

☒ nein

Inhaltsverzeichnis:

☒ Einmalig (nur am Anfang):

☐ wenig differenziert (1 Ebene)

☒ mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)

☐ stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

☐ Mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z.B. vor jedem Kapitel)

Dieses Lehrwerk hat ganze 23 Überkapitel, welche nochmals unterteilt sind. Zeitlich werden dabei Ereignisse vom Ersten Weltkrieg bis in die Gegenwart dargestellt. Das macht sich auch in der Seitenzahl des Schulbuches bemerkbar. Das Buch hat 334 Seiten.

Vorspanntexte:

Es gibt in diesem Buch zwar keine zusammenfassenden Texte am Beginn eines Kapitels, jedoch gibt es am Ende eines jeden der 23 Kapitel eine Zusammenfassung.

Hinweise auf Quellen der Informationen **im** Text:

Text- und Datenquellen

☐ nein ☐ ab und zu ☐ häufig

Zitate sind im Text eingerückt und in Klammer mit „nach (Nachname des Autors)“ gekennzeichnet. Es wird also nur der Nachname des Autors im Text genannt. Um eine genauere Quelle zu finden muss auf das Quellen- und Literaturverzeichnis der letzten Schulbuchseite verwiesen werden.

Bildquellen

☒ nein ☐ ab und zu ☐ häufig

Literaturapparat:

Wie schon erwähnt findet sich auf der allerletzten Seite ein Quellen- und Literaturverzeichnis. Hier werden die Werke angeführt, aus denen im Text zitiert wird, allerdings äußerst unübersichtlich.

Zusätzliche Erläuterungen:

Wie im Lehrbuch zuvor gibt es auch hier einige wenige Fußnoten.

Register:

In diesem Buch gibt es kein Register.

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien

Arbeitsaufgaben gibt es in diesem Schulbuch keine. Die vielen angeführten Zitate, Abbildungen, Tabellen und Grafiken könnten aber als Arbeitsmaterialien zur Verfügung stehen. Explizit dafür ausgewiesen sind sie jedoch nicht.

- Bilder / Grafiken / Tabellen

Bei diesem Geschichteschulbuch scheinen erstmalig im Textfluss mehrere Bilder und Grafiken auf. So kommt es zu einer Auflockerung des Textes. Es gibt Bilder von wichtigen Ereignissen (wie dem Attentat von Sarajevo), aber auch viele Tabellen und Grafiken. Quellenangaben wurden keine angegeben, sie sind lediglich mit einer Beschreibung versehen.

Zeitbilder 8 (Jahr 1984)

Kapitel 3.3.2 stellt den Analyseraster vor, welchem die folgende Analyse angelehnt ist.

- Allgemeines zum Lehrwerk

Dieses Lehrwerk stammt von Göbhart und Chvojka und wurde für die 8. Klasse Oberstufe zugelassen. Verantwortlicher Verlag für dieses Buch aus dem Jahr 1984 ist der Carl Ueberreuter Verlag in Wien.

In diesem Schulbuch scheinen zum ersten Mal Arbeitsaufgaben für die SchülerInnen auf. Deshalb kann dieses Lehrwerk als eine Kombination aus Lese- und Arbeitsbuch eingestuft werden.

Das Buch startet mit dem Thema „Erster Weltkrieg“. Der Beginn nimmt dabei vier Seiten ein.

- **Handhabbarkeit des Lehrwerkes**

Einleitung:

Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau?

☐ ja ☒ nein

Inhaltsverzeichnis:

☒ Einmalig (nur am Anfang):

☐ wenig differenziert (1 Ebene)

☒ mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)

☐ stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

☐ Mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z.B. vor jedem Kapitel)

Dieses Schulbuch ist in vier große Kapitel unterteilt: „Eine Welt bricht zusammen-Der Erste Weltkrieg“, „Das Jahrzehnt bis 1929“, „Der Rückfall in die Gewalt“ und „Nicht mehr Krieg und doch kein Frieden“. Das Lehrwerk behandelt also die Periode von 1914 bis zur Gegenwart.

Bei diesem Geschichteschulbuch wird schon beim Inhaltsverzeichnis mit Bildern gearbeitet. Auf den zwei Seiten des Verzeichnisses befinden sich acht Bilder.

Vorspanntexte:

Einführende Texte zu Beginn von Kapiteln gibt es auch in diesem Schulbuch nicht. Am Ende eines jeden der großen vier Kapitel gibt es eine chronologische Übersicht über die wichtigsten Ereignisse.

Hinweise auf Quellen der Informationen **im** Text:

Text- und Datenquellen

☐ nein ☐ ab und zu ☐ häufig

In diesem Schulbuch wird wie beim Vorhergehenden bei den Zitaten im Text in Klammer nur der Nachname des zitierten Autors erwähnt. Zitate sind in dem Buch orange hinterlegt und kursiv gedruckt. Um eine genauere Quelle zu finden muss auch hier auf das Quellenverzeichnis am Ende des Buches verwiesen werden.

Bildquellen

☒ nein ☐ ab und zu ☐ häufig

Direkt unter den Bildern ist lediglich eine Beschreibung zu finden.

Literaturapparat:

Auf der letzten Seite des Schulbuches findet sich ein Quellenverzeichnis betitelt mit „Die Quellentexte wurden nach folgenden Werken zitiert“.

zusätzliche Erläuterungen:

In dem Lehrwerk gibt es keinerlei zusätzliche Erläuterungen, weder Fußnoten, noch Anmerkungen oder Randnotizen.

Register:

Im Buch gibt es keinerlei Register.

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien

Das Schulbuch aus dem Jahr 1984 ist das erste in dem es Arbeitsaufgaben gibt. In jedem Unterkapitel werden am Ende meist zwei bis drei Fragen gestellt.

Durch die vielen Zitate (fast auf jeder Seite) sind darüber hinaus viele Arbeitsmaterialien vorhanden.

- Bilder / Grafiken / Tabellen

In dem Lehrwerk sind auf jeder Seite mindestens zwei Bilder. Auf manchen sind es sechs und mehr. Die Bilder befinden sich meist am Rand neben dem Fließtext. Diese sind mehrheitlich schwarz-weiß oder braun-weiß. Darüber hinaus gibt es noch ein paar

Landkarten. Grafiken sind in diesem Schulbuch nicht vertreten und rund fünf Tabellen aus zitierter Literatur.

Netzwerk Geschichte 6 (Jahr 2008)

Die Analyse des folgenden Geschichteschulbuches folgt jenem Raster der in Kapitel 3.3.2 vorgestellt wurde.

- Allgemeines zum Lehrwerk

Das Schulbuch wurde von Hans Pokorny, Renate Pokorny und Michael Lemberger geschrieben. Seine erste Auflage stammt aus dem Jahr 2008 und ist in einer Kooperation des Veritas Verlags und des Bildungsverlags Lemberger erschienen.

Das Lehrwerk kann dem Typus Kombination aus Lese- und Arbeitsbuch zugeordnet werden. Der Abschnitt vom Beginn des Ersten Weltkrieges befindet sich im letzten Großkapitel „Imperialismus & 1. Weltkrieg“. Die zwei Seiten tragen die Überschrift „Ursachen, Anlass & Kriegsbeginn“.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung:

Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau?

☒ ja

☐ nein

Das aktuelle Lehrwerk ist das erste, welches auch eine allgemeine Einleitung in die Handhabung des Schulbuches enthält. In dieser wird der genaue Gebrauch des Buches erklärt. Es besteht aus drei unterschiedlichen Kategorien an Seiten und es gibt vor jedem Großabschnitt eine Auftaktseite. Auf dieser wird die folgende Epoche inhaltlich, räumlich und zeitlich vorgestellt. Danach folgen Doppelseiten mit den jeweiligen Kapiteln. Darin gibt es Seiten zur Politischen Bildung, welche mit PB gekennzeichnet sind. Darüber hinaus gibt es noch Teile mit „Schwerpunktthemen“.

Inhaltsverzeichnis:

☒ Einmalig (nur am Anfang):

☐ wenig differenziert (1 Ebene)

☒ mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)

☐ stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

☐ Mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z.B. vor jedem Kapitel)

Das Inhaltsverzeichnis dieses Geschichteschulbuches wird in fünf große Kapitel unterteilt: „Veränderungen & Umbrüche“, „Absolutismus & Aufklärung“, „Revolutionen & Gegenbewegungen“, „Die Industrielle Revolution“ und „Imperialismus & 1. Weltkrieg“. Danach folgt noch ein sechstes Kapitel „Portfolio“, dadurch soll eigenständiges Lernen anhand von weiterführenden Ideen und Arbeitsaufträgen ermöglicht werden. Erwähnenswert ist auch, dass jedes Kapitel in einer anderen Farbe gestaltet ist, wodurch eine gute Orientierung gegeben ist.

Vorspanntexte:

Wie schon bei der Einleitung erwähnt gibt es vor jedem der fünf Großkapitel eine Auftaktseite. In dieser wird neben einer Abbildung und einer Zeitleiste auch ein Vorspanntext gebracht.

Hinweise auf Quellen der Informationen **im** Text:

Text- und Datenquellen

☐ nein ☐ ab und zu ☒ häufig

Die Textquellen sind sowohl mit Vor- und Nachname des zitierten Autors versehen als auch der Titel und das Entstehungsjahr werden angegeben.

Bildquellen

☐ nein ☒ ab und zu ☐ häufig

Bei Malereien wird großteils auch der Künstler und das Entstehungsjahr sowie Entstehungsort angegeben. Bei Fotografien ist meist nur eine Beschreibung unter dem Bild.

Literaturapparat:

Auf der Innenseite des hinteren Umschlags befindet sich ein Textnachweis. Hier werden alle zitierten Bücher nach der Seitenzahl angegeben auf der sie verwendet wurden.

zusätzliche Erläuterungen:

Neben dem eigentlichen Fließtext gibt es direkt in den Kapiteln noch Zitate. Am Ende eines jeden der fünf großen Abschnitte gibt es sogenannte „Schwerpunktthemen“. Auf diesen Seiten werden Aspekte zu den Themen „Gesellschaft, Kultur und Bildung“, „Religion und Philosophie“, „Wirtschaft, Naturwissenschaft und Technik“ und „Recht und Gerechtigkeit“ erklärt. Außerdem gibt es danach noch eine Seite auf der „Begriffe zur Epoche“ näher erläutert werden.

Register:

Am Schluss des Lehrwerkes gibt es ein Personen- und Sachregister. In diesem werden alphabetisch auf die Seiten verwiesen in denen wichtige Begriffe oder Personen vorkommen.

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien

Zum Abschluss jeder Doppelseite und damit eines thematischen Abschnitts gibt es einen eingerahmten Bereich in welchem Aufgaben und Fragen aufgezählt werden.

- Bilder / Grafiken / Tabellen

In dem Lehrwerk befindet sich auf jeder Seite mindestens eine Abbildung. Bilder dominieren dabei das Erscheinungsbild. Darüber hinaus gibt es noch Darstellungen von Landkarten, Tabellen sind hingegen in dem Buch kaum vertreten. Sämtliche Illustrationen in dem Lehrwerk sind in Farbe gedruckt.

Einen Überblick der Bilder gibt es am Ende des Schulbuches. In einem Bildnachweis werden alle im Buch verwendeten Darstellungen, aufgezählt.

Zeitfenster 6 (Jahr 2011)

Die nachstehende Grobanalyse des Schulbuches aus dem Jahr 2011 richtet sich nach dem Analyseraster aus Kapitel 3.3.2.

- Allgemeines zum Lehrwerk

Das Schulbuch „Zeitfenster“ stammt vom Ed. Hölzel Verlag und wurde von den AutorInnen Johannes Brzobohaty, Robert Salmeyer und Christa Zellhofer geschrieben. Die erste Auflage stammt aus dem Jahr 2011.

Bei dem Geschichtebuch handelt es sich um eine Kombination aus Lese- und Arbeitsbuch.

Der Abschnitt über den Ersten Weltkrieg ist in dem Lehrwerk das vorletzte Kapitel und lautet „Der Erste Weltkrieg und die Friedensschlüsse“. Der Beginn der mit „Vor dem großen Krieg“ betitelt wird, nimmt zwei Seiten ein.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung:

Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau?

☒ ja

☐ nein

Die erste Seite nach dem Inhaltsverzeichnis widmet sich einer Erklärung, wie in den einzelnen Kapiteln vorgegangen wurde und wie damit umzugehen ist. Dargestellt ist dies am Beispiel des Kapitels „Der Humanismus“.

Inhaltsverzeichnis:

☒ Einmalig (nur am Anfang):

☐ wenig differenziert (1 Ebene)

☒ mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)

☐ stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

☐ Mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z.B. vor jedem Kapitel)

Das Inhaltsverzeichnis in dem Lehrwerk besteht aus zwei Ebenen und gliedert sich in neun Überkapitel. Danach folgt noch Glossar, Personenregister und Sachregister. Auch in diesem Geschichteschulbuch ist jedes Kapitel in einer anderen Farbe gestaltet.

Vorspanntexte:

Bei acht von neun Kapiteln gibt es einen einleitenden, allgemeinen Text am Beginn des Kapitels, zusätzlich bei zwei noch eine Landkarte. Bei den anderen beiden begleiten Bilder den Text.

Hinweise auf Quellen der Informationen IM Text:

Text- und Datenquellen

☐ nein ☐ ab und zu ☒ häufig

Bei den Text- und Datenquellen wird bei den grün hinterlegten Zitaten angegeben woher diese stammen. Dabei wird sowohl Autor als auch Titel und die zitierte Seite angegeben

Bildquellen

☐ nein ☒ ab und zu ☐ häufig

Bei den Bildquellen wird teilweise angegeben, woher die Bilder stammen. Also zum Beispiel beim berühmten Portrait von Ludwig XIV. der Louvre in Paris.

