



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg – Analyse der
Darstellung in österreichischen Schulbüchern“

verfasst von / submitted by

Gregor Karner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 445 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UniStG 10/2011
UF Biologie und Umweltkunde UniStG
UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg. UniStG

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Danksagung

Hiermit möchte ich jenen Personen danken, die mir während des Studiums und bei der Erstellung dieser Arbeit eine besondere Unterstützung gewesen sind.

Als erstes möchte ich meinem Diplomarbeitsbetreuer ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker danken. Er hat diese Arbeit durch seinen fachlichen Input definitiv bereichert.

Als nächstes möchte ich mich bei meinen Eltern und meiner Schwester Laura bedanken. Sie haben mich nicht nur auf seelischer und materieller Ebene sondern - im Speziellen Laura - auch beim Korrekturlesen dieser Arbeit unterstützt.

Darüber hinaus danke ich auch meinen Studienkolleginnen und Studienkollegen für das gemeinsame Überwinden von Höhen und Tiefen. Besonderer Dank gebührt hier Claudia, Stefan und Janina.

Last but not least, möchte ich meinen Freunden Julia, Lukas, David und Philipp danken, die mir mit Rat und Übernachtungsmöglichkeiten zur Seite standen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Die Pariser Vorortverträge	5
2.1. Versailles	5
2.2. St. Germain.....	8
2.3. Trianon	9
2.4. Sèvres	11
2.5. Neuilly.....	12
3. Theorie zur Schulbuchanalyse und Methodik.....	14
3.1. Schulbuch und Schulbuchforschung	14
3.1.1. Allgemeine Grundlagen.....	14
3.1.2. Arten von Schulbüchern	18
3.1.3. Die Funktion von Schulbüchern	21
3.1.4. Das Schulbuch für den Geschichtsunterricht.....	23
3.2. Methodik	27
3.2.1. Inhaltsanalyse	28
3.2.2. Der Analyseraster	30
3.2.3. Inhaltsanalytische Fragen	32
3.2.4. Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein	32
3.2.5. Multiperspektivität.....	34
4. Untersuchungsmaterial und Präsentation der Ergebnisse	37
4.1. Bezug zum Lehrplan	68
5. Schlussfolgerung aus den Ergebnissen der Analyse	81
6. Zusammenfassung.....	90
7. Literatur.....	93
Verwendete Schulbücher.....	97
Internetquellen.....	99
Lehrpläne.....	100
Abbildungsverzeichnis	102
Abstract - Deutsch.....	103
Abstract – English	104

1. Einleitung

Die folgende Arbeit befasst sich in erster Linie mit Geschichteschulbüchern. Dabei geht es darum speziell ein Kapitel – Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg - in einem Längsschnitt näher zu betrachten. Anhand der Darstellung der Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg in österreichischen Schulbüchern, wird eine Schulbuchanalyse durchgeführt. Dafür werden elf Lehrwerke verwendet, wobei das älteste aus dem Jahr 1927 stammt und das jüngste aus dem Jahr 2018. Wie in den vorangegangenen Zeilen schon angedeutet, handelt es sich dabei um eine Längsschnittanalyse.

Bei der Suche nach einem geeigneten Thema für meine Diplomarbeit stieß ich auf jene von Teresa Horvath aus dem Jahr 2014. In dieser Arbeit beschäftigte sie sich mit dem Beginn des 1. Weltkriegs im Schulbuch und bemängelte am Ende ihrer Arbeit, dass die Schulbuchforschung sich eher dem 2. Weltkrieg widmen würde und es kaum Schulbuchanalysen zum Themenkreis des 1. Weltkriegs gäbe. (HORVATH, 2014, S. 100) Somit war die Idee zu dieser Arbeit geboren.

Die vorliegende Diplomarbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Zuerst wird ein fachwissenschaftlicher Überblick zum Thema Pariser Vorortverträge gegeben, wobei basierend auf Texten von Historikern eine mehr oder weniger kompakte Zusammenfassung der historischen Sachverhalte präsentiert wird. Danach erfolgt eine kurze theoretische Einführung in das Thema Schulbucharbeit respektive Schulbuchanalyse. Hierbei wird auch versucht genauer darauf einzugehen, was ein Schulbuch überhaupt ist. Im Anschluss daran wird die Methodik präsentiert, ehe die eigentliche Schulbuchanalyse durchgeführt wird.

Darüber hinaus soll an dieser Stelle einleitend noch erwähnt werden, dass man bei der wissenschaftlichen Arbeit mit Schulbüchern nicht am *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* aus Braunschweig in Deutschland vorbeikommt. Diese Einrichtung beschäftigt sich bereits seit dem Jahr 1951 mit dem Thema „Schulbuch“. Zu dieser Zeit hieß das Institut noch *Institut zur Schulbuchverbesserung* und es wurde das Ziel verfolgt, Geschichtelehrbücher von den Feindbildern aus der Zeit des Nationalsozialismus zu reinigen und für eine neutrale und vor allem unumstrittene Darstellung der Geschichte zu sorgen. (BECHER, 1995, S. 5) Die Veröffentlichungen des Georg-Eckert-Instituts und der Autorinnen und Autoren, die damit in Verbindung stehen, erwiesen sich als äußerst hilfreich für die

Gestaltung dieser Arbeit. Nichtsdestotrotz soll hier auch das Fachdidaktische Zentrum für Geschichte der Universität Wien erwähnt werden, wobei in erster Linie auf Material von Alois Ecker und Klaus Edel zurückgegriffen wird. Die verwendeten Lehrwerke wurden in Abhängigkeit zum zu ihrer Zeit gültigen Lehrplan und wegen ihrer Verfügbarkeit ausgewählt, weshalb für den Lehrplan aus dem Jahr 1928 auf ein Unterstufen-Schulbuch aus dem Jahr 1934 ausgewichen wurde. Alle anderen Lehrbücher wurden für die Oberstufe konzipiert.

Wie zuvor schon erwähnt handelt es sich beim Hauptteil dieser Arbeit um eine Schulbuchanalyse. Hier soll nun noch in ein paar Sätzen ein grober Überblick über die Methodik gegeben werden. Für den ersten Teil der Analyse wird als Basis der sogenannte *Salzburger Raster* (ASTLEITNER/SAMS/THONHAUSER, S. 38, 1998) verwendet. Es werden nicht alle Punkte in die Untersuchung mit einbezogen, weil dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Diese Wahl hat zweierlei Gründe: Zum einen funktionierte eine Adaption dieses Rasters für die Diplomarbeit von Teresa Horvath sehr gut, zum anderen halte ich es für sinnvoll bei der Bearbeitung österreichischer Schulbücher einen österreichischen Raster zu verwenden, wenngleich mir bekannt ist, dass dieser auf Analyserastern aus dem Ausland aufbaut. Im Anschluss an die Bearbeitung der Lehrwerke mit Hilfe des Salzburger Rasters werden inhaltsanalytische Fragestellungen beantwortet. Die beiden zu überprüfenden Hauptthesen lauten:

- Im Verlauf der Zeit wird der Bearbeitung der Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg weniger Platz im Schulbuch eingeräumt.
- Eine von Emotionen geleitete Darstellung weicht mit größerem zeitlichem Abstand einer sachlichen Darstellung.

Zur Beantwortung der ersten Hauptthese werden schlichtweg die Seitenanzahlen der untersuchten Kapitel miteinander verglichen und zur Beantwortung der zweiten Hauptthese wird eine Häufigkeitsanalyse emotionsgeladener negativer Formulierungen durchgeführt. Zusätzlich wird noch untersucht, ob es in den ausgewählten Lehrwerken inhaltliche Schwerpunkte auf einen oder mehrere Verträge gibt, ob die Schulbücher mit dem jeweiligen Lehrplan übereinstimmen, ob Rückschlüsse über die Geschichtskultur der jeweiligen Zeit getroffen werden können und wie sich die grafische Darstellung der untersuchten Kapitel verändert hat. Außerdem wird eine Häufigkeitsanalyse betreffend der Nennungen von Personennamen durchgeführt, um zu überprüfen, ob diese abnimmt, wie es Teresa Horvath für das untersuchte Kapitel in ihrer Arbeit zeigen konnte. (HORVATH, 2014, S. 100)

Darüber hinaus werden noch einige ausgewählte formale Aspekte der untersuchten Lehrwerke miteinander verglichen, um der Leserin respektive dem Leser einen besseren Einblick in die analysierten Schulbücher zu vermitteln. Außerdem wird versucht zu untersuchen, ob die älteren Lehrwerke der Stichprobe dem Konzept der „*nationalen Autobiographien*“ (JACOBMEYER in SCHÖNEMANN/THÜNEMANN, 2013, S. 221) zugeordnet werden können und bei welchen Schulbüchern von Multiperspektivität gesprochen werden kann. Hierbei dienen auch die jeweils gültigen Lehrpläne zur Überprüfung, in wie fern es die gesetzliche Vorgabe war, nationale Narrative zu vermitteln. Die Grundannahme lautet dabei, dass speziell die vor und während dem 2. Weltkrieg entstandenen Schulbücher dazu dienten, nationale Narrative zu transportieren sowie die Schülerinnen und Schüler in gewisser Weise auf eine bestimmte Ideologie einzuschwören.

2. Die Pariser Vorortverträge

2.1. Versailles

„Am Ende seiner Eröffnungsrede spielte Poincaré darauf an: Das neue Deutschland, so rief er aus, „wurde durch den Diebstahl zweier französischer Provinzen besiegelt. So ist es seit seiner Geburt kontaminiert gewesen (...). In Ungerechtigkeit geboren, ist es in Schande untergegangen. Sie [d.h. die Konferenzdelegierten, KS] sind hier zusammengekommen, um das Böse wieder gut zu machen, das es getan hat, und seine Wiederholung zu verhindern“.“ (SCHWABE, 2019, S. 51)

In diesem kurzen Auszug lässt sich bereits erkennen, welches Gedankengut die französische Verhandlungsposition während der Friedensverhandlungen prägen sollte. Frankreich strebte eine Wiedergutmachung für die Niederlage im Deutsch-Französischen Krieg an und wollte nie wieder einem Angriff durch Deutschland ausgesetzt werden. Wenn man in der Literatur nachliest, egal ob bei Leonhard, MacMillan oder Schwabe, tauchen in Verbindung mit dem Vertrag von Versailles immer drei Punkte auf, mit denen sich die Siegermächte befassten. Der erste Punkt ist die Frage nach der Kriegsschuld, dann folgen die Fragen nach den Verschiebungen der deutschen Außengrenzen zu Gunsten der Nachbarländer sowie der Höhe der Reparationszahlungen. Das Deutsche Reich und im Speziellen dessen Herrscher wurden von den Siegern als Verantwortliche für den Krieg für den Krieg ausgemacht. Besonders Frankreich forcierte diese Sichtweise, der sich die Briten und die Amerikaner anschlossen. (SCHWABE, 2019, S. 55)

In weiterer Folge gingen die Alliierten daran die deutsche Armee zu beschränken. Nach längeren Diskussionen zwischen Vertretern der Sieger wurde beschlossen das deutsche Heer zu einem reinen Berufsheer zu machen, wobei es eine maximale Truppenstärke von 100 000 Mann umfassen durfte. Neben dem Heer wurde auch die deutsche Flotte stark beschränkt. Die meisten Schiffe der deutschen Handelsflotte, waren nach Ende des Krieges unter amerikanische Kontrolle geraten. Diese wurden von den USA als einzige Reparationsleistung der Deutschen verlangt. Die deutsche Hochseeflotte war nach Kriegsende in die Hände der Briten gefallen. Diese beiden Tatsachen lenkten die Verhandlungen über die Verteilung der

deutschen Schiffe an die Kriegssieger in eine bestimmte Richtung, wodurch die USA und Großbritannien den größten Anteil bekamen. (SCHWABE, 2019, S. 76 - 78)