Literaturapparat:

Das Lehrwerk weist kein zusammenfassendes Verzeichnis der Literatur auf. Jedoch werden nach jedem Kapitel im Resümee „Workshop“ unter dem Punkt „Mediencorner“ die verwendeten Werke des jeweiligen Kapitels aufgelistet.

Zusätzliche Erläuterungen:

In dem Geschichteschulbuch gibt es neben dem eigentlichen Fließtext viele andere Arten von zusätzlichen Anmerkungen, insgesamt fünf Kategorien an Erläuterungen. In der Rubrik „Porträt“ werden wichtige historische Personen der Zeit näher erläutert. Unter „Stichwort“ kann spezielles Wissen erarbeitet werden. Ein Bezug zur Gegenwart wird unter „Zeitfenster“ hergestellt. Berühmte Zitate werden mit dem Abbild der jeweiligen Person abgedruckt und zuletzt gibt es noch Zitate aus Quellentexten oder Sekundärliteratur.

Am Ende jedes Großkapitels gibt es darüber hinaus noch eine Zeittafel, welche einen Überblick über historische Ereignisse gewährleisten soll. Weiters werden noch Gastautoren zu einem Kommentar gebeten und legen ihre Sicht der Dinge dar.

Register:

Das Schulbuch weist sowohl ein Personenregister als auch ein Sachregister am Ende des Buches auf.

Außerdem gibt es vor den Registern noch ein Glossar, in dem Schlüsselwörter aus dem Fließtext näher erläutert werden. Diese sind dort mit einer Hand gekennzeichnet.

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien

Neben Arbeitsaufgaben im Fließtext bietet das Schulbuch auch am Ende jedes großen Kapitels einen sogenannten „Workshop“ an. Dieser beinhaltet einen Wissenscheck, einen Expertentask, welcher zur Vertiefung des Stoffes dienen soll und einen Mediencorner mit Buch- und Filmtipps zum Thema. Der „Workshop“ stellt gleichzeitig auch Arbeitsmaterialien zur Verfügung. Diese lassen sich aber auch im Fließtext finden.

- Bilder / Grafiken / Tabellen

Das Schulbuch ist geprägt von Bildern, allerdings ohne Verzeichnis. Wie im Lehrwerk davor wird direkt unter den Bildern teilweise angegeben, woher diese stammen. Eine weitere

Gemeinsamkeit zu dem Buch „Netzwerke“ aus dem Jahr 2008 ist die seltene Verwendung von Tabellen. Es herrscht eindeutig eine Überhand von Bildern, Landkarten sind eher noch präsent.

GO! Geschichte Oberstufe 6 (Jahr 2012)

Der Raster, welchem die Analyse dieses Schulbuches folgt wurde in Kapitel 3.3.2 bereits genau erläutert.

- Allgemeines zum Lehrwerk

An dem Schulbuch haben drei AutorInnen geschrieben: Franz Melichar, Irmgard Plattner und Claudia Rauchegger-Fischer. Die erste Auflage erschien im Dornier Verlag im Jahr 2012. Es handelt sich um ein Lehrwerk für die 6. Klasse einer AHS Oberstufe.

Wie schon die Lehrwerke zuvor gehört auch dieses zur Schulbuchtypkategorie Kombination aus Arbeits- und Lesebuch.

GO! ist das einzige, welches im Titel des relevanten Kapitels die Begriffe „Falken“ (Kriegsbefürworter) und „Tauben“ (Kriegsgegner) verwendet und lautet folgendermaßen: „Falken und Tauben-Wie kam es zum Krieg?“. Der Abschnitt nimmt zwei Seiten ein.

- Handhabbarkeit des Lehrwerkes

Einleitung:

Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau?

☒ ja

☐ nein

In dem Schulbuch gibt es direkt im Anschluss an das Inhaltsverzeichnis eine allgemeine Einleitung. Die Handhabung des Lehrwerkes wird auf einer Doppelseite genau erklärt ohne auf ein bestimmtes Kapitel näher einzugehen.

Inhaltsverzeichnis:

☐ Einmalig (nur am Anfang):

☐ wenig differenziert (1 Ebene)

☐ mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)

☐ stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

☒ Mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z.B. vor jedem Kapitel)

In dem Schulbuch wird eine Art mehrmaliges Inhaltsverzeichnis verwendet. So gibt es gleich zu Beginn des Buches ein Verzeichnis über den Inhalt mit drei Ebenen. Es besteht aus vier großen Kapiteln: „1500-Aufbrüche, Hoffnungen, Angst“, „Ordnung und Zugriff: der moderne Staat“, „Ideen machen Politik: Aufklärung und Revolutionen“, „Das ‘lange’ 19. Jahrhundert“. Vor jedem Großkapitel wird mit dem „Fahrplan durch das Kapitel“ das Inhaltsverzeichnis für den jeweiligen Abschnitt nochmals wiederholt und in eine Zeitleiste eingeordnet. Die vier Kapitel werden dabei immer mit dem Schema „Sich dem Thema nähern“, „Wissen erwerben“, „Sich Kompetenzen aneignen“ und „Erlerntes anwenden“ durchgearbeitet. Im Abschnitt „Wissen erwerben“ ist darüber hinaus noch ein ExpertInnengespräch abgedruckt. Die verschiedenen Aspekte sind dabei in unterschiedlichen Farben gehalten.

Vorspanntexte:

Im Zuge des „Fahrplan durch das Kapitel“ wird in einem kurzen Absatz allgemein beschrieben, worum es in dem Abschnitt des Schulbuches geht.

Hinweise auf Quellen der Informationen **im** Text:

Text- und Datenquellen

☐ nein ☐ ab und zu ☒ häufig

Wie im Schulbuch „Zeitfenster“ ist auch hier bei den grau hinterlegten Zitaten angegeben, woher diese stammen. Dabei wird sowohl Autor als auch Titel und die zitierte Seite vermerkt.

Bildquellen

☐ nein ☒ ab und zu ☐ häufig

Bei den Bildquellen wird teilweise angegeben, woher die Bilder kommen und von welchen Malern sie stammen.

Literaturapparat:

Auf der letzten Seite des Lehrwerkes finden sich „Quellen und Literatur“. Hier sind alle Werke alphabetisch aufgelistet, aus denen im Buch zitiert wird.

Zusätzliche Erläuterungen:

Neben dem eigentlichen Fließtext gibt es im Buch noch viele Zitate. Diese beiden Komponenten nehmen, neben den Bildern, den Großteil der Seitenfläche ein. Darüber hinaus gibt es noch braun hinterlegte Zeitleisten und umrandete wichtige Begriffe, die auch direkt erklärt werden.

Register:

Ein eigentliches Register besitzt dieses Geschichteschulbuch nicht. Es gibt aber ein vierseitiges Lexikon im Anschluss an das letzte Kapitel. In diesem sind wichtige Begriffe näher erklärt. Im Fließtext gibt es keine Verknüpfung zu dem Lexikon.

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien

Neben vielen Arbeitsaufgaben direkt im Fließtext bietet das Schulbuch auch am Ende jedes großen Kapitels einen Abschnitt, in welchem die SchülerInnen sich verschiedene Kompetenzen aneignen sollen. Nach dem ersten Kapitel geht es um die Methode der „Pro-Contra-Debatte“. Im Anschluss an das zweite Kapitel sollen die SchülerInnen das Arbeiten mit historischen Statistiken näher kennenlernen. Nach dem dritten Kapitel geht es um das Arbeiten mit normativen Texten und am Ende des vierten um die Arbeit mit Fotografien. Darüber hinaus steht nach der Aneignung der verschiedenen Kompetenzen noch die Möglichkeit zur Verfügung, das Erlernte anhand von unterschiedlichen Materialien anzuwenden. Diese stehen ganz am Ende jedes Kapitels.

- **Bilder / Grafiken / Tabellen**

Auf jeder Seite befindet sich mindestens ein Bild, die vier Großkapitel beginnen mit einem Bild gestreckt über zwei A4 Seiten. Neben diesen gibt es noch einige Landkarten, Tabellen stehen eher im Hintergrund.

Zeitbilder 6 (Jahr 2013)

Das Schulbuch wird mithilfe des in Kapitel 3.3.2 erstellten Rasters einer ersten Grobanalyse unterzogen.

- **Allgemeines zum Lehrwerk**

An diesem Buch schrieben vier Personen: Alois Scheucher, Ulrike Ebenhoch, Eduard Staudinger und Josef Scheipl. Verlegt wurde das Buch vom österreichischen Bundesverlag Schulbuch, kurz öbv. Zeitlich behandelt es den Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges.

Bei dem Schulbuch handelt es sich um den Typ des vernetzten Schulbuches, denn neben dem eigentlichen Buch gibt es online noch ergänzende Materialien und Links. Diese sind auf der Internetseite des Verlags (www.oebv.at) zu finden. Am Beginn jedes großen Kapitels gibt es den Verweis zu einem Online Code.

Das relevante Kapitel des Kriegsbeginns fällt hier in den Abschnitt „Von Beginn der Industrialisierung bis zum Ersten Weltkrieg“. Das Kapitel ist zeitlich also sehr weit gefasst. „Aus Krisen in den Krieg“, so die Bezeichnung des für die Arbeit wesentlichen Zeitraumes, nimmt kaum mehr als eine Seite ein.

- **Handhabbarkeit des Lehrwerkes**

Einleitung:

Hat das LW eine allgemeine, vom Inhalt unabhängige Einführung über die Handhabung oder den Aufbau?

☒ ja

☐ nein

Wie in den Büchern zuvor gibt es auch hier im Anschluss an das Inhaltsverzeichnis einen Abschnitt „Wie arbeite ich mit diesem Buch?“. Im Gegensatz zu den vorherigen Schulbüchern wird dieser aber in ganzen Sätzen formuliert und ist übersichtlicher.

Bevor die eigentliche Thematik des Schulbuches beginnt gibt es noch eine Seite, die sich mit „Kompetenzorientierung in den Zeitbilder-Bänden“ beschäftigt. Hier gibt es eine Übersichtstabelle zu den Operatoren der Anforderungsbereiche I bis III.

Inhaltsverzeichnis:

☒ Einmalig (nur am Anfang):

☐ wenig differenziert (1 Ebene)

☒ mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)

☐ stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

☐ Mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z.B. vor jedem Kapitel)

Das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerkes gliedert sich in zwei Ebenen. Dabei gibt es wieder vier große Kapitel: „Die frühe Neuzeit-Europa im Wandel“, „Von Absolutismus und Aufklärung zu Revolution und Restauration“, „Von Beginn der Industrialisierung bis zum Ersten Weltkrieg“ und zuletzt „Österreich in der Neuzeit“. Diese sind in unterschiedlichen Farben gedruckt.

Vorspanntexte:

Die vier Großkapitel beginnen alle mit sogenannten Auftaktdoppelseiten. „*Großformatige Bilder, übersichtliche Zeitleisten und Einleitungstexte helfen dir beim Einstieg in das Kapitel. Sie wollen deine Neugier und dein Interesse wecken. Kompetenzboxen zeigen auf, welche Methoden und Arbeitstechniken du in diesem Kapitel trainierst.*“ (aus „wie arbeite ich mit diesem Buch?“ S.4)

Hinweise auf Quellen der Informationen **im** Text:

Text- und Datenquellen

☐ nein ☐ ab und zu ☒ häufig

Bildquellen

☐ nein ☒ ab und zu ☐ häufig

Wie in den vorherigen Lehrwerken sind auch hier Zitate mit Autor, Titel, Jahr und Seitenanzahl versehen. Auch bei den Bildern verhält es sich wie in den schon analysierten Werken aus der Gegenwart.

Literaturapparat:

Am Ende des Geschichteschulbuches findet sich ein Abschnitt „Quellen- und Literaturverzeichnis“. Hier werden alle zitierten Werke alphabetisch aufgelistet.

Zusätzliche Erläuterungen:

Zitate werden seltener verwendet als in den Büchern zuvor. Der Fließtext nimmt einen sehr großen Teil der Seiten ein. Neben Zitaten gibt es auch noch Arbeitsaufträge, die direkt an den eigentlichen Text anschließen.

Register:

Auch dieses Schulbuch besitzt wie das Buch „GO!“ kein Register im eigentlichen Sinne. Es werden aber nach dem Ende des letzten Kapitels wichtige Personen und Begriffe aufgelistet.

- Arbeitsaufgaben / Arbeitsmaterialien

Neben den Arbeitsaufträgen im Fließtext gibt es noch eine Vielzahl an weiteren Arbeitsmaterialien. Diese sind unterteilt in blau hinterlegte „Kompetenztrainingsseiten Methode“, gelb hinterlegte „Kompetenztrainingsseiten Politische Bildung“, grau-bräunliche Doppelseiten mit Kompetenzmaterial und noch braune „Längsschnitte“, welche ausgewählte Bereiche, wie zum Beispiel das Themen „Frauen“, näher behandeln.

- Bilder / Grafiken / Tabellen

Das Schulbuch weist neben der großen Anzahl an Bildern auch Landkarten und eine relativ hohe Zahl von Grafiken auf. Wie schon erwähnt beginnt jedes große Kapitel mit einem doppelseitigen Bild. Neben diesen findet sich auch auf vielen Seiten eine weitere Abbildung.

3.4.2 Ergebnisse der inhaltlichen Feinanalyse

Im nächsten und zweiten Schritt der Analyse soll nun anhand meiner zuvor ausformulierten Forschungsfragen eine Feinanalyse der Schulbücher durchgeführt werden. Für einen besseren Überblick werden die Fragen an dieser Stelle nochmals eingefügt:

inhaltliche Fragen:

- Wie werden die Ursachen, der Weg in den Ersten Weltkrieg, in den jeweiligen Schulbüchern beschrieben? Werden inhaltliche Schwerpunkte gesetzt?
- Wie wird konkret die „Schuldfrage“ in den unterschiedlichen Schulbüchern dargestellt?

methodische Fragen:

- Welche Unterschiede gibt es bei der Darstellung der Julikrise in den verschiedenen Schulbüchern aus unterschiedlichen Jahrzehnten?
- Welche inhaltlichen Veränderungen können in den Schulbüchern gefunden werden?
- Inwiefern lassen sich die eben analysierten Darstellungen mit den allgemein bekannten Quellen abgleichen?

Dabei liegt das Augenmerk nicht mehr auf dem gesamten Schulbuch, sondern nur mehr auf dem Kapitel, das den Beginn des Ersten Weltkrieges behandelt. Zuerst soll jedes Buch getrennt von den anderen betrachtet und analysiert werden. Im Kapitel 3.4.4 werden zusammenhängende Vergleiche getätigt. In diesem Abschnitt soll vor allem die letzte

Forschungsfrage: „Inwiefern lassen sich die eben analysierten Darstellungen mit den allgemein bekannten Quellen abgleichen?“ näher beleuchtet werden.

Abgesehen von der Inhaltsanalyse wird für die Schulbücher ab dem Jahr 1984 ein Augenmerk auf den Arbeitsaufgaben liegen. Davor gab es in den Lehrwerken keine Arbeitsaufträge für die SchülerInnen, deshalb werden die Geschichteschulbücher ab 1984 in dieser Hinsicht näher beleuchtet. Die nähere Betrachtung der Aufgaben soll dabei anhand der handlungsinitiierten Verben, kurz Operatoren, erfolgen.

Lehrbuch der Geschichte (Jahr 1927)

In diesem Schulbuch wird dem zu analysierenden Kapitel „Ursachen und Veranlassung des Krieges; die Schuldfrage; Ausdehnung und Charakter des Krieges“ mit Abstand der meiste Raum gewidmet. Die Zeitspanne bis zu den ersten Kriegserklärungen wird über sieben Seiten dargestellt. In den folgenden Jahren gibt es Schulbücher, in denen der Thematik weniger als die Hälfte gewährt wird.

Auffällig ist hier die lange und sehr ausführliche Betrachtung der Ereignisse in den Jahren vor 1914. Auf der einen Seite ist dies sicher positiv, die Vorgeschichte zu kennen ist immer wichtig, aber auf der anderen Seite handelt es sich noch immer um ein Schulbuch und dafür sind die Ausführungen zu genau ausformuliert.

Bei den Ursachen und der Veranlassung zum Krieg wird ebenfalls relativ weit ausgeholt. Die Beziehungen zu Deutschland und den einzelnen Ententemächten³ wird genau dargelegt und analysiert. Zusammenfassend sieht der Autor unter anderem folgende Ursachen für den Beginn des Krieges: „... für Deutschland gegenüber England hauptsächlich im Kapitalismus, gegenüber Frankreich im Nationalismus und Kapitalismus und für Österreich-Ungarn gegenüber Rußland hauptsächlich im Nationalismus. Das leidenschaftliche Südslawentum brachte endlich alle diese Spannungen zur Auslösung.“ (ZEEHE u.a., 1927, S.55)

³ Vereinigtes Königreich, Russland, Frankreich

Die Slawen mit dem Adjektiv „leidenschaftlich“ zu beschreiben, ist für mich ein eindeutiges Vorurteil und durchaus wertend. In dieser Form sollte das nicht in einem Schulbuch stehen. Auch, dass die Spannungen „endlich“ ausgelöst wurden, lässt viel Interpretationsraum.

Inhaltlich bietet dieses Schulbuch durchwegs einige interessante und wertende Aussagen. Als unmittelbaren Anlass zum Kriegsbeginn sieht der Autor die Ermordung des Thronfolgers Franz Ferdinand in Sarajevo. Die Mitwisserschaft der serbischer Regierung und des russischen Gesandten in Belgrad gilt hier als erwiesen. Außerdem wird die Bündnistreue Deutschlands sehr hervorgehoben.

Österreich-Ungarns Ultimatum an Serbien findet auch Platz in dem Lehrwerk. Es werden aber keine Zitate daraus gebracht. Jedoch wird klar gemacht, dass Deutschland den Wortlaut des Schreibens nicht kannte. Außerdem wird behauptet, dass in Wien die Ablehnung des, wortwörtlich, „schroffen“, Ultimatums vorausgesetzt wurde.

Nach dem Lehrwerk habe Serbien die Feindseligkeiten mit einem Überfall auf österreichische Grenzsoldaten begonnen.

Der Aspekt der Schuldfrage wird in dem Buch sehr genau und ausführlich herausgearbeitet. Diesem ist ein ganzer Absatz gewidmet.

Es entsteht der Eindruck, dass in diesem Schulbuch stark auf die Unschuld Deutschlands hingearbeitet wird. So wird, meiner Meinung nach, oft der Versuch unternommen, mit Hilfe des Textes das Deutsche Reich von jeder Schuld zu befreien. Der Autor verweist vor allem darauf, dass in Deutschland die Wehrpflicht nicht voll aktiv war und keine Munitions- und Nahrungsmittelvorräte angelegt wurden. Deshalb konnte Deutschland gar keinen Angriffskrieg planen.

Wie in der später folgenden Häufigkeitsanalyse (Kapitel 3.4.3) gut zu erkennen ist, werden in dem Lehrwerk viele einzelne Namen der Politiker und Herrscher erwähnt. So geht es auch bei der Schuldfrage um bestimmte Personen und um keine Nationen. Zeehe sieht dabei vor allem folgende Männer in der Schuld: *„Am meisten drängten zum Kriege vor allem der Präsident der französischen Republik Poincaré, dann der französische Botschafter Delcassé in Petersburg, der russische Botschafter in Paris Iswolski, der russische Großfürst Nikolaus; der englische Außenminister Grey hätte den Krieg verhindern können, wenn er Rußland*

ebenso eindringlich zum Nachgeben aufgefordert hätte wie er es den Mittelmächten gegenüber tat.“(ZEEHE u.a., 1927, S.58)

Diesen Satz halte ich mit dem heutigen Stand der Wissenschaft für äußerst problematisch. Einzelnen Staatsmännern und Politikern die Schuld zu geben trifft nicht zu und zu behaupten, der Außenminister Großbritanniens allein hätte den Kriegsbeginn verhindern können, halte ich für vorurteilsvoll.

Laut Autor muss neben diesen Anschuldigungen auch noch zwischen unmittelbarer und mittelbarer Schuld und der Frage der „historischen Schuld“ unterschieden werden. In diesem Zusammenhang werden Staaten in den verschiedenen „Bereichen“ der Schuld entweder davon freigesprochen oder für schuldig befunden.

Mit dem Abschnitt der Schuldfrage endet der für diese Arbeit relevante Teil.

Vaterlandskunde - Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs (Jahr 1938)

Das Schulbuch aus dem Jahr 1938 greift auf eine ältere Schrift, die Fraktur, zurück. Schon die Überschrift des Abschnitts „Beginn Erster Weltkrieg“ lässt viel Interpretationsraum. Sie lautet: „Der letzte heldenmütige Kampf der Monarchie 1914-1918. Der Zusammenbruch des Staates.“

In diesem Lehrwerk wird spärlich auf die Zeit vor 1914 eingegangen. Es wird nur die Annexion Bosniens und Kämpfe auf der Balkanhalbinsel erwähnt. Danach geht es thematisch sofort um das Attentat von Sarajevo. Diesem wird relativ viel Platz eingeräumt. Der Weg in den Ersten Weltkrieg wird hier ausgeklammert. Nach der Erwähnung des Mordanschlags wird thematisch mit dem Ultimatum an Serbien fortgesetzt. Der Monat, die sogenannte Julikrise, zwischen diesen Ereignissen wird nicht erläutert. Das Attentat wird in dem Geschichteschulbuch als Hauptursache für den Beginn des Krieges genannt, andere Ursachen werden, wenn überhaupt, nur am Rande erwähnt.

Dafür finden sich in dem Schulbuch einige prekäre Aussagen. Einige davon wären:

-Der lange Erhalt des Friedens auf der Balkanhalbinsel sei der Verdienst von Kaiser Franz Joseph und seinem Bundesgenossen, Kaiser Wilhelm II.

-Nach dem Attentat auf seinen Neffen kämpfte Franz Joseph hart, um den Frieden zu erhalten, er musste aber Gerechtigkeit einfordern und Serbien zur Rechenschaft ziehen und so erklärte er „schweren Herzens“ den Krieg an Serbien.

Zum Aspekt „lokaler/globaler Konflikt“ meint das Lehrwerk, dass man in Wien gehofft hatte, dass sich der Konflikt auf das serbische Territorium beschränken würde und Russland nicht eingreift. Der „schwache“ Zar ließ sich aber von Frankreich und seinen engsten Vertrauten überreden und unterzeichnete die Gesamtmobilisierung.

Das Lehrwerk endet mit Vorwürfe gegen Italien, welches den Dreibund verließ und die Habsburgermonarchie und das Deutsche Reich mussten nun an mehreren Fronten gleichzeitig kämpfen, hielten sich aber immer die Treue.

Das Thema „Schuldfrage“ wird in dem Schulbuch gänzlich weggelassen. Es gibt kein eigenes Unterkapitel, auch keinen Absatz oder Sonstiges zu diesem Thema.

Ganz allgemein kann aus dem Schulbuch wieder gut der damalige vorherrschende Zeitgeist herausgelesen werden: Die Unschuld der beiden Mächte Deutschland und Österreich-Ungarn wird stark vertreten. Dennoch gibt es einige auffällige Unterschiede zu Schulbüchern aus der nationalsozialistischen Zeit. So kann das Lehrwerk eindeutig noch als Ständestaat „treu“ bezeichnet werden. Diesen Aspekt kann man auch gut an den Autoren sehen, welche allesamt Schulbuchautoren des Ständestaates waren. Anhand eines Ausschnitts aus dem Buch möchte ich die politische Orientierung des Schulbuches darlegen. So heißt es auf einer Seite des Buches: *„Auch durch den Nationalsozialismus wurde Österreich erschüttert. Nach der Machtergreifung Adolf Hitlers im Deutschen Reiche (30. Jänner 1933) wurde die 'Gleichschaltung' Österreichs offen betrieben.“* (HINNER u.a., 1938, S.186) An diesem Beispielsatz wird die eindeutige Abgrenzung zum Deutschen Reich und dem Nationalsozialismus gut erfasst.

Geschichtsbuch für die deutsche Jugend (Jahr 1941)

In dem Schulbuch aus dem Jahr 1941 wird auch auf die Frakturschrift zurückgegriffen. Das zu behandelnde Kapitel lautet „Der Kriegausbruch“.

Der Abschnitt in dem Lehrwerk wird thematisch gleich zu Beginn mit dem Attentat in Sarajevo und der Ermordung des Thronfolgers eröffnet. Den Vorereignissen und dem Weg in den Weltkrieg wird ein eigenes Kapitel gewidmet, welches vor diesem gereiht ist und unter dem Titel „Das Zeitalter des Imperialismus“ aufscheint.

In diesem Geschichteschulbuch wird das Attentat Freimaurern zugeschrieben und auch ganz klar ausgesprochen, wer hinter dem Mord stand. So sind dies laut Buch der serbische Nationalismus, der russische Panslawismus und die Freimaurerei, welche als alte Feinde Deutschland-Österreichs deklariert werden. Auch eine Mitwisserschaft der serbischen Regierung und des russischen Gesandten stehen hier außer Frage.

Hier alle prekären Aussagen herauszuarbeiten, würde den Umfang der Arbeit sprengen. Anders als in den bisherigen Büchern gibt es in diesem Geschichteschulbuch eine Abbildung in dem Kapitel. Sie zeigt „Die Blocksituation der Staaten aus dem Jahr 1917“.

Zum Thema der Kriegsschuldfrage gibt es in dem Lehrwerk keinen eigenen Abschnitt. Mit einem Satz aus dem Buch wird deutlich gemacht, wer am Beginn des Krieges Schuld hat: *„Poincaré und Sasonow, in denen sich die französische Revanchepolitik und der russische Panslawismus verkörperten, waren fest entschlossen, diese Gelegenheit auszunützen, um den ersehnten Weltkrieg zu entfesseln.“* (KUMSTELLER u.a., 1941, S.149) Mit dieser Aussage wird die Schuld Frankreich und Russland gegeben. Dabei werden aber politischen Vertreter dieser Länder genannt. Der Anteil Englands am Krieg wird folgendermaßen beschrieben: *„England wollte nicht geradezu den Krieg; mit einer weiteren politischen Demütigung Deutschlands wäre es auch zufrieden gewesen.“* (KUMSTELLER u.a., 1941, S.149)

Interessant in diesem Schulbuch ist, dass es im vorangehenden Kapitel („Das Zeitalter des Imperialismus“) einen eigenen Absatz über die „Kriegsschuldlüge“ gibt. Hier wird aus den Versailler Verträgen zitiert und versucht die Inhalte zu revidieren: *„Seitdem sind aber die meisten Geheimakten jener schicksalsschweren Jahre vor 1914 und jener unheilvollen Wochen zwischen dem 28. Juni und 4. August 1914 veröffentlicht worden. Aus ihnen geht klar hervor: der Versailler Schuldspruch ist eine Lüge. Wir sind heute so weit, daß wir wahrheitsgetreu berichten können, wie die Dinge wirklich gewesen und geworden sind.“* (KUMSTELLER u.a., 1941, S.127)

Allgemein kann zu diesem Lehrwerk noch gesagt werden, dass es in keiner wertfreien, eher subjektiven Sprache verfasst ist. Es wird beharrlich auf eine pro deutschnationale Sicht hingearbeitet und keinesfalls versucht die Geschehnisse neutral darzustellen.