Als nächstes sollen hier die Verschiebungen der deutschen Außengrenzen behandelt werden. Frankreich war besonders daran gelegen Deutschland so zu schwächen, dass nie wieder eine Gefahr durch einen deutschen Angriff auf seinen westlichen Nachbarn entstehen könnte. Eines der französischen Ziele sah vor, die eigene Ostgrenze bis an den Rhein auszudehnen, wobei das Saargebiet und das Rheinland französisches Staatsgebiet werden sollten. Dies konnte in dieser Form jedoch gegen britischen und amerikanischen Widerstand nicht umgesetzt werden. Als leichter durchsetzbar erwies sich die Rückgabe von Elsass-Lothringen, das nach dem Deutsch-Französischen Krieg an das Deutsche Reich gefallen war. (SCHWABE, 2019, S. 86 – 89)

Ohne hier in weiterer Folge im Detail auf die Verhandlungen einzugehen, weil dies für die weitere Arbeit nicht relevant ist, sollen hier die Ergebnisse der Grenzverschiebungen aufgelistet werden. Im äußersten Osten ging das Memelland nach einigen Jahren unter alliierter Verwaltung an das neugegründete Litauen. Der neue polnische Staat erhielt beinahe ganz Westpreußen, die Provinz Posen, Teile Pommerns, das Gebiet um Soldau und Teile Oberschlesiens – nach einer Volksabstimmung - vom Deutschen Reich. Um den polnischen Zugang zur Ostsee zu gewährleisten, wurde Danzig zu einer Freien Stadt unter Verwaltung des Völkerbundes. Das Hultschiner Ländchen, welches an der ehemals preußisch-österreichischen Grenze liegt, wurde Teil der Tschechoslowakei. Nach einer Volksabstimmung musste das Deutsche Reich den Norden Schleswigs an Dänemark abtreten. An der deutschen Westgrenze ging, wie zuvor schon beschrieben, Elsass-Lothringen zurück an Frankreich. Eupen und Malmedy wurden auch nach einer Volksabstimmung zu belgischem Territorium. Das Saargebiet wurde für 15 Jahre unter die Verwaltung des Völkerbunds gestellt, danach sollte eine Abstimmung über den endgültigen Status erfolgen. Alle übrigen deutschen Gebiete westlich des Rheins inklusive dreier Brückenköpfe bei Köln, Koblenz und Mainz wurden von den Alliierten besetzt. In Summe verlor der deutsche Staat durch diese Maßnahmen zirka 7,3 Millionen Einwohner und eine Fläche von etwa 70,5 Tausend km². (BROCKHAUS, 2011, S. 124 – 125)

Darüber hinaus verlor Deutschland auch alle Ansprüche auf Gebiete, die nicht im eigenen Staatsterritorium lagen. Dies bedeutete den Verlust aller Kolonien und Handelsposten

in Übersee. Diese Gebiete bekamen neue Mandatare, welche zur Allianz der siegreichen Mächte gehörten. (Friedensvertrag von Versailles. Artikel 118 bis 158. Deutsche Rechte und Interessen außerhalb Deutschlands (28. Juni 1919). Zugriff am 17.9.2019 unter <http://www.documentarchiv.de/wr/vv04.html>)

Als dritter wesentlicher Bereich wurde über die Zahlung der Kriegsentschädigung verhandelt. Hier bestand von Beginn der Verhandlungen an Uneinigkeit unter den Siegermächten über die Form und die Höhe der Zahlung. Briten und Amerikaner wollten ursprünglich moderate Entschädigungszahlungen, die ausreichen sollten, um die vom Krieg zerstörten Gebiete in Frankreich und Belgien wiederaufzubauen. Diese moderaten Zahlungen sollten als Reparationen bezeichnet werden und sich so von den traditionellen Entschädigungen, welche die gesamten Kriegskosten enthielten, unterscheiden. Der Grund für diese Überlegung bestand darin, dass es für Deutschland nicht möglich gewesen wäre, die gesamten Kriegskosten abzudecken, wie es vor industriell-geführten Kriegen üblich war. Jedoch schwenkte der britische Premierminister während des britischen Wahlkampfs Ende 1918 doch auf die Linie traditioneller Entschädigungszahlungen um, wie sie auch Frankreich mit Beginn der Friedensverhandlungen forderte. (SCHWABE, 2019, S. 104 – 105)

Nach langem hin und her, worauf hier aber nicht im Detail eingegangen werden soll, konnten sich die Siegermächte schließlich auf einen Kompromiss einigen. Das Deutsche Reich wurde moralisch für den Krieg verantwortlich gemacht, bekam also die Schuld am Kriegsausbruch, was in dem berühmten Artikel 231 des Friedensvertrages festgehalten wurde. Aus juristischer Sicht sollten die Deutschen aber nur verpflichtet werden, die Kriegsschäden zu ersetzen. Dies entsprach also der amerikanischen Auslegung des Wortes Reparationen. Folglich verzichteten die Siegermächte juristisch auf die Rückerstattung der gesamten Kriegskosten. (SCHWABE, 2019, S. 110 – 111)

Die tatsächliche Summe der Reparationen sollte in einem von den Siegermächten gebildeten Ausschuss festgelegt werden, wodurch zum Zeitpunkt der Unterzeichnung des Vertrages die endgültige Höhe der Entschädigungsleistungen noch gar nicht feststand. Laut Artikel 233 sollte diese Kommission erst mit 1. Mai 1921 die exakte Höhe der gesamten Reparationen bekanntgeben. Danach hätte das Deutsche Reich 30 Jahre Zeit bekommen, um diese Summe zu bezahlen. Davor sollten jedoch laut Artikel 235 bis inklusive April 1921 20 Milliarden Mark Gold an die siegreichen Mächte gezahlt werden. Die Anzahl der Raten sowie

die Form z.B. Gold, Waren, Wertpapiere, Schiffe oder ähnliches war von der Reparationskommission zu bestimmen. (Friedensvertrag von Versailles. Artikel 231 bis 247. Wiedergutmachungen (28. Juni 1919). Zugriff am 17.9.2019 unter <http://www.documentarchiv.de/wr/vv08.html>)

Im Vertrag wurde auch geregelt, was passieren sollte, wenn das Deutsche Reich seinen Zahlungsverpflichtungen nicht nachkommen konnte. So sollte etwa die Besetzung des Rheinlandes über die ursprünglich geplante Dauer von 15 Jahren verlängert werden. Dies veranlasste wiederum die Franzosen darüber zu spekulieren, dass sie sich über einen deutschen Bankrott doch noch dauerhaft am Rhein festsetzen könnten. (SCHWABE, 2019, S. 115)

2.2. St. Germain

„Die kleine Republik startete 1918 als schlampig und als fremd definierte, territorial eingeschränkte Fortsetzung eines anderen Österreich.“ (PELINKA, 2017, S. 49)

Anton Pelinka fasst in diesem Satz prägnant zusammen, wie sich die Befindlichkeit in der österreichischen Öffentlichkeit am Beginn der 1. Republik dargestellt haben könnte. Im Vertrag von St. Germain wurde nämlich nicht nur der Frieden zwischen der Entente mit ihren Verbündeten und Österreich geregelt sondern auch der Staatsvertrag zur Gründung der Republik festgeschrieben. Dies geschah, nachdem der Frieden mit dem von den siegreichen Mächten als Hauptgegner ausgemachten Deutschen Reich im Vertrag von Versailles bestimmt worden war. Das Abkommen mit der Weimarer Republik hatte auch unmittelbare Auswirkungen auf den deutschsprachigen Rest Österreich-Ungarns. Während sich die einzelnen Völker der ehemaligen Donaumonarchie unter Berufung auf die 14 Punkte Wilsons aufmachten ihre eigenen Nationalstaaten zu gründen, schien die Idee, den deutschsprachigen Teil mit dem Deutschen Reich zu vereinen, für die neuen Entscheidungsträger unumgänglich. (PELINKA, 2017, S. 49 – 51)

Der Plan, die deutschsprachigen Gebiete an die Weimarer Republik anzuschließen, wurde von den drei Parteien, den Sozialdemokraten, den Christlichsozialen und den Deutschnationalen mitgetragen. Jedoch ließ sich dieses Vorhaben nicht mit den Ambitionen der Siegermächte vereinbaren. Sie wollten durch den Vertrag von Versailles in erster Linie

Deutschland schwächen und territorial verkleinern. So gestaltete die Entente die Grenzen Europas so um, dass ihre Kriegsgegner Gebietsverluste hinnehmen mussten und ihre Verbündeten zusätzliche Territorien erlangten. Die Grundlage für diese Vorgehensweise lieferte das sogenannte Selbstbestimmungsrecht der Völker, welches durch den Kriegseintritt der USA in Verbindung mit den 14 Punkten Wilsons Eingang in den Friedensprozess fand. Unter Berücksichtigung der nationalistischen Strömungen erschien das Selbstbestimmungsrecht der Völker als bestes Konzept, um die Situation unterdrückter Ethnien in den Vielvölkermonarchien zu verbessern. Jedoch ließen sich die Grenzen nicht so einfach ziehen, weil zum Beispiel in Böhmen Deutsche und Tschechen Jahrhunderte lang miteinander lebten. In diesem Fall kamen die mehrheitlich deutschsprachigen Gebiete des Sudetenlandes nicht zur Republik Deutschösterreich, sondern sie wurden der Tschechoslowakei zugeteilt. Ähnlich stellte sich die Situation in Tirol dar, wo es durch die Brennergrenze plötzlich eine deutschsprachige Minderheit auf italienischem Staatsgebiet gab. Lediglich das mehrheitlich deutschsprachige Westungarn kam als Burgenland zu Österreich, dem durch die Siegermächte auch das „Deutsch“ aus der selbstgewählten Staatsbezeichnung gestrichen wurde. Zusätzlich wurde dem deutschsprachigen Österreich, wie zuvor bereits angedeutet, der Anschluss an die Weimarer Republik verboten, was in diesem Zusammenhang wiederum dem Selbstbestimmungsrecht der Völker widersprach. (PELINKA, 2017, S. 49 – 51)

2.3. Trianon

Im Gegensatz zur Tschechoslowakei wurde Ungarn von den Siegern nicht als neuer Staat betrachtet, sondern als besiegter Kriegsgegner. Als namensgebender Teil der Doppelmonarchie wurde Ungarn ähnlich wie Österreich behandelt. Dies ging mit der Zerschlagung der ungarischen Reichshälfte einher. Der neue ungarische Staat verlor den Großteil seines Territoriums und seiner Bevölkerung an Rumänien, die Tschechoslowakei, das Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen, das spätere Jugoslawien, und Österreich.

Nachdem die USA in den Krieg eingetreten waren, interpretierte Präsident Wilson den Zehnten seiner 14 Punkte noch nicht unbedingt mit dem Ziel der Aufteilung Österreich-Ungarns in Nationalstaaten. Dahinter steckte die Intention, die Donaumonarchie unter ethnischen Gesichtspunkten zu reorganisieren, und so einen Keil zwischen die Mittelmächte zu treiben. Jedoch konnten die k. und k. Entscheidungsträger sich nicht dazu durchringen

innere Reformen durchzuführen. Vielmehr wurde dem Deutschen Reich die Treue geschworen und die schicksalhafte Waffenbruderschaft fortgesetzt. Dies führte schließlich dazu, dass Frankreich die Auflösung der Doppelmonarchie zum Kriegsziel erklärte, um Unruhe an der österreich-ungarischen Heimatfront zu stiften. Kurz darauf schwenkten auch die USA auf diesen politischen Kurs um. (PASTOR, 2014, S. 550 – 552)

Nach Kriegsende wurde am 15. November 1918 die Republik Ungarn formell ausgerufen. Die Regierung rund um Graf Mihály Károly, dem ersten Ministerpräsidenten, versuchte zu diesem Zeitpunkt noch die territoriale Ausdehnung Ungarns von vor dem Krieg beizubehalten. Jedoch wurde Ungarn, wie oben erwähnt, als besiegter Staat angesehen, wodurch keine ungarischen Vertreter zu den Friedensverhandlungen eingeladen wurden. Stattdessen wurden Kommissionen eingerichtet, welche über die Grenzen zu Rumänien, der Tschechoslowakei und dem Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen entscheiden sollten. Diese drei Länder durften hingegen an den Verhandlungen teilhaben. Hierbei muss noch berücksichtigt werden, dass es speziell innerhalb der amerikanischen Delegation Bedenken gab, Ungarn zu stark zu verkleinern, um nicht die junge demokratische Regierung zu schwächen und das Land in die Hände von Kommunisten fallen zu lassen. Genau diese Argumentation wurde aber von den drei zuvor genannten Nachbarstaaten so ausgelegt, als müsse gerade wegen dieser kommunistischen Bedrohung das ungarische Territorium möglichst klein gehalten werden. (PASTOR, 2014, S. 553 – 555)