Lehrbuch der Geschichte (Jahr 1965)

Der Abschnitt „Der Erste Weltkrieg – Veranlassung, Beginn und Ausdehnung“ erstreckt sich lediglich über eine Seite. Hauptsächlich beschreibt das Kapitel die Kriegserklärungen und aus welchen Folgen sich diese Erklärungen ereigneten. Dieses Thema nimmt mehr als die Hälfte des Textes ein. Neben jenen Aspekten wird in dem Schulbuch zum ersten Mal genau erwähnt, welchen Punkt Serbien aus dem Ultimatum nicht annahm und aus welchem Grund. So lautet der Absatz im Lehrwerk: „... in dem [Anm.Verf. das Ultimatum] die Einstellung der gegen Österreich-Ungarn gerichteten Politik und ein gerichtliches Vorgehen gegen die an dem Attentat beteiligten serbischen Staatsbürger gefordert wurde. Österreichische Organe sollten in Serbien selbst an der Untersuchung teilnehmen. Serbien nahm das Ultimatum an mit Ausnahme der letzten Forderung, da diese einen Eingriff in seine staatliche Unabhängigkeit bedeutete.“ (HEILSBERGER u.a., 1965, S.110-111)

Weiters weist dieses Geschichteschulbuch eine Bildtafel auf, worauf im Fließtext verwiesen wird. Zum Thema des Kapitels gehören zwei Abbildungen. Einerseits ein Bild vom Thronfolger und seiner Gemahlin kurz vor dem Attentat und andererseits ein Ausschnitt aus einer Zeitung, in dem über die Ermordung berichtet wird.

Bezüglich der Schuldfrage gibt es in dem Schulbuch keinerlei explizite Schuldzuweisungen, auch von einem „Hineinschlittern“ in den Krieg ist nicht die Rede. Die Autoren versuchen ohne Wertungen die Fakten darzustellen.

In dem Lehrbuch herrscht eine objektivere Sprache als in den beiden zuvor beschriebenen Schulbüchern.

Geschichte 4 (Jahr 1975)

Neben dem Schulbuch aus dem Jahr 1927 wird dem wesentlichen Kapitel in diesem Lehrwerk der meiste Platz eingeräumt. Der Abschnitt: „Der Kriegsausbruch“ wird über sechs Seiten näher erläutert. Abbildungen zum Thema sind passend gewählt, welche sich zwischen dem Fließtext befinden. Die erste Abbildung zeigt ein Foto von Erzherzog Franz Ferdinand mit seiner Gemahlin nach dem Empfang im Rathaus von Sarajevo am 28. Juni 1914. Auf der zweiten Darstellung wird eine Landkarte der kriegsführenden und neutralen Staaten der Erde von 1914 bis 1918 dargestellt. Auf den zweiten Blick sind viele Zitate zu erkennen, mit denen im Kapitel gearbeitet wird. Sieben Belegstellen werden in den Fließtext eingearbeitet.

Wie schon in der Grobanalyse erwähnt startet dieses Geschichteschulbuch mit der Thematik des Ersten Weltkrieges. Das erste Kapitel darin heißt „Die politische Situation“. Darin wird kurz beschrieben, wie sich die Außenpolitik des deutschen Reiches nach dem Abgang Bismarcks verändert hat und welche Schwierigkeiten es zu den Ententemächten⁴ gab. Außerdem wird erwähnt, dass es schon vor 1914 politische Krisen wie die Marokkokrise oder die Balkankriege gab. Dieser Abschnitt nimmt aber kaum eine Seite ein. Beendet wird es mit dem Zitat des englischen Staatsmannes Lloyd George, *„Keiner der führenden Männer jener Zeit hat den Krieg tatsächlich gewollt. Sie glitten gewissermaßen hinein, oder besser, sie taumelten hinein, vielleicht aus Torheit.“* (EBNER u.a., 1975, S.9)

Danach folgt der Abschnitt „Der Kriegsausbruch“. Die Autoren leiten diesen mit dem Attentat auf den Thronfolger Franz Ferdinand in Sarajevo ein. Diesem wird wieder relativ viel Platz eingeräumt und mit einem Zitat aus einem Schreiben Kaiser Franz Josephs an Wilhelm II. thematisch abgeschlossen. Danach erfolgt, ebenfalls mit Hilfe eines Zitats, die Erklärung des sogenannten „Blankoschecks“ an Wien. Zum ersten Mal wird in diesem Schulbuch erläutert, warum die Regierung in Österreich-Ungarn solange mit der Übermittlung des Ultimatums an Serbien zugewartet hat. So heißt es im Buch: *„Die Absendung wurde jedoch wegen des Besuches des französischen Staatspräsidenten Poincaré in Petersburg verschoben. Man fürchtete in Wien, daß die Absendung des Ultimatums zum*

⁴ Vereinigtes Königreich, Russland, Frankreich

Zeitpunkt des französisch-russischen Treffens ungünstige Auswirkungen auf die Haltung beider Staaten in der serbischen Frage haben könnte.“ (EBNER u.a., 1975, S.12) Ein relativ langes Zitat aus der Wiener Zeitung vom 24.7.1914 ist dann diesem Ultimatum gewidmet. Wie aus dem Lehrwerk von 1965 wird auch hier darauf eingegangen, dass Serbien das Ultimatum sehr geschickt beantwortete und lediglich die Mitarbeit österreichischer Beamter an den Untersuchungen des Attentates in Serbien ausschlug, da dies einen Eingriff in die serbische Souveränität bedeutet hätte.

„Die österreichische Kriegserklärung an Serbien und die daraufhin folgende von Rußland proklamierte Mobilmachung lösten die den Bündnissystemen jener Tage innewohnende Zwangsläufigkeit von Mobilmachung und Kriegserklärungen aus, die zunächst Europa und später die Welt in den Krieg stürzte.“ (EBNER u.a., 1975, S.13) Mit diesen Worten wird der explizite Kriegsbeginn relativ kurz gehalten und nach einigen Worten über das Verhalten Italiens wird das Kapitel mit einem Zitat aus dem Vertrag zwischen Italien, Großbritannien, Frankreich und Russland beendet.

Das Thema „Schuldfrage“ wird in diesem Schulbuch nie ausdrücklich erwähnt.

Wie ich finde, wird durch die Tatsache, dass *„... auch die deutsche Reichsregierung versuchte, die k.u.k. Regierung zum Einlenken zu bewegen, ...“* (EBNER u.a., 1975, S.13) nachdem die Stimmung in Europa nach dem Bekanntwerden des Wortlaut des Ultimatus und die Antwort Serbiens sich zugunsten Serbiens änderte, aber sehr wohl eine gewisse Wertung durch die Autoren vorgenommen. Außerdem wird durch das Zitat von Lloyd George die These vertreten, alle Staaten wären in den Krieg „hineingeschlittert“. Meiner Meinung nach, ist diese These gerade zu dieser Zeit - den 1970er Jahren - verwunderlich. Denn gerade dazumal wurde die Meinung, Deutschland hätte am Beginn des Krieges eine große Schuld, vom deutschen Historiker Fritz Fischer, immer populärer.

EXKURS zu den Operatoren

Wie bereits am Beginn des Kapitels erwähnt soll ab dem Jahr 1984, neben der eigentlichen Analyse, auch der Bereich der Arbeitsaufträge eine Berücksichtigung finden.

„Ein vielfach zu beobachtendes problematisches Phänomen bei Test- oder Prüfungsfragen stellen unspezifische Formulierungen in der Aufgabenstellung dar, in der nicht deutlich wird, welche Schritte die Prüflinge zu setzen haben, um die Aufgabe erfolgreich vorzubereiten bzw. abzuschließen.“

(Mittnik, Phillipp. 2011, Oktober. Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Zugriff am 22.4.2014 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf)

Mit diesen Worten beginnt Christoph Kühberger seinen Beitrag im Zuge des Berichts vom BMUKK zur kompetenzorientierten Reifeprüfung in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Aus diesem Artikel stammt auch die folgende Tabelle in der die verschiedenen Anforderungsbereiche und deren Operatoren näher erläutert werden.

Anforderungsbereich I	In diesem Bereich steht die Reproduktion im Mittelpunkt. Das Wiedergeben von Sachverhalten (u.a. auswendig gelerntes Fachwissen oder herausgearbeitete Inhalte aus Darstellungen) sowie ein rein reproduktives Nutzen von Arbeitstechniken (z.B. Benennen der Quellenart, Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung).
Anforderungsbereich II	In diesen Bereich fallen vor allem jene Akte, die selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten (Reorganisation) sowie das angemessene Anwenden von methodischen Schritten auf unbekannte Zusammenhänge (Transfer) erfordern.
Anforderungsbereich III	In diesen Bereich fallen jene Akte, die einen reflexiven Umgang mit neuen Zusammenhängen bzw. Problemkonstellationen, ein-gesetzten Methoden und gewonnen Erkenntnissen (Reflexion) erfordern, um zu selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen (letztlich Akte der historischen Re- und Dekonstruktionen) zu gelangen (Problemlösung).

Tabelle 2- Übersicht der Anforderungsbereiche (eigene Darstellung nach http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf)

Operatoren des Anforderungsbereiches I

Operator	Intention des Operators
(be)nennen	Auflisten bzw. aufzählen ohne jede Erklärung/Wissen bzw. angelernte Tatsachen wiedergeben oder Informationen aus beigefügten Materialien herauslesen.
herausarbeiten	Zusammenhänge unter bestimmten Aspekten aus dem zur Verfügung gestellten Material erkennen und wiedergeben
beschreiben	zentrale Sachverhalte (Kernaussagen, besondere Beispiele, Schwerpunkte etc.) aus (Vor)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material systematisch und logisch möglichst mit eigenen Worten wiedergeben
ermitteln	anhand von zur Verfügung gestellten Informationen Sachverhalte bzw. Zusammenhänge feststellen bzw. herausfiltern
zusammenfassen	Sachverhalte aus (Vor)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material unter Beibehaltung des Sinns auf das Wesentliche reduzieren bzw. komprimiert und strukturiert darlegen

Tabelle 3- Operatoren Anforderungsbereich I (eigene Darstellung nach http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf)

auch: feststellen, bezeichnen, skizzieren, schildern, aufzeigen, wiedergeben, aufzählen, zusammenfassen, lokalisieren, darlegen, definieren, wiedergeben

Operatoren des Anforderungsbereiches II

Operator	Intention des Operators
analysieren	Sachverhalte oder Materialien kriteriengeleitet bzw. aspektgeleitet ergründen, untersuchen und auswerten
erklären	Sachverhalte und Materialien durch eigenes (Vor)Wissen und eigene Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel

	uvm.) einordnen und dies begründen
vergleichen	Sachverhalte oder Materialien systematisch gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Gegensätzlichkeiten, Unterschiede, besondere Abweichungen und Gewichtungen herauszustellen
auswerten	Informationen, Daten und Ergebnisse zu einer abschließenden Gesamtaussage zusammenführen
einordnen/zuordnen	einen oder mehrere Sachverhalte oder Materialien in einen begründeten Zusammenhang stellen

Tabelle 4- Operatoren Anforderungsbereich II (eigene Darstellung nach http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf)

auch: untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, einordnen, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden

Operatoren des Anforderungsbereiches III

Operator	Intention des Operators
rekonstruieren/erzählen/darstellen	kritisches Darstellen der Vergangenheit in einer selbstständig begründeten Narration unter Verwendung von Quellen, Darstellungen und Kenntnissen
dekonstruieren	kritisches Durchschauen und Durchleuchten einer vorgegeben Erzählung über die Vergangenheit und ihrer Bausteine (u.a. Bewertungen, Erzählstruktur, Fakten)
beurteilen	innerhalb eines Zusammenhanges den Stellenwert von Aussagen, Behauptungen, Urteilen, Vorschlägen etc. bestimmen, um unter Offenlegung der angewandten Kriterien, unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen
bewerten	in kontroversen Fragen zu Aussagen,

	Behauptungen, Vorschlägen oder Maßnahmen eine persönliche und damit selbstständige, jedoch auch fachlich argumentierte Stellungnahme abgeben
erörtern	(nach einer eingehenden Analyse) einen Zusammenhang oder Material (z.B. Darstellungen) durch Pro- und Contraargumente auf die Stichhaltigkeit hin abwägend überprüfen und daraus eine selbstständige Stellungnahme entwickeln
interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Material methodisch reguliert herausarbeiten und eine begründete Stellungnahme formulieren, die aufgrund einer Analyse, Erläuterung und Bewertung erstellt wurde

Tabelle 5- Operatoren Anforderungsbereich III (eigene Darstellung nach http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf)

auch: darstellen, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, (über)prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren

Zeitbilder 8 (Jahr 1984)

Auch dieses Schulbuch der 8. Klasse AHS startet thematisch mit dem „Ersten Weltkrieg“. Im Kapitel „Sarajevo – der Anlaß zum Krieg“ gibt es noch folgende kleinere Überschriften: „Die Pläne des Thronfolgers Franz Ferdinand“, „Der Mord in Sarajevo“, „Das Ultimatum Österreich-Ungarns“, „Bemühungen um die Bewahrung des Friedens scheitern“ und „Die Kriegsschuldfrage“. Diese geben schon einen guten Überblick über die Darstellung des Abschnitts.

Auf den vier relevanten Seiten sind 13 Abbildungen abgedruckt. Unter anderem ein Bild des Thronfolgers Franz Ferdinand, vier Bilder zum Attentat in Sarajevo, Abbildungen von Zeitungsausschnitten und ein Portrait des britischen Außenministers.

Außerdem wird einem Zitat eines Ausschnitts des österreichisch-ungarischen Ultimatums an Serbien fast eine ganze Seite eingeräumt. Ebenso viel Platz erhält die Antwort der serbischen Regierung. Der eigentliche Fließtext beträgt also nur zwei Seiten.

In dem Schulbuch gibt es wieder einen eigenen Absatz zur Kriegsschuldfrage. Er wird mit folgendem Satz eingeleitet: *„Die Frage nach der Schuld am Ausbruch des Krieges, die in den Auseinandersetzungen nach dem Ersten Weltkrieg heftig umstritten war, kann am ehesten so beantwortet werden, daß von grober Fahrlässigkeit bei allen beteiligten Regierungen Europas gesprochen werden muß.“* (GÖBHART u.a., 1984, S.14) Also auch hier wird die Meinung des „Hineinschlitterns“ aller Nationen in den Krieg vertreten.

Arbeitsaufgaben:

Die beiden Arbeitsaufgaben am Ende des Kapitels beziehen sich auf das Ultimatum und die serbische Antwort. Sie lauten:

- 1) „Ist beim Vergleich des österreich-ungarischen Ultimatus und der serbischen Antwort den Bemerkungen, die der deutsche Kaiser Wilhelm II. auf sein Exemplar der serbischen Antwort gesetzt hat, zuzustimmen?“
- 2) „Kann man die serbische Antwortnote als ausweichend bezeichnen?“

Beide Arbeitsaufgaben können keinem exakten Anforderungsbereich zugeordnet werden. Die Fragestellungen sind sehr unspezifisch formuliert und lassen Unklarheiten offen. Denn welchen Sinn hat es, ob die SchülerInnen den Bemerkungen Kaiser Wilhelm II. zustimmen? Die Arbeitsaufgabe trägt nichts zu dem bereits Erlerbten bei. Ebenso verhält es sich mit der zweiten Frage.

Netzwerk Geschichte 6 (Jahr 2008)

Mit dem Lehrwerk aus dem Jahr 2008 vollzieht sich der Sprung des Themas „Beginn des Ersten Weltkrieges“ von der letzten Schulklasse in die 6. Klasse (oder 2. Klasse BHS). So lautet in diesem Schulbuch das letzte Großkapitel „Imperialismus & 1. Weltkrieg“. Die zwei relevanten Seiten für die Analyse stehen unter dem Thema „Ursachen, Anlass & Kriegsbeginn“. Der allgemeine Fließtext im Schulbuch ist sehr kurz gehalten, dafür gibt es auf der zweiten Seite Erläuterungen und Vertiefungen zu gewissen Punkten wie dem Attentat und dessen Täter. Weiters ist noch ein Schreiben des deutschen Botschafters in

Wien an Kaiser Wilhelm II. abgedruckt. Auf den beiden Seiten finden sich vier Abbildungen. Davon betreffen drei thematisch das Attentat auf Franz Ferdinand, mit einer Abbildung seiner Person und seiner Frau, dem Auto in dem die beiden bei der Tat saßen und ein Foto der blutigen Uniform des Erzherzogs. Die vierte Abbildung stellt eine Karikatur der österreichischen Kriegspropaganda gegen Serbien dar. Sie ist im Bereich Arbeitsaufgaben abgebildet.

Inhaltlich sind in dem sehr kurzen Fließtext dennoch alle wichtigen Fakten gut zusammengefasst. Sämtliche relevante Themen wie das Attentat, der Blankoscheck, das Ultimatum und die Kriegserklärungen werden erwähnt. Dieses Schulbuch ist das erste welches darüber hinaus den „Schlieffen-Plan“⁵ erwähnt und näher darauf eingeht. Als allgemeine Ursache für den Krieg werden die machtpolitischen Gegensätze der europäischen Staaten, die in der Zeit des Imperialismus entstanden sind, genannt.

Das Thema „Schuldfrage“ wird nicht ausdrücklich erwähnt. Ein paar Seiten weiter im Schulbuch wird aber im Zuge der Schwerpunktthemen auf diese Frage näher eingegangen. Im Überthema „Recht & Gerechtigkeit“ geht es einerseits um den Völkerbund und andererseits um die Frage nach der Kriegsschuld. Auch hier wird auf der einen Seite wieder in einem kurzen Fließtext allgemein über das Thema geschrieben und danach auf gewisse Punkte eingegangen. Im allgemeinen Text geht es vor allem darum, dass Großbritannien nach dem Krieg erfolgreich die „Alleinschuld“ auf die Mittelmächte „abschieben“ konnte. Dieser Punkt wurde in den Versailler Friedensverträgen noch festgeschrieben und *„die Besiegten sahen sich aus der Völkergemeinschaft ausgestoßen und zu Menschen und Nationen zweiter Klasse erniedrigt. Der Zweite Weltkrieg wurde daher von vielen als zwangsläufige Folge der von den Siegern 'diktierten' Friedensordnung von 1918 gesehen.“* (POKORNY u.a., 2008, S.142) Hier wird also auch eine Brücke zum Zweiten Weltkrieg geschlagen.

Die Textquellen zu diesem Thema zählen Aspekte der Fischer-Kontroverse auf. Diese wird im allgemeinen Text erklärt und danach werden Ausschnitte aus Büchern deutscher

⁵ Kriegsvormarschplan des deutschen Reiches für den Fall eines Zweifrontenkrieges

Historiker gebracht. Einerseits aus einem Buch von Fritz Fischer selbst und aus einem Werk von Wolfgang J. Mommsen.

Arbeitsaufgaben:

Direkt im Kapitel gibt es sechs Arbeitsaufträge. Im Zuge des Schwerpunktthemas folgen noch zwei Fragen, die für das Thema Kriegsschuld relevant sind.

Die Aufgaben auf Seite 123 lauten:

- 1) „Skizzieren Sie Ursachen und Anlass des Ersten Weltkrieges.“
- 2) „Was behandelte der Schlieffen-Plan? Was schließen Sie aus dem Datum seiner Entstehung?“
- 3) „Informieren Sie sich über das Attentat auf den österreichischen Thronfolger; welche Gründe bewogen die Serben zur Verschwörung gegen Österreich?“
- 4) „Wie sieht der Historiker H. Rumpler den Anlass zum Ersten Weltkrieg?“
- 5) „Kommentieren Sie den Bericht des deutschen Botschafters an seinen Kaiser sowie dessen Randbemerkungen. Was können Sie draus schließen?“
- 6) „Interpretieren Sie die Karikatur. Wessen Hand schlägt hier wen, warum?“



Abbildung 3- Karikatur aus "Netzwerk Geschichte 6" (Quelle: <http://www.ww1-propaganda-cards.com/s002slide.html> Zugriff am 22.4.2014)

Die Arbeitsaufgaben im Zuge des Schwerpunktes auf der Seite 143 lauten:

- 1) „Erörtern Sie den Begriff „Kriegsschuld“ vor dem erweiterten Horizont zweier Weltkriege und zahlreicher nationaler und internationaler „bewaffneter Konflikte“ (Indochinakrieg, Vietnam, Golfkrieg, Balkankrieg, Irakkrieg,...)“
- 2) „Diskutieren Sie anhand der Quellen die Kriegsschuldfrage zum Ersten Weltkrieg.“

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III	Unklare Operatoren
skizzieren		interpretieren	daraus schließen
		erörtern	informieren
		diskutieren	kommentieren

Ganze drei von sieben Operatoren kommen aus dem Anforderungsbereich III. Dieser Aspekt ist positiv zu werten, es muss aber gesagt werden, dass genauso viele Operatoren keinem exakten Bereich zugeordnet werden können und deshalb unklar bleiben. Dieser Gesichtspunkt spricht gegen die Qualität der Aufgaben.

Es kann also vermerkt werden, dass in diesem Schulbuch sehr wohl versucht wurde Arbeitsaufträge gemäß der Operatoren zu entwickeln, es aber noch Bearbeitungen geben sollte.

Zeitfenster 6 (Jahr 2011)

Das Lehrwerk aus dem Jahr 2011 fasst die Vorereignisse des Ersten Weltkrieges wieder in einem Kapitel mit dem Beginn des Krieges zusammen. So heißen die kleineren Überschriften des Abschnitts „Vor dem großen Krieg“, „Der erste Balkankrieg 1912“, „Der zweite Balkankrieg 1913“, „Das Attentat von Sarajewo“ und „Kriegsausbruch 1914“. Auf den zwei Seiten gibt es drei Abbildungen, zwei Zitate und zwei Arbeitsaufgaben. Die drei Darstellungen zeigen eine Landkarte der beiden Balkankriege, die Festnahme des Attentäters von Thronfolger Franz Ferdinand und dieselbe Karikatur der österreichischen Kriegspropaganda wie im Schulbuch Netzwerk 6 aus dem Jahr 2008. Bei den Zitaten handelt es sich um einen Ausschnitt der Verlautbarung Kaiser Franz Josefs an seine Völker vom 28.7.1914 und einen Teil aus dem Ultimatum an Serbien vom 23.7.1914.

Ein inhaltlicher Schwerpunkt liegt hier eindeutig auf dem Balkan, den beiden Kriegen aus den Jahren 1912 und 1913 wird eine halbe Seite eingeräumt, die Marokkokrisen finden

hingegen keine Erwähnung. Nach dem Attentat von Sarajevo wird sofort zum österreichisch-ungarischen Ultimatum an Serbien angeknüpft. Der ereignisreiche Monat Juli 1914 wird nicht erwähnt oder näher beschrieben.

Zum Thema Schuldfrage gibt es keine näheren Anmerkungen. Es wird nur erwähnt, dass die Führung in Wien nicht ahnte, welche Konsequenzen das Ultimatum mit sich bringen würde und sie an einen Blitzkrieg gegen Serbien glaubten. Einen Interpretationsspielraum lässt der Absatz über das Ultimatum. *„Für Wien war der Doppelmord von Sarajewo ein willkommener Anlass, Serbien militärisch in die Schranken zu weisen. Obwohl die serbische Regierung bereit war, das österreichische Ultimatum weitgehend zu akzeptieren, erfolgte die Kriegserklärung.“* (BRZOBOHATY u.a., 2011, S.145) Diese Aussage beschreibt ein „pro Serbien“, im Gegensatz zu vielen anderen analysierten Büchern.

Arbeitsaufgaben:

Neben zwei Arbeitsaufträgen direkt im Kapitel, gibt es noch drei Aufgaben zum Thema im Zuge des „Workshops“ am Ende des Abschnitts „Der Erste Weltkrieg und die Friedensschlüsse.“

Fragestellungen im Kapitel: (S.144 und 145)

- 1) „Welche Nationen versuchten am Balkan vom Machtvakuum nach dem Zerfall des Osmanischen Reiches zu profitieren?“
- 2) „Welchen Handlungsspielraum Serbiens siehst du an Hand des oben zitierten Ultimatums Österreich-Ungarns?“

Im Workshop: (S.155)

- 1) „Welche Bündnisse wurden nach 1900 geschlossen?“
- 2) „Welche Ziele verfolgten die verschiedenen Bündnissysteme?“
- 3) „Welche Krisen mündeten im Attentat von Sarajewo?“

Im Schulbuch „Zeitfenster“ wird gänzlich auf Operatoren verzichtet. Alle fünf Fragen stellen sogenannte W-Fragen dar. (also Fragen nach Wer? Was? Wo? usw.) Wobei hier noch vermerkt werden muss, dass es sich bei allen Fragen um dasselbe Fragewort handelt. Alle Aufgaben fragen nach „Welche?“. Dies zeugt von keiner großen Kreativität seitens der AutorInnen. Und im Hinblick auf die kompetenzorientierte Matura ist es erschreckend, dass

es ein aktuell zugelassenes Lehrwerk ohne jegliche Operatoren in den Arbeitsaufträgen auf dem Schulbuchmarkt gibt.

GO! Geschichte Oberstufe 6 (Jahr 2012)

Wie schon in der Grobanalyse erwähnt ist dieses Schulbuch das einzige, welches die Begriffe „Falken“ (Kriegsbefürworter) und „Tauben“ (Kriegsgegner) aufwirft. Diesen ist auch ein eigener Abschnitt im Kapitel gewidmet. Darin wird eine Definition der Wörter angeführt.

Auch dieses Lehrwerk beginnt den Abschnitt über die Sommermonate des Jahres 1914 mit dem folgenschweren Attentat in Sarajevo. Interessant ist, dass es in diesem Geschichtebuch keinerlei Informationen zu Ereignissen in den Jahren davor gibt. Auch in den vorangehenden Kapiteln werden weder die Krisen noch politische Verhältnisse der einzelnen Staaten zueinander angesprochen. Die kleineren Überschriften des Kapitels „Falken und Tauben – Wie kam es zum Krieg“ lauten folgendermaßen: „Kriegsschuldfrage“, „Falken und Tauben“, „Bündnissysteme“, „Österreich-Ungarn erklärt Serbien den Krieg“ und „Die Julikrise“. Diese bieten wiederum einen guten Überblick über die Struktur des relevanten Kapitels. Darüber hinaus gibt es am Ende des Abschnittes noch eine Chronik der Julikrise und des Kriegsbeginnes. Diese reicht vom Tag des Attentats, dem 28.6., bis zum November 1914. Danach folgen noch vier Fragen und Aufgaben.

Inhaltlich folgt dieses Lehrwerk keiner zeitlichen Abfolge. Dies ist schon an den Überschriften zu erkennen. So wird zwar thematisch mit dem Attentat begonnen, jedoch zeitlich mit den Bündnissystemen zurückgegriffen und danach die Kriegserklärung vor der Julikrise behandelt.

Ein Schwergewicht liegt dabei auf dem Attentat in Sarajevo. Dieses wird mit Abstand am öftesten erwähnt und mit den darauf folgenden Ereignissen in Verbindung gebracht.