Die Befürchtungen der amerikanischen Delegation erwiesen sich als berechtigt. Denn die Bekanntgabe der neuen Grenzen bedeutete das Ende der Regierung Károly. Die Kommunisten rund um Béla Kun übernahmen die Macht und es wurde die Ungarische Räterepublik ausgerufen. Dadurch wurden die Kämpfe zwischen ungarischer und rumänischer Armee wieder intensiviert, die bereits seit dem offiziellen Ende des 1. Weltkriegs andauerten. Ohne an dieser Stelle näher auf die Details der Auseinandersetzung einzugehen, kapitulierten die Ungarn nach der Besetzung von Budapest. Dies bedeutete in weiterer Folge auch den finalen Akt der Räterepublik im Sommer 1919. Trotz aller Versuche der Ungarn ihr historisches Territorium zu behalten, wurden ähnlich wie auch schon beim österreichischen Teil der Donaumonarchie die Grenzen so gezogen, dass die Verbündeten der Entente und die neugegründete Tschechoslowakei ethnisch-durchmischte Gebiete zugesprochen bekamen. Dadurch entstanden große ungarische Bevölkerungsminderheiten in Rumänien, der Tschechoslowakei und dem Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen. Hinzu kam noch der

Verlust Westungarns an Österreich, das eine deutschsprachige Bevölkerungsmehrheit hatte. Hierbei spielte nicht nur die Nationalität eine Rolle, sondern auch die Überlegung Ungarn aufgrund seines kommunistischen Potentials zu schwächen und Österreich einen Anreiz zu bieten, sich nicht an Deutschland anzuschließen. (PASTOR, 2014, S. 555 – 566)

2.4. Sèvres

Den Friedensvertrag von Sèvres hier näher zu beleuchten, bringt eine gewisse Schwierigkeit mit sich. Auf der einen Seite zählt er natürlich, wie in der klassischen Geschichtsschreibung üblich, zu den wesentlichen Ergebnissen der Pariser Friedenskonferenz, zumal das Osmanische Reich einer der größten Verlierer des Krieges war. Auf der anderen Seite hatte dieses Vertragswerk in weiten Teilen keine besonders lange Lebensdauer. Hier sollen nun einige wesentliche Punkte angeführt werden: Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass das osmanische Territorium in viele kleinere Gebiete mit unterschiedlicher Souveränität aufgeteilt wurde beziehungsweise aufgeteilt werden sollte. So hatten Franzosen und Briten ihre Einflussphären bereits 1916 im Sykes-Picot-Abkommen geregelt. Hinzu kamen noch die Versprechen, welche die Entente ihren Verbündeten Italien und den Arabern unter Faisal gemacht hatte. (LEONHARD, 2018, S. 1090) Syrien, Mesopotamien und Palästina kamen unter ein französisches beziehungsweise britisches Mandat, wobei die genaue Grenzziehung im Vertrag noch nicht geregelt wurde. Zusätzlich wurde die seit 1914 bestehende britische Herrschaft in Ägypten offiziell bestätigt. Das Königreich der Hedschas in Saudi-Arabien wurde durch die Ratifizierung des Vertrages durch Vertreter des Sultans anerkannt. Neben diesen im Großen und Ganzen bis heute bestehenden Territorien, planten die Sieger noch andere Veränderungen. So wurde ein unabhängiges Armenien bestehend aus der russischen Teilrepublik Armenien und den osmanischen Provinzen Erzurum, Trabzon, Van und Bitlis angedacht. Die Kurden sollten auch einen Staat bekommen, dessen Grenzen aber erst zu bestimmen waren, da sich hier wiederum kurdische und armenische Interessen überschneiden. An diesem Punkt zeigte sich wieder der Konflikt, der sich durch alle Vertragswerke der Pariser Friedenskonferenz durchzog. Denn wie so oft konnten die Ansprüche siegreicher Parteien nicht zu gleichen Teilen erfüllt werden. Hinzu kam dann noch die griechische Invasion, welche vorübergehend im westlichen Teil des osmanischen Reststaates Fakten schuf, die im Vertrag so nicht vorgesehen waren. Zusammengefasst sollte der neue türkische

Staat nur mehr aus dem westlichen und nördlichen Anatolien bestehen. (LEONHARD, 2018, S. 1106 - 1107)

Hinzu kamen dann noch Eingriffe in das Staatswesen. Die Verfassung sollte durch Einwirken von außen reformiert werden, unter anderem sollte eine internationale Kommission jeden Budgetvorschlag der Regierung prüfen. Dies hätte sich als schwerer Angriff auf die Souveränität des neuen Staates ausgewirkt. Außerdem war geplant die Meerengen zu demilitarisieren und unter internationale Aufsicht zu stellen. Das im August 1920 von der Regierung des Sultans unterzeichnete Vertragswerk wurde in weiterer Folge nicht mehr vom Parlament, das sich bereits in Auflösung befand, ratifiziert. Viele ehemalige Abgeordnete waren bereits in die neugegründete Nationalversammlung nach Ankara gewechselt, deren Anführer Kemal Atatürk war. Ein Jahr danach hatten die im Vertrag getroffenen Territorialregelungen de facto keine Bedeutung mehr. Denn die nationalistischen Türken unter Atatürk konnten militärische Siege erringen, welche in weiterer Folge zur Abschaffung des Sultanats und zu einer Neuregelung der territorialen Fragen im Vertrag von Lausanne führten. An dieser Stelle ist nicht der Platz, um noch näher auf den Werdegang der nationalistischen Bewegung, auf Kemal Atatürk oder den Lausanner Vertrag einzugehen. Nur noch kurz ein paar Worte zum Ergebnis: Die Türkei verzichtete auf alle nicht-türkischen Gebiete des Osmanischen Reiches. Im Gegenzug bekamen sie den europäischen Teil der heutigen Türkei bis Edirne zurück und die Bildung unabhängiger Staaten für Armenier sowie Kurden war ebenfalls vom Tisch. (LEONHARD, 2018, S. 1105 - 1128)

2.5. Neuilly

Im Vertrag von Neuilly wurde der Frieden mit Bulgarien geregelt. Der erst im Jahr 1878 unabhängig gewordene Staat, verlor alle Gebiete, die er während des 1. Weltkriegs erobert hatte. Westthrakien musste 1920 an Griechenland abgetreten werden. Strumica, Bosilegrad, Caribrod, Tran und Kula wurden an das Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen abgegeben. Jene Menschen, die diese Gebiete nicht in den ersten 12 Monaten danach verließen, verloren automatisch die bulgarische Staatsbürgerschaft. Zusätzlich wurde mit Griechenland ein Vertrag zum „freiwilligen“ Bevölkerungsaustausch geschlossen, welcher jedoch von der griechischen Seite zur Vertreibung aller Bulgaren aus Griechenland missbraucht wurde. (SPIRIDONOV in GRÖLLER/HEPPNER, 2013, S. 104)

Darüber hinaus wurde Bulgarien mit Reparationszahlungen in der Höhe von 2,225 Milliarden Franc belastet, welche innerhalb von 37 Jahren zu einer Verzinsung von 5% gezahlt werden mussten. Weiters mussten noch sogenannte Naturalabgaben geleistet werden, wie zum Beispiel Vieh oder Kohle. Außerdem wurde die Armee auf eine maximale Truppenstärke von 33 000 reduziert. Sie sollte nur mehr zur Grenzsicherung und der Erhaltung der inneren Ordnung dienen. Um die Einhaltung der Vertragsbestimmungen kontrollieren zu können, wurde das Land von Truppen der Entente besetzt und eine Kommission zur Überwachung in Sofia installiert. (SPIRIDONOV in GRÖLLER/HEPPNER, 2013, S. 104)

Wie auch in Österreich oder Ungarn führte die Auslegung des Selbstbestimmungsrechts der Völker durch die Siegermächte auch in Bulgarien zu Unmut und Empörung. Denn auch hier mussten die Interessen der Bevölkerung hinter die geopolitischen Ziele der Sieger zurück treten. So wurde von bulgarischer Seite vorgeschlagen, in West-Thrakien, Mazedonien und der Süd-Dobrukscha eine Volksbefragung abzuhalten. Diese Idee wurde jedoch von den siegreichen Mächten gänzlich abgelehnt. Da diesem Staat ebenso wie den anderen Kriegsverlierern kein Mitspracherecht am Verhandlungstisch eingeräumt wurde, wurde das hehre Ziel der Pariser Friedenskonferenz, nämlich den Kriegen für alle Zeiten ein Ende zu setzen, auch im Falle Bulgariens grandios verfehlt. So liegt es auf der Hand, dass die Bulgaren den Frieden ähnlich wie die Deutschen als Diktat empfanden. (SPIRIDONOV in GRÖLLER/HEPPNER, 2013, S. 105)

3. Theorie zur Schulbuchanalyse und Methodik

3.1. Schulbuch und Schulbuchforschung

Im folgenden Unterkapitel soll der Versuch gemacht werden, eine nähere Definition für den Begriff „Schulbuch“ darzulegen. Zu diesem Zweck werden zuerst allgemeine Überlegungen zu diesem Medium angestellt. Dabei soll ebenso ein kurzer Einblick in die Schulbuchforschung gegeben werden. Anschließend werden die unterschiedlichen Typen von Schulbüchern in Verbindung mit ihrer jeweiligen Funktion beleuchtet. Danach soll speziell das Geschichtebuch in den Fokus gerückt werden.

3.1.1. Allgemeine Grundlagen

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass es viele verschiedene Definitionen für den Begriff „Schulbuch“ gibt. Eine häufig verwendete Definition ist folgende: *„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 eines Schulbuchs enthalten“*. (LAUBIG/PETERS/WEINBRENNER zitiert in WIATER 2003, S. 12-14)

Ein weiterer Autor, der auf diese Definition verweist, ist Eckhardt Fuchs (2014, S. 10). In seinem Werk „Das Schulbuch in der Forschung“ gibt er auch einen kurzen Abriss über die Geschichte der Schulbuchforschung. Dort wird das Auftreten der ersten Schulbücher, die im weitesten Sinne zu der oben genannten Definition passen, mit Verweis auf andere Autorinnen und Autoren im 16. Jahrhundert verortet. Im Gegensatz zur älteren Annahme das „Orbis sensualium pictus“ aus dem 17. Jahrhundert von Johann Amon Comenius wäre das erste Schulbuch gewesen, geht die neuere Forschung davon aus, dass die Erfindung des Buchdrucks mit auswechselbaren Lettern durch Johannes Gutenberg die Initialzündung für die Entstehung von Schulbüchern darstellt. Hierbei muss zusätzlich festgehalten werden, dass es sich um einen Entwicklungsprozess handelt und schon aufgrund der Vielzahl von Definitionen kein genauer Zeitpunkt für die Entstehung der ersten Lehrwerke festgelegt werden kann. (FUCHS, 2014, S. 32)

Natürlich soll an dieser Stelle auch berücksichtigt werden, dass Schulbücher oder Lehrwerke im umfassendsten Sinn nicht erst im 16. Jahrhundert, sondern weit früher entstanden sind. Schon die Ägypter und die Sumerer hielten Texte auf Stein- oder Tontafeln fest. Besondere Bekanntheit erlangte hier das „Buch Kemit“, welches etwa 2000 Jahre vor Christus in Verwendung war. (WIATER, 2003, S. 7)

Heutzutage kann das Schulbuch getrost als wichtigstes Medium im Unterricht bezeichnet werden. Obwohl die digitalen Medien auf dem Vormarsch sind, kommt kaum ein Unterrichtsfach ohne herkömmliche analoge Bücher aus. Dies lässt sich nicht nur durch die Untersuchungen verschiedener Autoren und Autorinnen belegen (BECHER zitiert in PANDEL/SCHNEIDER, 2011, S. 45), sondern ist auch kompatibel mit meinen persönlichen Erfahrungen als Schüler zwischen 1998 und 2010 sowie mit jenen während meiner Praktika im Verlauf des Studiums.