Dem Aspekt der Kriegsschuldfrage wird hier auch relativ viel Platz eingeräumt. Der Absatz „Kriegsschuldfrage“ lautet wie folgt, „... *Nach der Ermordung des Thronfolgers Franz*

Ferdinand dauerte es einen Monat bis zur Kriegserklärung an Serbien. Wer die Verantwortlichen für den Ersten Weltkrieg sind, wird seit Jahrzehnten diskutiert.“ (MELICHAR u.a., 2012, S.167) Spannend ist hier die Phrase, dass es einen Monat bis zur Kriegserklärung dauerte. Ich finde es schade, dass die Thematik des langen Wartens nicht näher erläutert wird. Ebenso wird keinerlei Wertung in Sachen Schuld vorgenommen. Es wird lediglich geschrieben, dass darüber diskutiert wird. Auch hier wäre es aufschlussreich, wenn das Thema angesprochen und näher beleuchtet werden würde. Jedoch werden des Öfteren Anspielungen zum Thema Schuld gemacht. So wird zum Beispiel gleich im folgenden Absatz „Falken und Tauben“ von den Monarchen als Hauptverantwortliche gesprochen, aber neben ihnen „...waren die wahren ‘Kriegstreiber’ Minister, strategisch wichtige Beamte und Militärs, etwa der deutsche Generalstabschef Helmuth von Moltke und der österreichische Chef des Generalstabs, Franz Conrad von Hötzendorf... .“ (MELICHAR u.a., 2012, S.167)

Ein interessantes Zitat werde ich in Zusammenhang mit der Kriegsschuld noch erwähnen. Das Autorenteam hat sich hier für einen Ausspruch von Manfred Rauchensteiner aus dem Werk „Österreich im Ersten Weltkrieg“ entschieden. Dieses lautet wie folgt: *„Es gab jemanden, der das Zündholz an die explosive Mischung aus Nationalprestige, imperialistischen Zielen und Träumen, Frustration und letzter Entschlossenheit hielt, und dieser Jemand war Österreich.“* (MELICHAR, u.a., 2012, S.168)

Die Entscheidung für dieses Zitat sagt meiner Meinung nach schon einiges über die Haltung der AutorInnen aus. Leider gibt es wieder keinerlei nähere Erklärung oder Erläuterung zu diesem, doch sehr brisanten, Zitat.

Arbeitsaufgaben:

Die Fragen und Aufgaben auf Seite 168 im Schulbuch lauten folgendermaßen:

- 1) „Erstellen Sie eine Tabelle über die Rivalitäten zwischen den europäischen Staaten vor 1914. Verwenden Sie dazu die Chronik zum Ersten Weltkrieg auf Seite 171f.“

England	Deutschland	Flottenpolitik

- 2) „Bertha von Suttner erhielt 1905 den Friedensnobelpreis für ihr Buch ‘Die Waffen nieder’. Informieren Sie sich über diese Frau.“

- 3) „Bis 1914 wurde über „Kriegsschuld“ kaum öffentlich gesprochen. Ab 1918 wurde jedoch heftig über die Kriegsschuldfrage im Ersten Weltkrieg diskutiert. *„Die Völker haben keine Krieg gewollt; durch die Borniertheit, Fahrlässigkeit und Böswilligkeit der Diplomaten ist es zu diesem 'dümmsten aller Kriege' gekommen“*, meinte 1929 der deutsche Schriftsteller Kurt Tucholsky. Nehmen Sie dazu Stellung und begründen Sie ihre Meinung.“
- 4) „Stellen Sie Vermutungen darüber an, warum sich die Kriegsparteien in Deutschland und Österreich-Ungarn durchsetzten? Wer hätte den Krieg verhindern können?“

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III	Unklare Operatoren
	begründen	Stellung nehmen	erstellen
			informieren
			anstellen

Auch dieses Lehrwerk schneidet bei der Analyse der Arbeitsaufträge nicht sehr gut ab. So sind von den insgesamt fünf Verben, drei den unklaren Operatoren zuzuordnen. Das stellt keinen guten Schnitt dar. Positiv ist, dass es zumindest einen Operator aus dem Anforderungsbereich III gibt.

Wunderlich im Geschichteschulbuch finde ich die Fragestellung Nr. 2. In dieser wird verlangt sich über Bertha von Suttner zu informieren. Diese wird aber mit keinem Wort im Fließtext erwähnt. Es gibt auch keinen Quellenauszug aus ihrem Werk oder sonstiges. Dieser Arbeitsauftrag hat also nichts mit dem Inhalt des Kapitels zu tun.

Zeitbilder 6 (Jahr 2013)

Das Schulbuch aus dem Jahr 2013 fasst den Beginn des Ersten Weltkrieges auf das Kürzeste zusammen. Der Zeitraum von der Marokkokrise im Jahr 1911 bis zum August 1914 wird auf einer Seite dargestellt. Darüber hinaus befinden sich auf dieser Seite noch zwei Abbildungen. Eine Karikatur zur Marokkokrise und eine Darstellung eines Gemäldes vom Berliner Kongress 1878.

Inhaltlich beginnt der Abschnitt mit den „Krisenzonen der Weltpolitik“. So lautet auch die erste kleine Überschrift des Kapitels. Die zweite betitelt sich „Julikrise und Kriegausbruch“. Der dritte Teil „Die Kriegausbegeisterung war weit verbreitet“ soll hier nicht näher behandelt werden, da die Thematik nicht mehr zum Analysesthema zählt.

Der erste kleinere Abschnitt wird dabei mit der Marokkokrise aus dem Jahr 1911 eingeleitet. Danach wird noch die Krisenregion Balkan angesprochen und die Kriege, welche in den Jahren 1912 und 1913 tobten.

Der zweite Abschnitt beginnt, wie viele andere Lehrbücher auch, mit dem Attentat auf Erzherzog Franz Ferdinand. Die nachfolgenden Tage und Wochen werden nicht näher erläutert. Lediglich die Treue Deutschlands wird bemerkt und *„gleichzeitig war man davon überzeugt, dass im Falle eines Krieges Russland sich an die Seite Serbiens stellen würde.“* (SCHEUCHER u.a., 2013, S.140) Dieser Gesichtspunkt wird in der Literatur kontrovers diskutiert, deshalb spannend, dass es in dem Schulbuch als Tatsache angesehen wird.

Im Anschluss kommt es zur Darstellung des Ultimatums an Serbien, was nicht näher erläutert wird. Das Kapitel schließt schlussendlich mit einer chronologischen Auflistung der Ereignisse vom 29. Juli (Teilmobilmachung Russlands) bis zum 4. August (Englische Kriegserklärung an Deutschland).

Arbeitsaufgaben:

Am Ende des Kapitels gibt es zwei Fragen und Arbeitsaufträge. Davon bezieht sich eine auf den ersten Teilabschnitt und eine auf den dritten Teil des Kapitels. Somit fällt die zweite Frage für die Analyse weg. Bleibt also noch die Frage zum Abschnitt „Krisenzonen und Weltpolitik“ die wie folgt lautet:

- 1) „Erarbeite Gründe dafür, warum der Balkan eine besondere Krisenregion in Europa gewesen ist.“

Neben dieser Arbeitsaufgabe gibt es aber noch sogenanntes „Kompetenzmaterial“ zum Thema. Dieses befindet sich auf S.148 und 149 im Schulbuch. Hier werden aus mehreren Werken Textstellen abgebildet und im Anschluss daran gibt es vier Fragen und Arbeitsaufträge. Die erste bezieht sich dabei auf den Beginn des Krieges und lautet:

- 1) „Arbeite heraus, welche Voraussetzungen für die Entstehung des Ersten Weltkrieges in den Textstellen M1, M2 und M3 aufgezeigt werden.“

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III	Unklare Operatoren
herausarbeiten			erarbeiten

Kritisch betrachte ich, dass es in diesem Geschichteschulbuch nur zwei Arbeitsaufgaben zum relevanten Thema gibt. Für die Fülle der Information, die die SchülerInnen im Abschnitt erhalten, sind zwei Aufgaben eindeutig zu wenig. Darüber hinaus kann ein Verb in den Anforderungsbereich I eingeordnet werden und das zweite in keinen.

3.4.3 Häufigkeitsanalyse anhand der Namensnennungen

Im nächsten Teil dieser Arbeit soll eine Häufigkeitsanalyse durchgeführt werden. Ich fand es interessant herauszufinden, ob sich die Schilderungen in den Schulbüchern eher auf Ereignisse oder auf Personen beziehen. Deshalb wurden im Zuge der Feinanalyse auch noch die Namensnennungen gezählt, also wie oft im relevanten Abschnitt ein Herrscher oder Politiker erwähnt wird. Ebenso soll aufgezeigt werden, ob dieser mit einer Bezeichnung (also seiner Tätigkeit) erwähnt wird. Es wird zu zeigen sein, ob es Veränderungen im Laufe der Zeit bei der Häufung der Namensnennungen gibt.

Meine These, die ich dabei aufstelle lautet: „Im Laufe der Zeit wird die Personengeschichte in den Hintergrund gedrängt und von der Ereignisgeschichte abgelöst.“

Einzelne Personen werden also immer unwichtiger und die Darstellung der Begebenheiten wird in den Vordergrund gestellt. In den Zitaten der älteren Bücher konnte man schon erkennen, dass oft nur einzelne Individuen für gewisse Ereignisse zur Verantwortung gezogen wurden, was sich im Laufe der Zeit verändert hat und, wie in der Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren gefordert, die Personengeschichte ihren Rückzug angetreten hat. Denn bis in die 1970er Jahre wurde die Meinung vertreten, dass sich die Geschichte um große Persönlichkeiten gruppieren soll. Einzelpersonen wurden dabei zu großen Charakteren hochstilisiert. Diese Auffassung war bis in die 4. Auflage des Handbuches für den Geschichtsunterricht aus dem Jahr 1969 festgelegt.

(Benkenstein, Ramona. Geschichtsdidaktik. Zugriff am 22.4.2014 unter <http://www.privat.benkenstein.net/geschichte/geschichtsdidaktik.pdf>)

Bei dieser Analyse hat sich folgende Auflistung ergeben:

(Die Namensnennung der Person erfolgt dabei wie im Schulbuch, also wenn in diesem nur der Nachname genannt ist, dann auch hier. Genauso verhält es sich mit Titeln.)

Lehrbuch der Geschichte (Jahr 1927)

Person	Bezeichnung	Häufigkeit
Bismarck	-	7mal
Wilhelm II.	-	2mal
Ludwig XIV.	-	1mal
Ludwig XV.	-	1mal
Grey	auswärtiger Minister	3mal
Franz Ferdinand	österreich-ungarischer Thronfolger	1mal
Poincare	Präsident der französischen Republik	1mal
Delcasse	Französischer Botschafter in Petersburg	1mal
Iswolski	russischer Botschafter in Paris	1mal
Nikolaus	russischer Großfürst	1mal

Vaterlandskunde - Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs (Jahr 1938)

Person	Bezeichnung	Häufigkeit
Franz Ferdinand	Erzherzog-Thronfolger	2mal
Franz Joseph	Kaiser	2mal
Wilhelm II.	Kaiser, Bundesgenosse von Franz Joseph	3mal
Graf Leopold Berchtold	Minister des Äußeren	2mal

Franz Freiherr Conrad von Hötzendorf	Chef des Generalstabs	1 mal
Nikolaus II.	russischer Zar	1 mal

Geschichtsbuch für die deutsche Jugend (Jahr 1941)

Person	Bezeichnung	Häufigkeit
Franz Ferdinand	Erzherzog	1 mal
Poincare	-	1 mal
Sasonow	-	1 mal
Grey	-	1 mal

Lehrbuch der Geschichte (Jahr 1965)

Person	Bezeichnung	Häufigkeit
Franz Ferdinand	österreichischer Thronfolger Erzherzog	1 mal
Franz Joseph	Kaiser	1 mal
Graf Berchtold	österreich-ungarischer Außenminister	1 mal

Geschichte Oberstufe 4 (Jahr 1975)

Person	Bezeichnung	Häufigkeit
Franz Ferdinand	österreichischer Thronfolger Erzherzog	2 mal
Conrad von Hötzendorf	Generalstabschef	2 mal
Franz Joseph I.	Kaiser	1 mal
Wilhelm II.	deutscher Kaiser	2 mal
Poincaré	französischer Staatspräsident	1 mal
von Moltke	deutscher Generalstabschef	1 mal

Sonnino	italienischer Außenminister	1 mal
---------	-----------------------------	-------

Zeitbilder 8 (Jahr 1984)

Person	Bezeichnung	Häufigkeit
Franz Ferdinand	Thronfolger	2mal
Tisza	ungarischer Regierungschef	1 mal
Franz Joseph	Kaiser	1 mal
Nikolaus II.	Zar	1 mal
Jaurès	sozialistischer Abgeordneter (Frankreich)	1 mal
Lichnowsky	deutscher Botschafter in London	1 mal
Grey	Außenminister	1 mal

Netzwerk Geschichte 6 (Jahr 2008)

Person	Bezeichnung	Häufigkeit
Franz Ferdinand	österreichischer Thronfolger Erzherzog	1 mal
Sophie	Frau Erzherzogin	1 mal
Gavrilo Princip	bosnischer Student	1 mal
Bethmann-Hollweg	deutscher Außenminister	1 mal
Tschirschky	deutscher Botschafter in Wien	1 mal
Alfred Graf von Schlieffen	Generalstabschef	1 mal

Zeitfenster 6 (Jahr 2011)

Person	Bezeichnung	Häufigkeit
Franz Ferdinand	österreichischer Thronfolger	2mal

	von Österreich-Este	
Rudolf	Kronprinz	1mal
Franz Joseph I.	Kaiser	1mal
Gavrilo Princip	Student	1mal

GO! Geschichte Oberstufe 6 (Jahr 2012)

Person	Bezeichnung	Häufigkeit
Franz Ferdinand	Thronfolger	4mal
Helmuth von Moltke	deutscher Generalstabschef	1mal
Franz Conrad von Hötzendorf	österreichischer Chef des Generalstabs	1mal
Wilhelm II.	deutscher Kaiser	2mal

Zeitbilder 6 (Jahr 2013)

Person	Bezeichnung	Häufigkeit
Bismarck	deutscher Reichskanzler	1mal
Franz Ferdinand	österreichischer Thronfolger Erzherzog	1mal
Sophie	Gattin	1mal

Im Laufe der Zeit kann man eine eindeutige Abnahme der Namensnennungen erkennen. So wurden im Text von 1927 zehn Personen 19mal erwähnt. Im Jahr 2013 waren es drei Personen mit jeweils einer Erwähnung. Natürlich muss dabei auch auf die Länge der Abschnitte Rücksicht genommen werden. So hat das Kapitel im Jahr 1927 mehr Seiten als jenes aus 2013. Aber der Rückgang ist trotzdem erkennbar. Neben der Anzahl der Personen ist vor allem die Häufigkeit der Nennungen zurückgegangen. So werden in den Büchern der letzten Jahre die Personen kaum mehr als einmal erwähnt. Eine Ausnahme bildet dabei das

Buch GO! Geschichte Oberstufe 6. In diesem wird der Thronfolger Erzherzog Franz Ferdinand viermal genannt.