Ein weiterer Punkt, der bei der Betrachtung von Schulbüchern nicht vernachlässigt werden sollte, sind Einflüsse aus der Politik und Gesellschaft. Insbesondere Geschichtebücher spielen hier neben der Vermittlung von historischem Wissen eine wichtige Rolle bei der Legitimation von Nationen, Staaten, Systemen etc. Die Kontrolle über die Inhalte der Schulbücher üben Staaten in der Regel über Zulassungsverfahren aus, wodurch versucht wird die Deutungshoheit über gesellschaftliche Werte und Normen zu sichern. Die staatliche Überwachung von Lehrwerken ist keine moderne Entwicklung, sondern lässt sich bis in das 16. Jahrhundert nachvollziehen. (FUCHS, 2014, S. 34 – 35)

Nun folgen einige grundlegende Überlegungen zur Schulbuchforschung. Grundsätzlich werden für diesen Forschungsbereich drei Hauptrichtungen definiert. Sie werden als *historische Schulbuchforschung*, *internationale Schulbuchforschung* und *didaktische Schulbuchforschung* bezeichnet.

Die historische Schulbuchforschung betrachtet die Lehrwerke als Quellen, welche etwas über den Zeitgeist und die Bildungsabsichten der jeweiligen Epoche aussagen. In diesem Zusammenhang wurde von Wolfgang Jacobmeyer der Begriff der „*nationalen Autobiografien*“ (JACOBMEYER in SCHÖNEMANN/THÜNEMANN, 2013, S. 221) als Bezeichnung für Geschichtebücher geprägt. Denn durch die in den Büchern enthaltenen Interpretationen der Geschichte, welche durch den jeweiligen Zeitgeist beeinflusst wurden,

gaben und geben Gesellschaften gleichsam eine gefilterte Version der Geschichte an die nächsten Generationen weiter.

Auch Eckhardt Fuchs beschäftigte sich mit dem Thema der „*nationalen Autobiographien*“. Dabei führte er aus, dass dieses Konzept sich gut für Untersuchungen von Identitätskonstruktionen in Geschichtelehrwerken eignet. Denn speziell als sich die Nationalstaaten bildeten, versuchten diese über ihre Bildungssysteme die Autorität des Staates zu legitimieren und identitätsstiftende Erzählungen zu transportieren. (FUCHS, 2014, S. 34) Diese Manipulation der Schülerinnen und Schüler, welche in gewisser Weise durch die Konstruktion von Identität entsteht, nimmt speziell in diktatorischen Systemen enorme Ausmaße an. Ein Beispiel dafür wäre die Zeit des Nationalsozialismus, welche im weiteren Verlauf der Untersuchung noch eine Rolle spielen wird.

Die didaktische Schulbuchforschung befasst sich mit dem Medium an sich. Hierbei rückt die Funktionalität als Lehr- bzw. Lernmedium unter Berücksichtigung von Aufbau und Wirkung in das Zentrum der Betrachtung. Dieses Teilgebiet der Schulbuchforschung wird im Moment im Vergleich zu den anderen am wenigsten bearbeitet. (SCHÖNEMANN/THÜNEMANN, 2013, S. 221 - 222)

Die internationale Schulbuchforschung beschäftigt sich mit dem Abbau von zwischenstaatlichen Vorurteilen und Stereotypen, die über Lehrwerke transportiert werden. Dieses Forschungsgebiet soll also in erster Linie der Völkerverständigung dienen. Dazu werden heute durch Entwicklungen, wie die europäische Integration, neben bilateralen Gesprächen multilaterale Kooperationen immer bedeutungsvoller. Auch im aktuellen Diskurs im Bereich der Schulbuchforschung spielt die internationale Schulbuchforschung beziehungsweise die internationale Schulbuchrevision eine wichtige Rolle in ihrer Funktion als friedensstiftendes Element. So versuchen große internationale Organisationen - wie zum Beispiel UNESCO, Europarat, Weltbank oder andere – gemeinsam mit nationalen oder lokalen Institutionen zur dauerhaften Beseitigung von Konflikten zusammenzuarbeiten. Die großen Organisationen geben dabei ihre an westlichen Schulsystemen orientierten Modelle zur Vorgehensweise vor, welche nur marginal an die lokalen Voraussetzungen angepasst werden. Dies führt durch die verstärkte Kompetenzorientierung der letzten Jahre dazu, dass in erster Linie der Erwerb bestimmter Kompetenzen im Vordergrund steht und nicht mehr der Inhalt, an dem diese trainiert und eingeübt werden. Es wird also nicht mehr so sehr darauf geachtet, das Konfliktpotenzial der Inhalte zu entschärfen als in früheren Schulbuchrevisionen, weil die Methodik ins Zent-

rum der Angleichung rückt. Genau dadurch besteht laut Falk Pingel die Möglichkeit, dass konfliktträchtige Inhalte weiterhin unreflektiert über Lehrwerke transportiert werden oder eventuell gar nicht thematisiert werden. (PINGEL, 2010, S. 96 – 97)

Darüber hinaus erklärt Falk Pingel noch, wie der Idealfall eines Ablaufs einer Schulbuchrevision gestaltet werden sollte. Zuerst erkennt die Politik ein Problem. Sie beauftragt daraufhin die Wissenschaft damit diese Fragestellung zu erforschen. Die Wissenschaft gibt dann wiederum eine Empfehlung ab, wie dieses Problem gelöst werden soll, und im Idealfall übernimmt die Politik diesen Vorschlag. In der Praxis mischt sich die Politik aus verschiedenen Interessen aber bereits in den Forschungsprozess der Wissenschaft ein. Es kommt also vor, dass Fakten hinter politische Interessen zurücktreten müssen. (PINGEL, 2010, S. 98 – 99)

Neben den eben genannten Forschungsrichtungen gibt es nach Peter Weinbrenner (zitiert in OLECHOWSKI, 1995, S.22) auch noch drei Typen der Schulbuchforschung. Er unterscheidet hier Prozessorientierung, Produktorientierung und Wirkungsorientierung. Beim Punkt Prozessorientierung steht der Lebenszyklus eines Schulbuchs im Fokus, wobei es hier folgende sechs Forschungsbereiche gibt:

- a) Entwicklung des Schulbuchs durch Autor(en) und Verlag
- b) Zulassungs- und Genehmigungsverfahren (Approbation)
- c) Vermarktung des Schulbuchs
- d) Einführung des Schulbuchs in der Schule
- e) Verwendung des Schulbuchs innerhalb und außerhalb des Unterrichts durch Schüler, Lehrer und Eltern
- f) Aussonderung und Vernichtung des Schulbuchs

(WEINBRENNER zitiert in OLECHOWSKI, 1995, S.22)

Im Bereich der produktorientierten Schulbuchforschung geht es um Lehrwerke als visuelle Kommunikationsinstrumente. Quer- und Längsschnittanalysen werden hier auf Basis inhalts-analytischer Verfahren durchgeführt. Die internationale Schulbuchforschung, wie sie das Georg-Eckert-Institut betreibt, gehört zu dieser Kategorie der Schulbuchforschung. Außerdem kann auch der Bielefelder Analyseraster der produktorientierten Schulbuchforschung zugeordnet werden. (WEINBRENNER zitiert in OLECHOWSKI, 1995, S.22-23)

Die wirkungsorientierte Schulbuchforschung beschäftigt sich als Teil der Schul- und Unterrichtsforschung mit der Wirkung von Schulbüchern auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und Lehrer. Peter Weinbrenner bezeichnet die Schulbuchforschung hier im weiteren Sinne als Medien-, Kommunikations- und Rezeptionsforschung, weil auch die Reaktion der Öffentlichkeit auf Schulbücher in Betracht gezogen wird. Trotz dieser Aufteilung in drei Forschungsbereiche konzentriert sich der größte Teil der Forschung im deutschsprachigen Raum auf die Produktorientierung. Dies setzt sich auch in dieser Arbeit fort, da sie eindeutig produktorientiert angelegt ist. (WEINBRENNER zitiert in OLECHOWSKI, 1995, S. 23)

3.1.2. Arten von Schulbüchern

Schulbücher haben sich in den letzten Jahrzehnten immer wieder verändert. Aus diesem Grund lassen sich auch verschiedene Typen von Schulbüchern definieren, was auch im Kapitel der Schulbuchanalyse gezeigt wird. In der Literatur findet man viele unterschiedliche Möglichkeiten, wie die diversen Formen von Schulbüchern klassifiziert werden. Die Einteilung, welche ich im weiteren Verlauf bei der Analyse der Lehrwerke verwenden werde, ist jene vom Fachdidaktikzentrum für Geschichte der Universität Wien. Hier werden vier Typen von Schulbüchern unterschieden:

- a) das traditionelle Lehr- und Lesebuch
- b) das Arbeitsbuch
- c) die Kombination von traditionellem Lesebuch und Arbeitsbuch
- d) das vernetzte Schulbuch

(EDEL, Klaus. Das Schulbuch im Geschichtsunterricht. Zugriff am 13.1.2019 unter <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/>)

Das traditionelle Lehr- und Lesebuch war lange Zeit die bestimmende Schulbuchform. Denn sie konnte perfekt mit der vorherrschenden Unterrichtsform, dem Frontalunterricht, kombiniert werden. Ein weiteres Merkmal dieses Typus stellt die wertneutrale Sprache dar, wodurch der Anschein einer universell gültigen Geschichte erweckt wird. Die Schülerinnen und Schüler werden dadurch nicht ermutigt Dinge zu hinterfragen, sondern tendieren eher dazu alle Inhalte für unwiderrufliche Fakten zu halten. (EDEL, Klaus. Das Schulbuch im

Geschichteunterricht. Zugriff am 13.1.2019 unter <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueberuns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/>)

Beim Arbeitsbuch wird hingegen auf einen Teil, in dem lediglich Fakten dargelegt werden, verzichtet. Dafür werden im Gegensatz zum Lesebuch Bilder, Karten, Diagramme und Quellentexte verwendet. Diese stehen im Bezug zu den im Lehrplan verankerten Zielen. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten anhand der Materialien die vorgegebenen Fragestellungen. Zusätzlich gibt es normalerweise in solchen Büchern einen Abschnitt, wo die Lösungen der Arbeitsaufträge zusammengefasst werden. Durch diese Konzeption entsteht ein stark durch die Autorinnen und Autoren beeinflusster Weg der Geschichtsvermittlung. Dieser Einflussnahme kann durch Arbeitsbücher, die auf diese Fragestellungen verzichten, entgegengewirkt werden. Natürlich kann auch die Lehrperson den Unterricht so gestalten, dass mit anderen Fragen als im Buch gearbeitet wird. (EDEL, Klaus. Das Schulbuch im Geschichteunterricht. Zugriff am 13.1.2019 unter <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueberuns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/>)

Den dritten hier angeführten Typ von Schulbüchern stellt eine Kombination aus Arbeits- und traditionellem Lesebuch dar. Diese Form wird momentan in Österreich am häufigsten verwendet. Der Vorteil dieses Mischtyps besteht darin, dass hier die Schülerinnen und Schüler nicht nur auf Quellen zurückgreifen müssen, sondern auch ein Begleittext Anhaltspunkte für ein besseres Verständnis bietet. Jedoch liegt gerade hier auch die Schwäche dieses Mischtyps. Es muss nämlich darauf geachtet werden, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Text und Quellen zu erhalten, um letztere nicht zur Illustration verkommen zu lassen. Der Arbeitsteil sollte im Idealfall weiterhin klar als solcher erkennbar bleiben. (EDEL, Klaus. Das Schulbuch im Geschichteunterricht. Zugriff am 13.1.2019 unter <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueberuns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/>)

Nun folgt mit dem vernetzten Schulbuch die letzte Kategorie in der Auflistung des Fachdidaktikzentrums für Geschichte der Universität Wien. Dieser Schulbuch Typ gilt als Reaktion auf die verstärkte Verwendung sogenannter Neuer Medien im Unterricht seit dem Beginn der 2000er Jahre. Durch das Internet wurden die Recherchemöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler enorm erweitert. Ein weiterer Faktor, der die Entwicklung dieses Typus beeinflusst hatte, war die im Lehrplan seit 2008/09 verankerte Kompetenzorientierung. Somit

entstand aus der Kombination von Lese- und Arbeitsbuch das vernetzte Schulbuch, indem die Arbeitsaufträge zum Teil in CD-Roms oder auf Internetseiten transferiert wurden.

(EDEL, Klaus. Das Schulbuch im Geschichtsunterricht. Zugriff am 13.1.2019 unter <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/>)

Es sollen hier aber noch andere Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Schulbücher typisiert werden können. So zählt Ursula Becher acht verschiedene Typen von Schulbüchern auf, wobei sieben davon heute noch für die Konzeption von Schulbüchern relevant sind:

- a) Katechetische Form (Fragen und Antworten; spielt heute keine Rolle mehr)
- b) Geschichtserzählungen (didaktisch umstritten, weil fiktionale Elemente enthalten sind)
- c) Leitfaden (Grundriss, Grundzüge)
- d) Darstellung, gelegentlich mit kleinen Einschüben aus Quellen oder auch fiktionale Texte. Diesem Typ entsprach das Geschichtsbuch der DDR.
- e) Darstellung (oft leitfadenhaft) und eigener Quellenband
- f) Darstellung mit unterscheidbarem, aber integriertem Materialienteil
- g) Materialienband mit Hinweisen, aber ohne Autorentext
- h) Trennung von Darstellung und Materialienteil innerhalb eines Bandes

(BECHER in PANDEL/SCHNEIDER, 2011, S. 55)

Basierend auf der Einteilung von Ursula Becher bilden Bernd Schönemann und Holger Thünemann vier Kategorien. Diese bezeichnen sie als *Katechese*, *klassischer Leitfaden*, *reines Arbeitsbuch* und *kombiniertes Lern- und Arbeitsbuch*. Unter der Katechese verstehen sie ein Lehrwerk, das in erster Linie aus ausformulierten Fragen und Antworten besteht, wodurch die Schülerinnen und Schülern durch das Vorbild historischer Persönlichkeiten einen Nutzen für ihre eigene Lebensführung erhalten sollen. Im klassischen Leitfaden wird Geschichte auf einem historistischen Zugang fußend als zusammenhängende Erzählung dargestellt. Auch der Zweck der Lehrwerke dient hier mehr einer nationalen Identitätsstiftung als der persönlichen Entwicklung wie bei der Katechese. Das reine Arbeitsbuch besteht aus einer Vielzahl von Arbeitsaufträgen, welche mit Hilfe von Texten und Bildern erfüllt werden sollen. Diese Konzeption von Schulbüchern führt weg von einer vorgegebenen Erzählung von Geschichte, hin zu einer Erzählung, die durch die Bearbeitung der Arbeitsaufträge konstruiert wird. Beim kombinierten Lern- und Arbeitsbuch handelt es sich um eine Kombination aus Erzählungen und Arbeitsaufträgen. Die Schwierigkeit bei der Konzeption dieser Form liegt

darin die Arbeitsmaterialien nicht lediglich als zusätzliche Bestätigung der Erzählung erscheinen zu lassen. Als Lösungsansatz für dieses Problem lässt sich das Doppelseitenprinzip anführen, wobei auf der einen Seite die Erzählung in Textform steht und auf der anderen Seite Bilder, Textquellen, Tabellen, Statistiken und Arbeitsaufträge ihren Platz finden. (SCHÖNEMANN/THÜNEMANN, 2010, S. 49 – 71)

3.1.3. Die Funktion von Schulbüchern

In Kombination mit ihrer unterschiedlichen Ausführung erfüllen Schulbücher auch verschiedene Funktionen. Ein Autor, der sich unter anderem mit diesem Thema befasst hat, ist Richard Bamberger. Er leitet folgendermaßen in diese Thematik ein, um den Begriff Funktion zu erläutern und bezeichnet diesen als *„die Aufgabenstellung und beabsichtigte Wirksamkeit, die ein solches Unterrichtsmittel im Bildungs- und Erziehungsprozess der Schule zu einem gegebenen Zeitpunkt zu erfüllen hat.“* (MEYENDORF zitiert in BAMBERGER/BOYER/SRETENOVIC/STRIETZEL, 1998, S. 12)

Für Richard Bamberger sind sieben Funktionen besonders wichtig, wodurch sie in seinem Werk in den Vordergrund gestellt werden. Zusätzlich ist an dieser Stelle noch zu erwähnen, dass häufig unterschiedliche Begriffe für ein und dieselbe Funktion verwendet werden.

a) Die Repräsentations- und Informationsfunktion:

Unter diesen beiden Bezeichnungen werden die Stoffvermittlung sowie in manchen Fällen auch Informationen über die Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler – im Sinne von Lösungshinweisen – verstanden.

b) Die Steuerungsfunktion:

Hierbei geht es um eine Eingrenzung des Stoffgebiets bzw. der Informationsfunktion. Dazu werden Arbeitsaufträge, Fragen etc. verwendet.

c) Die Übungs-, Ergebnissicherungs- und Festigungsfunktion:

Diese drei Begriffe werden für die Phase des Lernens verwendet, in der das Gelernte gesichert werden soll. Schulbücher bzw. die Unterrichtsgestaltung an sich sollten hier abwechslungsreiche Merkhilfen anbieten.

d) Die Strukturierungsfunktion:

Mit diesem Begriff ist sowohl die Aufteilung des Stoffes in Unterkapitel, Unterrichtseinheiten und Unterrichtssequenzen als auch die längerfristige Planung – z.B. Jahresplanung - des Unterrichts gemeint.

e) Die Koordinierungsfunktion:

Hierbei geht es um die Abstimmung von Schulbüchern mit anderen Materialien, welche im Unterricht verwendet werden.

f) Die Motivierungs- und Stimulationsfunktion:

Diese Funktion dient dazu, die Schülerinnen und Schüler für den Stoff zu interessieren.

g) Die Differenzierungsfunktion:

Es gilt zu unterscheiden, was der Grund- und was Ergänzungsstoff ist. Denn je nach dem können die Inhalte Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Wissensniveaus angepasst werden. Zusätzlich ist hier auch die Unterscheidung verschiedener Methoden oder Sozialformen zu beachten, z.B. Gruppen- oder Einzelarbeit.

(BAMBERGER/BOYER/SRETENOVIC/STRIETZEL, 1998, S.12 – 13)

Werner Wiater verwendet eine etwas einfachere Gliederung der Funktionen. Er unterscheidet lediglich zwei Kategorien nämlich die *gesellschaftliche Funktionen* des Schulbuchs und die *pädagogischen-didaktischen Funktionen* des Schulbuchs. Die gesellschaftlichen Funktionen dienen zur verfassungsgemäßen Umsetzung der Lerninhalte, zur Sicherstellung der Übereinstimmung mit den obersten Bildungs- und Erziehungszielen, zur Gewährleistung des Grundwissens und Grundkönnens, zur Ermöglichung von Chancengleichheit im Bildungsbereich und zur Verdeutlichung was zu der Kultur einer Gesellschaft gehört. Die pädagogischen-didaktischen Funktionen sind die Bildung durch beispielhafte Lerninhalte, die Aufbereitung und Systematisierung des Stoffs, der zu einem bestimmten Zeitpunkt gelernt

werden soll, die Förderung von schulischen Lernprozessen und die Verwendung von Schulbüchern als Hilfsmittel beim Lernen. (WIATER, 2003, S.14)

3.1.4. Das Schulbuch für den Geschichtsunterricht

„Einzelne Bücher unterscheiden sich dabei in Inhalt und Aufmachung nur mehr unwesentlich vom Design gängiger Comic-Hefte oder einschlägiger Wochenmagazine“. (ECKER, 2001, S. 4)

Wie Lehrwerke anderer Unterrichtsfächer haben natürlich auch Geschichteschulbücher besondere Eigenheiten. Auf diese soll nun im weiteren Verlauf dieses Kapitels näher eingegangen werden.

Laut Jörn Rüsen (1992) sind in erster Linie vier Eigenschaften für die Qualität eines Lehrwerks entscheidend:

- a) ein formal klarer Aufbau
- b) eine deutliche didaktische Strukturierung
- c) ein wirksamer Schülerbezug
- d) ein praktischer Unterrichtsbezug

(RÜSEN, 1992, S. 242)

Unter einem *formal klaren Aufbau* versteht Jörn Rüsen ein geordnetes Layout, eine übersichtliche Anordnung der Materialien, wie zum Beispiel Bilder, Karten oder Texte, und Orientierungshilfen sowie Literaturverweise bzw. weiterführende Literaturhinweise. Bei der *didaktischen Strukturierung* kommt es darauf an, dass die Intentionen, welche dem Aufbau des Buches zu Grunde liegen auch für die Schülerinnen und Schüler erkennbar sind. Dies gilt ebenso für die inhaltlichen Schwerpunkte, den Gliederungsplan und die methodische Konzeption des Unterrichts. (RÜSEN, 1992, S. 242)

Beim *wirksamen Schülerbezug* geht es darum, die Voraussetzungen, welche die Schülerinnen und Schüler mitbringen, in vollem Umfang zu berücksichtigen. Jörn Rüsen weist hier schon im Jahr 1992 daraufhin, dass die Sprache in den Geschichtsbüchern für

Deutschland oft zu wissenschaftlich und dadurch zu kompliziert sei. Heutzutage scheint diese Tendenz immer noch aktuell zu sein. Es wäre möglich ganze Abhandlungen darüber zu schreiben, die sich mit dem Thema befassen könnte, ob einfach die Lesekompetenz der heutigen Generation von Schülerinnen und Schülern häufig zu schlecht ausgebildet ist, oder ob die Texte in vielen Schulbüchern – unabhängig vom Fach – zu kompliziert formuliert sind. Jedoch ist hier nicht der richtige Platz um weiter in die Tiefe zu gehen. (RÜSEN, 1992, S. 242)

Außerdem ist es wichtig, den Erwartungs- und Erfahrungshorizont der Adressaten zu berücksichtigen: „[...] insbesondere auf verbreitete generationsspezifische Einschätzungen eigener Lebenschancen, überdies auf dominierende Alltagserfahrungen, wie sie die Lebenssituation der Kindheit und des Jugendalters, die Arbeitssituation der Schule und schließlich auch der sich immer wiederholende Generationskonflikt darstellen.“ (RÜSEN, 1992, S. 242)

Fürderhin sollte das Faszinationspotential, welches durch die Fremdheit früherer Epochen entsteht, genutzt werden, um die Schülerinnen und Schüler für den Geschichtsunterricht zu begeistern. Als praktikables Mittel wird hier die direkte Ansprache der Schülerinnen und Schüler genannt, um sie quasi in die Themenwahl und auch in die Wahl der Interpretationsperspektive miteinzubinden. Dadurch kommt es im Idealfall zu einer intrinsischen Motivation historische Themen zu bearbeiten und der von der Politik auferlegte Zwang, sich für bestimmte Themen im Sinne der Staatsräson zu befassen, tritt in den Hintergrund. (RÜSEN, 1992, S. 243)

Zugleich sollte bei der Auswahl von Quellentexten für Schulbücher darauf geachtet werden, einseitige Darstellungen zu vermeiden bzw. solche zu hinterfragen. Richard Bamberger (1998, S.164) gibt folgenden Satz Goethes zu bedenken: „*Was ihr den Geist der Zeiten nennt, ist oft der Herren eigener Geist, in dem die Zeiten sich bespiegeln.*“

Ein *praktischer Unterrichtsbezug* lässt sich durch die tatsächliche Verwendung eines Lehrwerks im Unterricht erreichen. Hierbei ist ein gewisser Arbeitsbuchcharakter förderlich, um im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts überhaupt mit dem jeweiligen Buch arbeiten zu können. Ein als reiner Wissensspeicher konzipiertes Lesebuch wäre hier nicht zu empfehlen. (RÜSEN, 1992, S. 243)

Ferner beschreibt Jörn Rüsen in diesem Artikel noch die Beziehung zwischen den Geschichtswissenschaftlern und dem Geschichteschulbuch. Diese betrachten nämlich das Schulbuch als die beste Option ihre Forschungsergebnisse einer breiten Öffentlichkeit bekannt zu machen. Zusätzlich ist der Geschichteunterricht mit Politischer Bildung gekoppelt, wodurch hier auch politische Interessen Eingang in die Geschichteschulbücher finden können. Trotz dieser Möglichkeiten gibt es relativ wenige Institutionen, die sich mit diesem Thema beschäftigen, wobei das Georg-Eckert-Institut in Deutschland positiv heraussticht. (RÜSEN, 1992, S. 237 - 238)