Die zuvor aufgestellte These hat sich also bestätigt. In den aktuell zugelassenen Schulbüchern wird kein Gewicht mehr auf Personengeschichte gelegt. Es geht den AutorInnen um eine sachliche, korrekte Beleuchtung der Ereignisse.

3.4.4 Abschließende Vergleiche anhand der Analyse

Auch wenn nicht alle Schulbücher der letzten Jahrzehnte gesichtet und analysiert werden konnten, lassen sich dennoch einige Veränderungen und Tendenzen feststellen.

Bei dieser abschließenden Gegenüberstellung werde ich mich an die Struktur von Michael Mekyna aus seiner Diplomarbeit halten. Er stellt seinen Vergleich in folgenden Themenbereichen an:

- 1) Optische Aufmachung bzw. Ausstattung
- 2) Inhalt
- 3) Einfluss des politischen Umfeldes auf die Schulbücher

(MEKYNA, 1994, S.167-171)

1) Optische Aufmachung bzw. Ausstattung

Wenn alle zehn analysierten Schulbücher beieinander liegen, wird deutlich, welche vor und nach der Schulbuchaktion zugelassen wurden. Diese Aktion gibt es seit 1972 und im Zuge dieser sollen SchülerInnen unentgeltlich mit den wichtigsten Unterrichtsmaterialien ausgestattet werden. Nur das Lehrwerk aus dem Jahr 1975 stellt noch eine Ausnahme dar und passt optisch eher zu den „alten“ Büchern. Ansonsten sind alle Bücher ab den 1970er Jahren im A4 Format, mit vielen Bildern und farblichen Unterscheidungen versehen. Ebenso hat sich die Papierqualität in den letzten Jahren verbessert.

In der Ausstattung gibt es zwei prägnante Änderungen im Laufe der Zeit. Die Erste bezieht sich auf die Verwendung von Quellenangaben und die Zweite auf den Einsatz von Arbeitsaufgaben. (MEKYNA, 1994, S.167f)

Einen bruchstückhaften Quellenverweis im Fließtext gibt es zum ersten Mal im Lehrwerk aus dem Jahr 1975. Worin im Text aber lediglich der Autor des zitierten Werks erwähnt wird. Korrekte Zitate mit Autor, Jahr und Seitenzahl findet man erst in den Büchern ab dem Jahr 1984. Im Geschichteschulbuch aus den 1970er Jahren gibt es zum ersten Mal ein Literaturverzeichnis. In den letzten Jahren werden Quellen nicht mehr nur als Zitate zwischen dem Fließtext erwähnt, sondern auch immer mehr als autonome Elemente angesehen. So wird erkennbar, dass Quellen zur weiteren Bearbeitung oder zur Vertiefung des Lehrstoffes herangezogen werden.

Mit dem Wandel des Typus Schulbuch vom Lehr- zum Arbeitsbuch haben auch Arbeitsaufgaben ihren Einzug in Lehrbücher gefunden. Außer in vereinzelten Fällen sind diese erst in den letzten Jahrzehnten in den Geschichteschulbüchern zu finden. Im Falle meiner Analyse kommen die Ersten im Lehrwerk aus dem Jahr 1984 vor. In diesem sind die Arbeitsaufträge aber noch sehr unpräzise und methodisch nicht ausgereift formuliert. Darüber hinaus sind zwei Fragen zu wenig.

In den aktuell approbierten Büchern hat sich das Bild gewandelt. Es wird mehr auf die Qualität der Aufgaben geachtet und die Anzahl hat sich ebenso gesteigert. Allerdings stehe ich den analysierten Arbeitsaufgaben skeptisch gegenüber. Es gab in jedem Schulbuch eine große Anzahl an Operatoren die in keinen Anforderungsbereich eingeordnet werden konnten. Die Fragen waren also nicht präzise genug gestellt. Sehr kritisch betrachte ich, dass im Lehrwerk „Zeitfenster 6“ bei keiner Frage zu einem Operator gegriffen wurde. Alle Arbeitsaufträge bestehen aus sogenannten W-Fragen. Im Hinblick auf die kompetenzorientierte Matura und die Zentralmatura ist dies kritisch zu hinterfragen.

2) Inhalt

In diesem Teil der abschließenden Vergleiche soll vor allem die methodische Forschungsfrage, *„Inwiefern lassen sich die eben analysierten Darstellungen mit den allgemein bekannten Quellen abgleichen?“* im Mittelpunkt stehen.

Inhaltlich haben sich die analysierten Geschichteschulbücher sehr gewandelt. Die Personengeschichte steht nicht mehr im Vordergrund. Dieser Aspekt wurde im vorherigen Kapitel schon näher beleuchtet, wird hier aber auch nochmals erwähnt. Es ist gut zu erkennen, dass im Laufe der Zeit Ereignisse nicht mehr einzelnen Personen zugeschrieben werden. Damit hängt auch die dritte These zusammen, welche in Kapitel 2 aufgestellt wurde.

Sie lautet: *„Die politischen Entscheidungsträger in Wien entschieden sich schon wenige Tage nach dem Attentat in Sarajevo für einen militärischen Schlag gegen Serbien.“* In den aktuell zugelassenen Geschichtelehrwerken werden die drei politischen Entscheidungsträger⁶ kaum noch ausdrücklich genannt. Nur im Schulbuch GO! aus dem Jahr 2012 wird Conrad von Hötzendorf als „wahrer Kriegstreiber“ bezeichnet. In den anderen Lehrwerken finden die Personen keine Erwähnung mehr in Bezug auf die These.

Im Gegensatz dazu werden in den früheren Schulbüchern die politischen Entscheidungsträger sehr wohl erwähnt und mit den politischen Entscheidungen in Verbindung gebracht. So wird zum Beispiel im Lehrwerk aus dem Jahr 1938 Franz Joseph I. zugeschrieben, dass er hart um den Frieden gekämpft hat und nur „schweren Herzens“ den Krieg an Serbien erklärte. Mit dieser Aussage widerspricht das Lehrwerk den drei Autoren⁷, die bei der Beantwortung der Thesen herangezogen wurden.

Das Ultimatum, welches Österreich-Ungarn an Serbien stellte und auch deren Antwortschreiben finden in fast jedem Schulbuch einen Platz. Bemängelt muss dabei werden, dass manchmal keinerlei Erläuterungen dazu getätigt werden. In manchen Büchern gibt es zwar Auszüge aus diesen diplomatisch hochinteressanten Schreiben aber kaum nähere Anmerkungen für die SchülerInnen. Mit der Thematik des Ultimatums hängen auch die beiden anderen Thesen aus Kapitel 2 zusammen. Sie heißen:

- *„Deutschland kannte den präzisen Wortlaut des Ultimatums Österreich-Ungarns an Serbien.“*

- *„Das Antwortschreiben Serbiens kann als ausweichend und vage bezeichnet werden.“*

Die beiden Thesen, welche in der Literatur sehr wohl kontrovers diskutiert werden, finden sich zwar in einigen Schulbüchern wieder, dort wird aber eine Meinung vertreten und keine Diskussion über die Auslegung der Schriftstücke zugelassen. So wird zum Beispiel im Lehrwerk von 1927 angenommen, dass das Deutsche Reich den Wortlaut des Ultimatums nicht kannte. Des Öfteren wird auch erwähnt, dass Serbien alle Punkte bis auf einen angenommen hat. In der Literatur wird eher von einer „schön verpackten“ Ablehnung

⁶ Kaiser Franz Joseph I., Graf István Tisza der ungarischen Ministerpräsidenten und Freiherr Conrad von Hötzendorf der Generalstabschef des k. u. k. Heeres

⁷ Christopher Clark, Fritz Fischer und Manfred Rauchensteiner

gesprochen. Dies trifft auch auf die aktuellen Geschichteschulbücher zu. Sie greifen also die aktuelle Literatur nicht auf.

3) Einfluss des politischen Umfeldes auf die Schulbücher

Wie schon in der inhaltlichen Feinanalyse angesprochen gibt es einige Lehrwerke in denen eine eindeutige politische Tendenz festgestellt werden kann. So sind das vor allem die analysierten Geschichteschulbücher vor den 1960er Jahren. Konkret die Schulbücher aus dem Zeitraum zwischen 1927 und 1941.

Auffälligstes Beispiel für politische Einflussnahme stellt das Buch aus dem Jahr 1941 von Kumsteller u.a. dar. (MEKYNA, 1994, S.169) In diesem mangelt es beträchtlich an einer realitätsnahen Darstellung der Ereignisse. Dieser Aspekt bezieht sich nicht nur auf das Kapitel „Beginn Erster Weltkrieg“, sondern das gesamte Buch zeigt eine überaus verzerrte Wirklichkeit. Hier kann eine eindeutige Einflussnahme des politischen Umfeldes beobachtet werden, das Buch ist voll mit nationalsozialistischer Propaganda und deren Ideologien.

Ein weiteres Beispiel des „Politiscums“ Schulbuch findet man in dem Lehrwerk aus dem Jahr 1927. In diesem wird die Unschuld Deutschlands am Beginn des Ersten Weltkrieges am vehementesten vertreten. Allgemein wird die Treue zu Deutschland sehr hervorgehoben und betont. Ein Zeichen der damaligen Zeit, in welcher der Anschluss an Deutschland von vielen offen gewünscht wurde. (MEKYNA, 1994, S.170)

Als drittes Beispiel für den Einfluss des politischen Umfeldes in den Schulbüchern stellt das Werk von Hinner u.a. aus dem Jahr 1938 dar. Dieses betont, ganz im Gegensatz zu dem Buch aus dem Jahr 1927, die Gegensätze zu Deutschland. Es proklamiert eine pro Österreich Ansicht und vertritt ein sehr nationalistisches österreichisches Bild. Das Lehrwerk stellt ein eindeutiges Exempel für ein Schulbuch aus der Zeit des Ständestaates dar, in der die Unterschiede zu Deutschland sehr hervorgehoben wurden. (MEKYNA, 1994, S.170)

Aber auch in der Gegenwart haben SchulbuchautorInnen politische Tendenzen, die sich teilweise in den Lehrwerken niederschlagen. Natürlich passiert das nicht mehr in dem Ausmaß wie vor 60 Jahren aber dennoch werden Ereignisse in jedem Schulbuch ein wenig anders dargestellt. Aber im Großen und Ganzen überwiegt die Objektivität in den Schulbüchern.

4.Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit hat sich in weiten Teilen mit einer Schulbuchanalyse befasst. Dabei sollte gezeigt werden, dass ein bestimmtes Schulbuchkapitel im Laufe der Zeit sehr unterschiedlich und kontrovers in Geschichtelehrwerken dargestellt werden kann. Ziel der vorliegenden Arbeit war also, die Entwicklung und Darstellung des Schulbuchkapitels „Der Beginn des Ersten Weltkrieges“ im Laufe der Zeit zu beleuchten. Neben dieser Längsschnittanalyse wurden auch mehrere aktuell approbierte Schulbücher aus dem Fach Geschichte einer Analyse unterzogen.

Die Schulbuchanalyse brachte teilweise sehr interessante Ergebnisse und bestätigte meine These, dass sich ein und dasselbe Ereignis (der Beginn des Ersten Weltkrieges) im Laufe der Zeit in den Schulbüchern sehr unterschiedlich darstellt. Darüber hinaus konnte ich gut erkennen, dass Lehrwerke dem vorherrschenden Zeitgeist entsprechen und in gewisser Weise der Politik unterliegen. Die Resultate der Querschnittanalyse brachten die Erkenntnis, dass aktuelle Geschichteschulbücher nicht zwanghaft denselben Standpunkt vertreten und AutorInnen sehr wohl noch immer einen gewissen Einfluss bei der Aufarbeitung eines Schulbuches haben.

Sehr interessant gestalteten sich die Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse aus Kapitel 3.4.3. Im Zuge dieser Analyse wurden alle politisch relevanten Personen, die in den Geschichteschulbüchern namentlich erwähnt wurden, erfasst. Dabei konnte ich aufzeigen, dass die Anzahl der Namensnennungen in den letzten Jahren zurückging und die Personengeschichte nicht mehr im Mittelpunkt steht. Nach meinen Recherchen in der Literatur wurde dieser Aspekt so noch nicht dargestellt und ist deshalb einer der Haupterfolge meiner Arbeit.