Zusätzlich sollen die Dimensionen des historischen Lernens für eine Schulbuchanalyse keinesfalls außer Acht gelassen werden. Im Grunde genommen wird mit diesem Begriff der Erwerb eines Geschichtsbewusstseins beschrieben. Um dieses Geschichtsbewusstsein entwickeln zu können, werden diverse Kompetenzen benötigt. Sie werden als narrative Kompetenz, Wahrnehmungs- oder Erfahrungskompetenz, Deutungskompetenz und Orientierungskompetenz bezeichnet. Bei der narrativen Kompetenz geht es darum, die Vergangenheit so auszulegen, dass sie für die Gegenwart nachvollziehbar wird und Entscheidungen, die in die Zukunft reichen, erleichtert. Die Wahrnehmungs- und Erfahrungskompetenz bezieht sich darauf, die Vergangenheit als solche zu erkennen und von der Gegenwart, welche aus der Vergangenheit erwachsen ist, abzugrenzen. Die Deutungskompetenz besteht darin, die wahrgenommene Vergangenheit so zu interpretieren, dass der Bezug zur Gegenwart ersichtlich wird. Geschichte als Konstrukt der vorhin beschriebenen Operationen zu erkennen und in das eigene Leben zu integrieren, soll mittels Orientierungskompetenz gelingen. Natürlich lassen sich die drei zuletzt beschriebenen Kompetenzen nicht strikt voneinander trennen, sondern sie greifen vielmehr ineinander. (RÜSEN, 1992, S. 239 – 241)

Neben dem zuvor schon erwähnten Doppelseitenprinzip beschreiben Bernd Schöne-
mann und Holger Thünemann mit den Auftaktdoppelseiten noch ein weiteres Merkmal der heute gängigen laut ihrer Einteilung kombinierten Lern- und Arbeitsbücher. Auftaktdoppelseiten befinden sich am Anfang eines neuen Kapitels und sollen vier Funktionen erfüllen. Sie sollen eine historische Groborientierung bieten, die Schülerinnen und Schüler motivieren, Gegenwartsbezüge andeuten und historische Fragestellungen aufwerfen. (SCHÖNEMANN/THÜNEMANN, 2010, S. 82)

Wie schon im einleitenden Zitat dieses Unterkapitels angedeutet, kritisiert Alois Ecker die Aufmachung mancher Lehrwerke, indem er auf eine gewisse Übertreibung bei der grafischen Gestaltung, welche zu Lasten des Inhalts geht, verweist. Um die Autorinnen und Autoren von Geschichteschulbüchern gegen diverse Vorwürfe, wie zum Beispiel mangelnde Wissenschaftlichkeit oder übertriebene ideologische Darstellungen, abzusichern, empfiehlt er vier Standards, die eingehalten werden sollen. Sie lauten, wie folgt:

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

(ECKER, 2001, S. 5)

Beim Punkt Transparenz geht es darum, dass seit den 1930er Jahren bedingt durch den Missbrauch des Geschichtsunterrichts durch diktatorische Systeme immer mehr ideologische Inhalte über die Lehrwerke transportiert wurden. Auch nach dem 2. Weltkrieg wurden nationale Mythen zur Konstruktion einer österreichischen Nation über die Schulbücher verbreitet. Aus diesem Grund plädiert Alois Ecker dafür, dass die Autorinnen und Autoren ihre Absichten offenlegen. Dies geht Hand in Hand mit einer Auskunft darüber, welche Lehrziele die Autorinnen und Autoren verfolgen. Außerdem ist die korrekte Angabe von Quellen wichtig, um den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, wie wissenschaftliches Arbeiten funktioniert. Leider wird dies häufig vernachlässigt. Diesen Sachverhalt wird auch die nachfolgende Analyse bestätigen. Bei den Anleitungen zur Erarbeitung von historischen Erkenntnissen sollen ausreichend Hilfestellungen in Form von Verweisen auf weiterführende Literatur oder Quellentexte gemacht werden. Fehlen diese Hinweise, kann es zu einer Überforderung der Schülerinnen und Schüler kommen. (ECKER, 2001, S. 5 – 11)

3.2. Methodik

Zunächst soll hier eine Herausforderung festgehalten werden, die schon seit dem Beginn der Schulbuchforschung vorhanden ist. Sie besteht darin, dass es keine allgemein gültige Vorgehensweise, keinen allgemein gültigen Methodenkanon und keinen einheitlichen Analyseraster gibt. Hier stimmen Peter Meyers (1976) und Peter Weinbrenner (1992) überein. Laut Peter Weinbrenner bestehen drei Probleme, die er folgendermaßen benennt: *das theoretische Defizit*, *das empirische Defizit* und *das methodologische Defizit*. Das theoretische Defizit besteht im Fehlen einer allgemein anerkannten „Theorie des Schulbuchs“. Das empirische Defizit entsteht durch ein Fehlen an Daten, wie Lehrerinnen und Lehrer respektive Schülerinnen und Schüler während und außerhalb des Unterrichts Schulbücher verwenden. Das methodologische Defizit zeichnet sich durch ein Fehlen allgemein bewährter Werkzeuge und Verfahren zur Kategorisierung, Dimensionierung und Evaluation von Beiträgen zur Schulbuchforschung aus. (WEINBRENNER zitiert in FRITZSCHE, 1992, S. 33 - 34)

Peter Meyers unterscheidet drei verschiedene Arten von Analysen. Als *Einzelanalyse* bezeichnet er, wie der Name vermuten lässt, die Untersuchung eines einzelnen Schulbuchs. Das Ziel einer Einzelanalyse ist normalerweise die Beurteilung des vorliegenden Lehrwerks. Die Ergebnisse können aufgrund des Erkenntnisinteresses der Autorin oder des Autors sehr unterschiedlich sein, weil er oder sie eigene Kriterien festlegt. Diese Analyseform wird häufig für die Approbation von Schulbüchern verwendet. Die zweite Art der Analyse wird als *Gruppenanalyse* bezeichnet. Dabei werden mehrere oder sogar Hunderte von Lehrwerken im Quer- oder Längsschnitt verglichen. Bei einer Querschnittsanalyse werden Schulbücher aus der gleichen Zeit analysiert, bei einer Längsschnittanalyse werden Lehrwerke aus einem längeren Zeitraum betrachtet. Mit Gruppenanalysen können die Geschichtsbilder verschiedener historischer Epochen untersucht werden und auch Beiträge zur Geschichte des Geschichtsunterrichts geleistet werden. Wichtig ist es bei einer Gruppenanalyse auf alle untersuchten Lehrwerke die gleichen Untersuchungskriterien anzuwenden, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Die dritte Variante bezeichnet Peter Meyers als *Schulbuchvergleich*. Diesen unterscheidet er von der Gruppenanalyse, durch folgende Merkmale: Die verglichenen Lehrwerke besitzen wesentlich unterschiedliche Zielsetzungen, wie zum Beispiel Schulbücher aus verschiedenen Epochen, aus unterschiedlichen Staaten oder aus unterschiedlichen Gesellschaftssystemen. Ansonsten wird wie bei der Gruppenanalyse eine große Anzahl von Lehrwerken durch Längs- oder Querschnittsanalysen verglichen. Eine Schwierigkeit bei einem Schulbuch-

vergleich kann wiederum die Kategorienfindung sein, wenn es sich zum Beispiel um Schulbücher verschiedener Gesellschaftssysteme handelt, die sich sehr stark unterscheiden. (MEYERS zitiert in SCHALLENBERGER, 1976, S. 48 - 52)

Ebenso wie Peter Weinbrenner und Peter Meyers weist Winfried Böttcher auf die Problematik der fehlenden allgemein gültigen Methode hin. So schreibt er, dass bei den meisten Untersuchungen eine Mischung aus deskriptiv-analytischen Verfahren und einer qualitativen Inhaltsanalyse angewandt wird. (BÖTTCHER zitiert in STEIN, 1979, S.141) Dies wird im Endeffekt auch bei dieser Arbeit der Fall sein.

Nach Richard Bamberger (zitiert in OLECHOWSKI, 1995, S. 59), der sich auf Rauch und Tomaschewski bezieht, wird die folgende Analyse in drei Kategorien, der von ihnen definierten Dimensionen passen:

- a) Gesamt- oder Teilanalyse: In diesem Fall wird es eine Teilanalyse sein. Es wird nur das Kapitel der Schulbücher im Detail analysiert, das sich mit den Friedensverträgen nach dem 1. Weltkrieg beschäftigt.
- b) Aspekt- oder Gesamtanalyse: Es wird ein Aspekt des 1. Weltkriegs nämlich der Frieden danach analysiert.
- c) Horizontal- oder Vertikalanalyse: Das Thema der Friedensverträge wird im Längsschnitt über einen Zeitraum von 1927 bis 2018 in verschiedenen ausgewählten Schulbüchern verfolgt.

3.2.1. Inhaltsanalyse

„Inhaltsanalyse ist im Grunde ein diffuser und daher unglücklich gewählter Begriff, der Gegenstand, Ziel und Typik der Analyse vollkommen undefiniert läßt.“

(MERTEN, 1995, S.14)

Mit diesem kurzen Satz bringt Klaus Merten auf den Punkt, was auch andere Autoren bemängeln, weil es dafür sehr viele Definitionen gibt. Seine Definition des Begriffs „Inhalts-

analyse“ lautet folgendermaßen: „*Inhaltsanalyse ist eine Methode zur Erhebung sozialer Wirklichkeit, bei der von Merkmalen eines manifesten Textes auf Merkmale eines nichtmanifesten Kontextes geschlossen wird.*“ (MERTEN, 1995, S.15)

Philipp Mayring kritisiert ebenfalls die vielen unterschiedlichen Definitionen für den Begriff Inhaltsanalyse. Häufig spielen die Interessen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die eine Analyse durchführen, eine Rolle bei der Definition, die sie wählen. Aus diesem Grund führt er keine zusätzliche von ihm aufgestellte Definition der Inhaltsanalyse ein, sondern listet die aus seiner Sicht wichtigsten Punkte auf:

- a) Die Analyse von Kommunikation: Alles womit Kommunikation betrieben wird, kann analysiert werden. z.B.: Sprache, Bilder, Gestik, Musik etc.
- b) Die Kommunikation liegt in protokollierter Form vor und ist während der Analyse nicht veränderbar.
- c) Es wird systematisch vorgegangen, wodurch es keinen Spielraum für freie Interpretationen gibt.
- d) Die Analyse läuft regelgeleitet ab. Die Regeln ermöglichen es eine Analyse leichter nachzuvollziehen, diese zu überprüfen und zu wiederholen.
- e) Die Analyse läuft theoriegeleitet ab. Ergebnisse werden auf Basis des theoretischen Hintergrunds interpretiert und bauen auf den Erkenntnissen anderer zum erforschten Thema auf.
- f) Die Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode. Es sollen nicht nur Aussagen über das untersuchte Material getroffen werden, sondern auch über die an der Kommunikation beteiligten Sender und Empfänger.

(MAYRING, 2015, S.12 – 13)

Darüber hinaus gibt es drei Grundtechniken inhaltsanalytischer Verfahren. Diese sind die Häufigkeits- oder Frequenzanalyse, die Valenz- und Intensitätsanalyse und die Kontingenzanalyse. Bei einer sogenannten Häufigkeits- oder Frequenzanalyse werden bestimmte Elemente des Untersuchungsmaterials gezählt und die Häufigkeit ihres Auftretens mit der Häufigkeit anderer Elemente verglichen. Bei Valenz- und Intensitätsanalysen werden ausgewählte Textabschnitte in eine zwei- oder mehrstufige Einschätzskala eingeteilt. Bei einer Kontingenzanalyse wird festgestellt, ob ausgewählte Textbestandteile häufig im gleichen Zusammenhang erscheinen. (MAYRING, 2015, S. 13 – 16)

Im jüngsten für diese Analyse verwendeten Standardwerk zum Thema Inhaltsanalyse hält Werner Früh fest, dass diese Methode, trotz der vielen Versuche sie zu klassifizieren, nicht eindeutig in qualitativ, quantitativ oder integrativ einordenbar ist. Vielmehr geht es darum für die jeweilige Forschungsfrage den richtigen methodischen Ansatz zu wählen. So sollen die Forscherinnen und Forscher ihre Arbeitsschritte je nach Bedarf eher qualitativ oder eher quantitativ anlegen. Dies führt wiederum dazu, dass während der Forschung subjektive Entscheidungen getroffen werden müssen, worunter der Wert der Analyse leiden kann. Deshalb ist es unbedingt notwendig für eine größtmögliche Transparenz zu sorgen, um die Nachvollziehbarkeit der Forschung zu gewährleisten. (FRÜH, 2017, S. 280 – 281)

Jener Analyseraster, der für diese Arbeit verwendet wurde, basiert auf dem sogenannten *Salzburger Raster*. Dieser stammt aus dem Werk „Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-Rom als Unterrichtsmedien – Ein kritischer Vergleich“ von Hermann Astleitner, Jörg Sams und Josef Thonhauser. Hier ist zu erwähnen, dass die genannten Autoren bei der Erstellung des Rasters das Rad nicht neu erfanden, sondern auf bestehende Analyseraster zurückgriffen. Hier sind die Quellen, auf die sie sich beziehen:

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

(ASTLEITNER/SAMS/THONHAUSER, S. 38, 1998)

3.2.2. Der Analyseraster

Der folgende Analyseraster wird für die Analyse aller in dieser Arbeit zu untersuchenden Schulbücher verwendet.

1. Allgemeines zum Lehrwerk

- | | |
|----------------------|-------------------------------|
| • Autoren/Autorinnen | • Schulart |
| • Titel | • Schulstufe |
| • Verlag | • Schulbuchtyp |
| • Jahr und Auflage | • Seitenzahl des untersuchten |
| • Fach | Kapitel |

2. Handhabbarkeit des Lehrwerks

2.1. 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)

2.2. Lernzielangaben

Aussagen, die anzustrebende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschreiben (keine Beschränkung auf Inhalte)

JA

NEIN

2.3. Post Organizers

Zusammenfassungen von Texten am Ende (z.B. von Kapiteln)

2.4. Literaturapparat

verwendete und eventuell weiterführende Literatur (korrekt zitiert?)

JA

NEIN

3. Werden Arbeitsaufträge erteilt?

JA

NEIN

3.1. Wie sehen die Arbeitsaufträge aus?

3.2. Werden Arbeitsmaterialien dazu angeboten?

4. Bilder/Grafiken/Tabellen

4.1. Schwarzweiß oder Farbe?

4.2. Bildbeschreibungen

JA

NEIN

(ASTLEITNER/SAMS/THONHAUSER, S. 39 - 52, 1998)

3.2.3. Inhaltsanalytische Fragen

Wird ein inhaltlicher Schwerpunkt auf einen oder mehrere Verträge gesetzt?

Wie hat sich die Darstellung der Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg auf der inhaltlichen Ebene verändert?

Wie hat sich die Darstellung der Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg auf der grafischen Ebene verändert?

Gehen die Inhalte in den analysierten Schulbüchern mit dem jeweiligen Lehrplan konform?

Welche Namen wichtiger Persönlichkeiten werden genannt? Nimmt ihre Anzahl über die Spanne des Untersuchungszeitraums ab?

Welche Aussagen können über die Geschichtskultur im untersuchten Zeitraum getroffen werden?

In wie fern unterscheiden sich die Lehrwerke vor und nach dem 2. Weltkrieg in ihrer Konzeption? Lassen sich Konzepte wie nationale Autobiographien und Multiperspektivität in den untersuchten Lehrwerken sowie den untersuchten Lehrplänen erkennen?

3.2.4. Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein

Geschichtskultur soll der Begriff für einen gemeinsamen und übergreifenden Umgang mit der Vergangenheit sein. Institutionen wie die Fachwissenschaft, Denkmalpflege, Museen, schulischer Unterricht und andere besitzen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Interpretation der Vergangenheit. Die Geschichtskultur soll somit die übergreifende Einheit der historischen Erinnerung bilden. Geschichtskultur kann man als praktische Ausprägung des Geschichtsbewusstseins im Leben einer Gesellschaft definieren. (RÜSEN, 1994, S. 4 – 5)

Geschichtsbewusstsein verbindet wiederum Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander. So soll durch die Analyse der Gegenwart, die Vergangenheit gedeutet werden

und eine Erwartung an die Zukunft ausgebildet werden. Im Forschungsgebiet der Geschichts-
didaktik besteht heute Einigkeit darüber, dass das Ziel des Geschichtsunterrichts die Ent-
wicklung eines sogenannten Geschichtsbewusstseins sein sollte. Es besteht aus sieben Dimen-
sionen, welche miteinander kombinierbar sind. Sie stehen in einer ständigen Wechsel-
wirkung zueinander. (PANDEL, 2013, 133 – 135)

Hier eine Abbildung, wie diese Dimensionen dargestellt werden können:

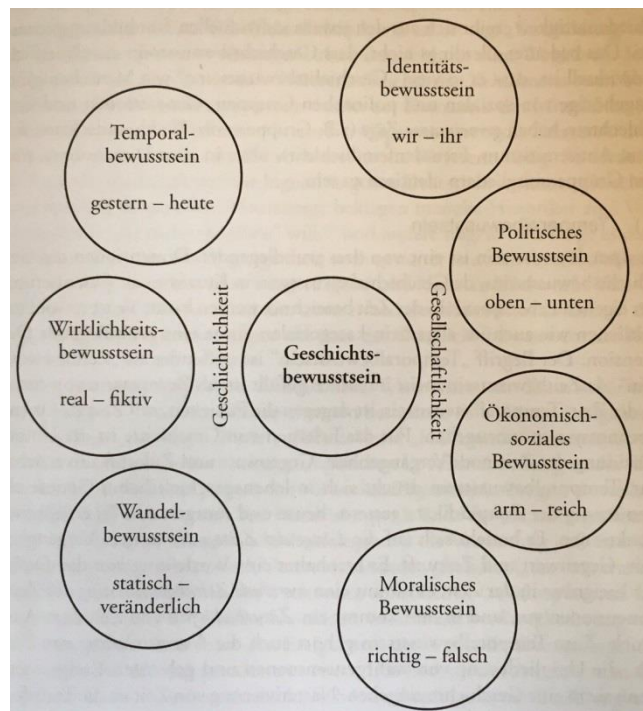


Abbildung 1 - Struktur und Dimension des Geschichtsbewusstseins (PANDEL, 2013, S. 137)

Hans-Jürgen Pandel baut mit seinem Konzept von Geschichtskultur auf Jörn Rüsen auf und erweitert es. Laut Pandel gibt es für die Geschichtskultur neben den Dimensionen Politik, Wissenschaft und Ästhetik, welche Rüsen definierte, auch noch die Ethik und die Ökonomie. Der ethische Aspekt bezieht sich darauf, dass es möglich ist, mittels Darstellungen von Geschichte andere Menschen zu insultieren. Der ökonomische Aspekt basiert einfach auf der fortschreitenden Kommerzialisierung historischer Themen, wie zum Beispiel bei Mittelalterfesten. Weiters definiert er drei wesentliche Merkmale der Geschichtskultur: die *Lebensweltliche Präsenz*, den *Eventcharakter* und den *Gattungswechsel*. Die lebensweltliche Präsenz bezieht sich auf die Verarbeitung historischer Inhalte in Büchern, Filmen, Ausstellungen und so weiter, welche in der Gegenwart entstanden sind und in der Gegenwart konsumiert werden.

Der Eventcharakter soll auf die für einen gewissen Zeitraum begrenzte Aktualität geschichtskultureller Ereignisse hinweisen. Mit dem Gattungswechsel ist die Transformation historischer Themen durch verschiedene Medien gemeint, wobei die Inhalte durch diesen sogenannten „Media-Switch“ verändert werden können. (PANDEL, 2013, S. 164 – 172)

Unter Berücksichtigung dieser Definitionen beziehungsweise Merkmale von Geschichtskultur müsste es möglich sein, auch durch die Analyse von Schulbüchern Aussagen über die jeweilige Geschichtskultur einer Gesellschaft in der jeweiligen Epoche zu treffen. Denn beim Wechsel von der Geschichtswissenschaft hin zum Schulbuch liegt ein Gattungswechsel vor. Außerdem genießen Schulbücher im Normalfall eine gewisse lebensweltliche Präsenz für die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte. Es wäre sogar möglich Lehrwerken einen Eventcharakter zu zusprechen, weil sie nur über einen begrenzten Zeitraum verwendet werden.

3.2.5. Multiperspektivität

„Audiatur et altera pars“. (BERGMANN, 2000, S. 9)

Wie schon der Name „Multiperspektivität“ erahnen lässt, handelt es sich bei diesem Begriff um ein Konzept, welches dazu dienen soll Geschichte aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Denn wie immer im Leben ist nicht alles klar in Weiß und Schwarz zu trennen. Stattdessen gibt es sehr viele Nuancen von Grau. Salopp formuliert: Es kommt darauf an, wen man fragt, wer „die Guten“ und wer „die Bösen“ sind. Die historistische Zugangsweise, welche den Geschichtsunterricht lange Zeit prägte, basierte genau auf diesem Schwarzweißdenken, wodurch es für die Schülerinnen und Schüler den Anschein hatte, als gäbe es nur eine „gültige“ Version der Geschichte. Dieser Ansatz Geschichtsvermittlung zu betreiben, spielte unter anderem im Europa des 20. Jahrhunderts diktatorischen Regimen in die Karten, indem sie mit ihrer Wahrheit der Geschichte manipulative Propaganda über den Unterricht verbreiten konnten. (BERGMANN, 2000, S. 9 – 19).

Als Grundlage für ein multiperspektivisches Denken im Bereich der Geschichte dienen Belege für menschliches Handeln in der Vergangenheit, wobei es keine Rolle spielt,

ob diese absichtlich oder unabsichtlich hinterlassen wurden. Die unterschiedlichen Perspektiven der agierenden Menschen sind durch Faktoren wie Geschlecht, Erziehung, Interessen, persönlicher Erfahrung oder sozialer Herkunft beeinflusst worden. Aus diesen Zeugnissen erstellen Historikerinnen und Historiker ein Konstrukt, welches Jörn Rüsen als „historische Sinnbildung“ bezeichnet hat. Dies stellt quasi eine Version der Geschichte dar, welche so nahe wie nur irgendwie möglich an die Wahrheit herankommen soll. (BERGMANN, 2000, S. 25 – 27)

Darüber hinaus gibt Klaus Bergmann noch zu bedenken, dass es nicht nur in der zu betrachtenden historischen Epoche unterschiedliche Perspektiven gegeben hat, sondern auch bei der Interpretation der historischen Zeugnisse durch Spätergeborene, egal ob diese vom Fach oder Laien sind, unterschiedliche Sichtweisen gibt. Außerdem unterliegt die Arbeit jener, die sich an den Interpretationen der Spätergeborenen orientieren wollen, um Schlüsse für ihr eigenes Leben ziehen zu können, wie zum Beispiel Schülerinnen und Schüler, wiederum einer gewissen Perspektivität. Diese drei Ebenen werden von Bodo von Borries als „Multiperspektivität“ (Ebene der historischen Epoche), „Kontroversität“ (Ebene der Interpretation) und „Pluralität“ (Ebene der Orientierung) bezeichnet, um eine bessere begriffliche Unterscheidung zu ermöglichen. (BERGMANN, 2000, S. 29 – 30)

Der Mehrwert des Multiperspektivitätsprinzips für das historische Lernen respektive den Geschichtsunterricht liegt darin, dass bei den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit trainiert wird, sich in andere, mitunter fremd anmutende, Menschen hinein zu versetzen. Dies kann als Basis für soziales Verhalten im weiteren Verlauf des Lebens dienen. (BERGMANN, 2000, S. 35) Es sollte aber nicht der Fehler gemacht werden, Multiperspektivität als das Wundermittel der Geschichtsdidaktik zu verstehen. Vielmehr sollte dieses Prinzip dort eingesetzt werden, „[...] wo es in historischen Zusammenhängen um wesentliche Entscheidungsfragen ethisch-politischer Art geht, die uns in unseren Lebenszusammenhängen bedeutsam sind [...]“. (BERGMANN, 2000, S. 54) Hier wird folglich auch darauf verwiesen, eine angemessene methodische Balance im Unterricht nicht außer Acht zu lassen.