Für eine Weiterführung der Arbeit wäre eine Ausdehnung der Schulbuchanalyse auf Geschichtelehrwerke der Unterstufe spannend. Es wäre auch zu hoffen, dass sich die Schulbuchforschung in Zukunft mehr mit dem Thema „Erster Weltkrieg“ im Schulbuch beschäftigt. Hier überwiegt in der Forschung der Zweite Weltkrieg und es wäre zu wünschen, dass sich dieses Bild in den nächsten Jahren wandelt.

Literaturverzeichnis

Amann, Daniel. (2000). Der Themenbereich „Dritte Welt“ in Schulbüchern des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde im Zeitraum 1962-2000. Vier Jahrzehnte entwicklungsbezogene Bildung im Spiegel österreichischer GWK Schulbücher der AHS Oberstufe: eine Analyse. Wien: Universität Wien, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät.

Astleitner, Hermann. u.a. (1998). Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-ROM als Unterrichtsmedien. Ein kritischer Vergleich. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

Bamberger, Richard. u.a. (1998). Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

Becher, Ursula. (2010). Schulbuch. Was ist ein Schulbuch? In Hans-Jürgen Pandel & Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (S.45-64). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Becher, Ursula (Hrsg.). (2000). Einleitung. . Internationale Schulbuchforschung – Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, 22 (3), 283-284.

Becher, Ursula (Hrsg.). (1995). Einleitung Fragen an die Schulbuchforschung. Internationale Schulbuchforschung – Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, 17 (1), 5-7.

Becher, Ursula (Hrsg.). (1995). Forschungsgruppe zum Geschichtsbewußtsein am Bielefelder Zentrum für interdisziplinäre Forschung. Internationale Schulbuchforschung – Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, 17 (1), 123-127.

Bihl, Wolfdieter. (2010). Der Erste Weltkrieg 1914-1918. Chronik-Daten-Fakten. Wien u.a.: Böhlau Verlag

Clark, Christopher. (2013). Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Ecker, Alois. (2001). Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. Studien und Materialien. Wien: Universität Wien, Geistes- und Kulturwissenschaftliche Fakultät.

Ecker, Alois. (2001). Standards der Schulbuchanalyse – Standards der Schulbuchautoren? Die Funktion des Geschichtelehrbuches zwischen Enzyklopädie und Neuen Medien. Materialien zur Geschichtsdidaktik, 8 (1), 3-15.

Fischer, Fritz. (1983). Juli 1914: Wir sind nicht hineingeschlittert. Das Staatsgeheimnis um die Riezler-Tagebücher. Eine Streitschrift. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fischer, Fritz. (1969). Krieg der Illusionen. Die deutsche Politik von 1911 bis 1914. Düsseldorf: Droste Verlag.

Fischer, Fritz. (1961). Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/18. Düsseldorf: Droste Verlag.

Flessau, Kurt-Ingo. (1977). Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München: Ehrenwirth.

Fritzsche, Peter. (1992). Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt/Main: Moritz Diesterweg.

Früh, Werner. (2011). Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis (7. überarbeitete Aufl.). Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.

Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie- Unterricht. (1967). Band XVII. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (Hrsg.). Braunschweig: Georg-Eckert- Institut für internationale Schulbuchforschung.

Kissling, Walter. (1989). Beiträge zur Weiterentwicklung der Schulbuchforschung in Österreich. Wien: Universität Wien, Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät.

Krumeich, Gerd. (2014). Juli 1914. Eine Bilanz. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kuhn, Leo. (1977). Schulbuch ein Massenmedium. Informationen, Gebrauchsanweisungen, Alternativen. In Hermann Schnell (Hrsg.), Pädagogik der Gegenwart. Wien: Jugend und Volk.

Leuer, Eric. (2010). Die Mission Hoyos – Zur Rolle österreichisch-ungarischer Diplomaten während der Juli-Krise 1914. Wien: Universität Wien.

Marienfeld, Wolfgang. (1967). Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik. In Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (Hrsg.). Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie- Unterricht. (S.47-58). Braunschweig: Georg- Eckert- Institut für internationale Schulbuchforschung.

Mayring, Philipp. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mekyna, Michael. (1994). Der Erste Weltkrieg in seiner Darstellung in den österreichischen Schulbüchern seit 1918. Wien: Universität Wien, Geisteswissenschaftliche Fakultät.

Merten, Klaus. (1995). Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis (2., verbesserte Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mombauer, Annika. (2014). Die Julikrise. Europas Weg in den Ersten Weltkrieg. München: Verlag C.H. Beck.

Müller, Hans-Joachim. (2014). Das Gedenkjahr 2014 und schulischer Geschichtsunterricht. Möglichkeiten regionaler und lokaler Geschichtskultur. *geschichte für heute – zeitschrift für historisch-politische bildung*, 7 (2), 42-46.

Olechowski, Richard. (1995). Schulbuchforschung. In Richard Olechowski (Hrsg.), *Schule-Wissenschaft-Politik* Band 10. Frankfurt am Main u.a.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Pandel, Hans-Jürgen. (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Plattner, Irmgard. (2012). Identität und Diversität. Die Herausforderung an das Geschichteschulbuch zu einer mehrperspektivischen Didaktik. In Linda Erker u.a. (Hrsg.), *Update! Perspektiven der Zeitgeschichte* (S.186-193). Innsbruck: Studien Verlag.

Rauchensteiner, Manfred. (2013). *Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie 1914-1918*. Wien u.a.: Böhlau Verlag.

Rüsen, Jörn. (1994). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Köln u.a.: Böhlau Verlag.

Rüsen, Jörn. (1992). Das ideale Schulbuch-Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. *Internationale Schulbuchforschung – Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung*, 14(3), 237-250.

Salewski, Michael. (2003). *Der Erste Weltkrieg*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Schallenberger, Horst. (1976). *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Kastellaun: Henn.

Schönemann, Bernd. Thünemann, Holger. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Stein, Gerd. (Hrsg.). (1979). Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag. Stuttgart: Klett-Cotta.

Suppanz, Werner. (2012). Der „überschriebene“ Krieg. Die Präsenz des Ersten Weltkriegs in der österreichischen Zeitgeschichte. In Linda Erker u.a. (Hrsg.), Update! Perspektiven der Zeitgeschichte (S.186-193). Innsbruck: Studien Verlag.

Weinbrenner, Peter. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In Richard Olechowski (Hrsg.), Schulbuchforschung (S.21-42). Frankfurt am Main u.a.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Weinbrenner, Peter. (1992). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In Peter Fritzsche (Hrsg.), Schulbücher auf dem Prüfstand (S.33-55). Frankfurt/Main: Moritz Diesterweg.

Wiater, Werner. (2003). Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Internetquellen

Benkenstein, Ramona. Geschichtsdidaktik. Zugriff am 22.4.2014 unter <http://www.privat.benkenstein.net/geschichte/geschichtsdidaktik.pdf>

BMUKK (2013,7.März). Lehrpläne der AHS-Oberstufe. Zugriff am 20.4.2014 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml

Edel, Klaus. Das Schulbuch im Geschichteunterricht. Zugriff am 20.4.2014 unter <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=133>

Pingel, Falk. (2010). UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. (2.Auflage). Paris, Braunschweig. Zugriff am 19.5.2014 unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf>

Mittnik, Phillipp. (2011, Oktober). Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Zugriff am 22.4.2014 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf Zugriff am 20.4.2014

Bibliographie der verwendeten Schulbücher

Brzobohaty, Johannes u.a. (2011). Zeitfenster 6. Geschichte und Sozialkunde für die 6. Klasse AHS. Wien: Ed. Hölzel.

Ebner, Anton u.a. (1975). Geschichte 4 für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Ed. Hölzel, Hölder-Pichler-Tempsky, Österreichischer Gewerbeverlag, Salzburger Jugend-Verlag.

Göbhart u.a. (1984). Zeitbilder. Geschichte und Sozialkunde 8. Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Wien: Carl Ueberreuter.

Heilsberger, Franz u.a. (1965). Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Hinner, Alois u.a. (1938). Vaterlandskunde. Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs für die achte Klasse der Mittelschulen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Kumsteller, B. u.a. (1941). Geschichtebuch für die deutsche Jugend. Leipzig: Quelle & Meyer.

Melichar, Franz u.a. (2012). GO! Geschichte Oberstufe 6. Wien: Dorner.

Pokorny, Hans u.a. (2008). Netzwerk Geschichte 6. Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 6. Klasse AHS, für die 2. Klasse BASOP und BAKIP mit Weiterverwendung in der 3. Klasse. Linz, Wien: Veritas, Bildungsverlag Lemberger.

Scheucher, Alois u.a. (2013). Zeitbilder 6. Geschichte und Sozialkunde Politische Bildung. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. Wien: öbv.

Zeehe, Andreas. (1927). Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Mittelschulen. Wien: Ed. Hölzel.

Bibliographie der verwendeten Lehrpläne

k.k. Ministerium für Cultus und Unterricht. (1900). Lehrplan und Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich (Zweite Auflage). Wien: kaiserlich-königlicher Schulbuchverlag.

Bundesministerium für Unterricht. (1928). Bundesgesetzblatt Nr. 138, Volkserziehung Nr. 46. Lehrplan des österreichischen Gymnasiums. Wien und Leipzig: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Bundesministerium für Unterricht. (1935). Bundesgesetzblatt Nr. 285. Lehrplan des österreichischen Gymnasiums und Realgymnasiums (5. Heft). Wien und Leipzig: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Bundesministerium für Unterricht. (1946). Verordnung Zl. 28.520-IV/12. Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Bundesministerium für Unterricht. (1955). Verordnungsblatt Nr. 87 Neuverlautbarung der Provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen. Stück 10a. Wien.

Bundesministerium für Unterricht. (1967). I. Sondernummer zum Verordnungsblatt Nr. 18. Stück 2a. Wien.

Bundesministerium für Unterricht. (1989). II. Sondernummer zum Verordnungsblatt Nr. 27. Stück 3a. Wien.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1- Funktionen eines Schulbuches (BAMBERGER u.a., 1998, S.12)	15
Abbildung 2- Ablauf einer Inhaltsanalyse (FRÜH, 2011, S.102)	35
Abbildung 3- Karikatur aus "Netzwerk Geschichte 6" (Quelle: http://www.ww1-propaganda-cards.com/s002slide.html Zugriff am 22.4.2014)	84

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1- Überblick der analysierten Schulbücher (eigene Darstellung)	41
Tabelle 2- Übersicht der Anforderungsbereiche (eigene Darstellung nach http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf)	78
Tabelle 3- Operatoren Anforderungsbereich I (eigene Darstellung nach http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf)	79
Tabelle 4- Operatoren Anforderungsbereich II (eigene Darstellung nach http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf)	80
Tabelle 5- Operatoren Anforderungsbereich III (eigene Darstellung nach http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf)	81

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Beginn Erster Weltkrieg“ im Schulbuch. Es wird also erforscht, wie dieses Schulbuchkapitel in Geschichteschulbüchern seit 1927 dargestellt wird. Neben dieser diachronen Schulbuchanalyse werden auch vier aktuell approbierte Lehrwerke näher zu der Thematik beleuchtet.

Weiters erfolgt zum Hauptteil der Arbeit eine Analyse über die Schulbuchforschung und Lehrpläne seit 1900. Darüber hinaus soll anhand von drei Thesen der Beginn des Ersten Weltkrieges („Die Julikrise“) dem Leser näher gebracht werden.

Methodisch bedient sich die Diplomarbeit einer Schulbuchanalyse. Die zehn Lehrwerke werden zunächst einer deskriptiv-quantitativen Grobanalyse durchzogen. Die Analyse basiert zum Großteil auf dem „Salzburger Raster“ von Astleitner u.a. (1998), danach erfolgt eine Feinanalyse anhand von Forschungsfragen die von mir im Vorfeld der Untersuchung aufgestellt wurden. Dieser Teil der Arbeit baut methodisch auf die qualitative Inhaltsanalyse auf.

Schlussfolgernd lässt sich feststellen, dass sich die Hauptthesen nach eingehender Analyse bestätigt haben. Sie lauten wie folgt:

- Der Beginn des Ersten Weltkrieges wird im Zeitverlauf in Geschichteschulbüchern unterschiedlich dargestellt.
- Schulbücher unterliegen in gewisser Weise der Politik und entsprechen dem gerade vorherrschenden Zeitgeist.
- Auch aktuelle Lehrwerke des Unterrichtsfaches Geschichte werden von den AutorInnen geformt und vertreten nicht dieselbe Meinung.
- Der Stellenwert des Ersten Weltkrieges in der Schulbuchforschung hinkt anderen Themen hinterher.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Teresa Horvath
Geburtsdaten: 15.12.1987 in Oberpullendorf
Staatsbürgerschaft: Österreich
Anschrift: Mitterweg 1/1 in 7023 Zemendorf

Familienstand: ledig
Email: teresa.horvath@hotmail.com

Berufliche Erfahrungen

Sommer 2008 & 2009 Kinderfreunde Steiermark als Kinderbetreuerin

seit 2010 SVM Gastro als Cateringmitarbeiterin

seit April 2014 geringfügige Anstellung bei New Yorker Austria KG

Ausbildung

1994 – 1998 Volksschule Mattersburg

1998 – 2006 Gymnasium Mattersburg

2006 drei Monate U.S.A als Au Pair

2007 – 2008 Wirtschaftsberatungsstudium an der FH Wiener Neustadt

2008 – 2014 Lehramtstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung und Geographie und Wirtschaftskunde an der Universität Wien

Sprachkenntnisse

Deutsch / Muttersprache
Englisch in Wort und Schrift
Französisch in Wort und Schrift

EDV - Kenntnisse

MS Office

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Ich erkläre hiermit, dass ich mich bemüht habe, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt habe. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Ort, Datum

Unterschrift