Zusammenfassend geht es beim Prinzip der Multiperspektivität also darum, dass die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür bekommen, sich in andere hineinzusetzen und im Idealfall auch deren Standpunkt argumentieren können ohne dabei dieselbe Meinung

zu vertreten. Rollenspiele wären hier zum Beispiel eine denkbare Methode, um zu üben, wie fremde Sichtweisen erläutert werden können.

4. Untersuchungsmaterial und Präsentation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die formalen Aspekte zuerst für jedes Schulbuch einzeln präsentiert. Auch jene inhaltsanalytischen Fragen, die für jedes Lehrwerk im Einzelnen zu beantworten sind, werden direkt bei der Darstellung des jeweiligen Schulbuchs bearbeitet. Im Anschluss daran folgt die Beantwortung der vergleichenden Fragestellungen.

Lehrbuch der Geschichte (1927)



Abbildung 2 – Deckblatt (Lehrbuch der Geschichte, 1927)

1. Allgemeines zum Lehrwerk

- Autoren/Autorinnen: Andreas Zeehe (erweitert von Adam Schuh)
- Titel: Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Mittelschulen. Vierter Teil: Vom Jahre 1871 bis zur Gegenwart
- Verlag: Ed. Hölzel
- Jahr und Auflage: 1927, 6., verbesserte Auflage
- Fach: Geschichte
- Schulart: Mittelschule
- Schulstufe: „für die oberen Klassen der Mittelschulen“
- Schulbuchtyp: Kombination aus Lehr- und Lesebuch und Arbeitsbuch (Fragen/Arbeitsaufträge am Ende des Buches)
- Seitenzahl des untersuchten Kapitels: ca. 5 Seiten (S. 79 – 83)

2. Handhabbarkeit des Lehrwerks

2.1. Inhaltsverzeichnis

⊗ **einmalig (nur am Anfang)**

- o wenig differenziert (1 Ebene)
- o mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)

⊗ **stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)**

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

Das Inhaltsverzeichnis befindet sich nicht am Anfang des Lehrwerkes sondern ganz am Ende. Die letzten vier Seiten sind dem Inhaltsverzeichnis gewidmet.

2.2. Lernzielangaben

Aussagen, die anzustrebende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschreiben (keine Beschränkung auf Inhalte)

~~JA~~

NEIN

2.3. Post Organizers

Zusammenfassungen von Texten am Ende (z.B. von Kapiteln)

Eine Zusammenfassung der Inhalte ausgewählter Kapitel der Schulbuchreihe findet sich am Ende von Seite 94 bis 126.

2.4. Literaturapparat

verwendete und eventuell weiterführende Literatur (korrekt zitiert?)

JA

~~NEIN~~

Auf weiterführende Literatur wird teilweise verwiesen und auch nachvollziehbar zitiert, jedoch fehlt ein Literaturverzeichnis.

3. Werden Arbeitsaufträge erteilt?

JA

~~NEIN~~

3.1. Wie sehen die Arbeitsaufträge aus?

Die Arbeitsaufträge befinden sich ganz am Ende des Schulbuches unmittelbar vor dem Inhaltsverzeichnis. Sie werden als „*Teilfragen aus der Geschichte Österreich-*

Ungarns zur selbständigen wiederholenden Erarbeitung aus dem einschlägigen Lehrstoff des Mittelalters und der Neuzeit“ bezeichnet. Der Aufbau der Arbeitsaufträge besteht aus einer Überschrift, die das Thema beschreibt, und Überschriften zu eingrenzenden Unterkapiteln. Direkte Fragen werden nicht formuliert.

3.2. Werden Arbeitsmaterialien dazu angeboten?

Arbeitsmaterialien werden nicht direkt angeboten, aber es gibt Verweise auf die Stellen der Schulbuchreihe, wo die jeweiligen Themen bearbeitet werden.

4. Bilder/Grafiken/Tabellen

4.1. Schwarzweiß oder Farbe?

Es sind schwarzweiße Grafiken in Form von Stammbäumen und Zeittafeln vorhanden, Bilder gibt es nicht.

4.2. Bildbeschreibungen

~~JA~~

NEIN

Bearbeitung der inhaltsanalytischen Fragen:

Den Verträgen von Versailles und St. Germain wird in diesem Schulbuch etwa gleich viel Platz eingeräumt. Es werden jeweils zirka eineinhalb Seiten gebraucht, während die Verträge mit Bulgarien, Ungarn und der Türkei gemeinsam auf einer halben Seite abgehandelt werden. Der Schwerpunkt liegt folglich auf den Verträgen mit Deutschland und Österreich. Außerdem werden die Gründung des Völkerbundes sowie spätere Konferenzen, in denen über die Abänderungen des Pariser Friedens verhandelt wurde, thematisiert. Es werden folgende Personen in dem untersuchten Kapitel genannt: Wilson (fünf Mal, einmal davon Präsident), Lloyd George (zwei Mal), Clemenceau (zwei Mal), Keynes (einmal), Mehemed Ali (einmal), Sultan (einmal).

Darüber hinaus lassen sich einige Formulierungen feststellen, die auf eine negative Einstellung des Autors gegenüber den Siegermächten hindeuten. So wird zum Beispiel beim Vertrag von Versailles von einem „*abgepressten Frieden*“ gesprochen. Außerdem findet sich in diesem Schulbuch folgender Satz in diesem Zusammenhang: „*Die Geschichte kennt keinen größeren Wort- und Rechtsbruch als diesen Frieden; [...]*“. (ZEEHE, 1927, S. 80) In Verbindung mit Österreich werden Begriffe wie „*Vernichtungsfrieden*“ oder „*Fremd-*

herrschaft“ verwendet. Über die Gründung des Völkerbundes wird geschrieben, dass es sich dabei um die „*Ränkepolitik der alten Diplomatie*“ handle und man fast an die „*Heilige Allianz erinnert*“ werde. (ZEEHE, 1927, S. 81 – 82) Daraus lassen sich negative Tendenzen den Siegermächten beziehungsweise den Vertragswerken gegenüber erkennen. Eine nähere Interpretation dieser Sachverhalte soll in weiterer Folge gesammelt mit den Ergebnissen der anderen Schulbücher stattfinden.

Lehrbuch der Geschichte. Geschichte der Neuzeit in Bildern vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart und Bürgerkunde (1934)

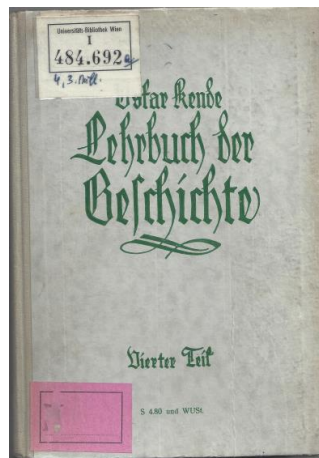


Abbildung 3 – Deckblatt (Lehrbuch der Geschichte, 1934)

1. Allgemeines zum Lehrwerk

- Autoren/Autorinnen: Oskar Kende
- Titel: Lehrbuch der Geschichte. Geschichte der Neuzeit in Bildern vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart und Bürgerkunde. 4. Teil für die vierte Klasse
- Verlag: Hölder-Pichler-Tempsky
- Jahr und Auflage: 1934, 3., umgearbeitete Auflage
- Fach: Geschichte
- Schulart: Mittel- und Hauptschulen
- Schulstufe: 4. Klasse
- Schulbuchtyp: Lern- und Lesebuch
- Seitenzahl des untersuchten Kapitels: ca. 5 Seiten (S. 77 – 81)

2. Handhabbarkeit des Lehrwerks

2.1. Inhaltsverzeichnis

⊗ **einmalig (nur am Anfang)**

o wenig differenziert (1 Ebene)

⊗ **mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)**

o stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

o mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z. B. vor jedem Kapitel)

2.2. Lernzielangaben

Aussagen, die anzustrebende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschreiben
(keine Beschränkung auf Inhalte)

~~JA~~

NEIN

2.3. Post Organizers

Zusammenfassungen von Texten am Ende (z.B. von Kapiteln)

Post Organizers sind nicht vorhanden.

2.4. Literaturapparat

verwendete und eventuell weiterführende Literatur (korrekt zitiert?)

~~JA~~

NEIN

3. Werden Arbeitsaufträge erteilt?

~~JA~~

NEIN

3.1. Wie sehen die Arbeitsaufträge aus?

3.2. Werden Arbeitsmaterialien dazu angeboten?

4. Bilder/Grafiken/Tabellen

4.1. Schwarzweiß oder Farbe?

Es sind schwarzweiße Bilder, Grafiken und Tabellen vorhanden.

4.2. Bildbeschreibungen

JA

NEIN

Es gibt bei jeder Abbildung eine kurze Beschreibung.

Bearbeitung der inhaltsanalytischen Fragen:

Mit etwas mehr als zwei Seiten nimmt in diesem Lehrwerk der Vertrag von Versailles den meisten Platz ein. Dem Vertrag von St. Germain wird in etwa eine Seite gewidmet. Über Ungarn findet sich ein Absatz, während die Situation in der Türkei mit zwei Sätzen und jene in Bulgarien mit einem Satz beschrieben wird. In diesem Kapitel gibt es zwei Abbildungen von Karten. Eine zeigt das Deutsche Reich, die andere zeigt Österreich-Ungarn jeweils vor und nach dem 1. Weltkrieg. Darüber hinaus werden im untersuchten Kapitel folgende zwei Personen genannt: Präsident Wilson (zwei Mal), Bismarck (einmal). Auch emotionsbehaftete negative Formulierungen lassen sich in diesem Schulbuch finden, z.B.: „[...] *ungeheuerlich sind die Leistungen zu nennen, die als „Reparation“ [...] auferlegt wurden.*“ (KENDE, 1934, S. 78) Außerdem werden diese Begriffe verwendet: „*Riesensummen*“ und „*Kriegsschuld-lüge*“. (KENDE, 1934, S. 78)

Bei diesem Schulbuch fällt noch auf, dass es in Frakturschrift verfasst ist und am Ende einen Teil besitzt, der „*Bürgerkunde*“ heißt, in dem den Schülerinnen und Schülern die Verfassung des Ständestaates nähergebracht werden soll.

Vaterlandskunde. Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs (1938)



Abbildung 4 – Deckblatt (Vaterlandskunde, 1938)

1. Allgemeines zum Lehrwerk

- Autoren/Autorinnen: Alois Hinner, Oskar Kende, Heinrich Montzka, Mathilde Uhlirz
- Titel: Vaterlandskunde. Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs für die achte Klasse der Mittelschulen
- Verlag: Hölder-Pichler-Tempsky
- Jahr und Auflage: 1938
- Fach: Vaterlandskunde (aus heutiger Sicht eine Kombination aus Geschichte und Geographie)
- Schulart: Mittelschule
- Schulstufe: 8. Klasse
- Schulbuchtyp: Lehr- und Lesebuch
- Seitenzahl des untersuchten Kapitels: ca. 3 Seiten (S. 178 – 180)

2. Handhabbarkeit des Lehrwerks

2.1. Inhaltsverzeichnis

- ⊗ **einmalig (nur am Anfang)**
 - o wenig differenziert (1 Ebene)
- ⊗ **mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)**
 - o stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)
- o mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z. B. vor jedem Kapitel)

2.2. Lernzielangaben

Aussagen, die anzustrebende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschreiben (keine Beschränkung auf Inhalte)

~~JA~~

NEIN

2.3. Post Organizers

Zusammenfassungen von Texten am Ende (z.B. von Kapiteln)

Post Organizers sind nicht vorhanden.

2.4. Literaturapparat

verwendete und eventuell weiterführende Literatur (korrekt zitiert?)

~~JA~~

NEIN

3. Werden Arbeitsaufträge erteilt?

JA

~~NEIN~~

3.1. Wie sehen die Arbeitsaufträge aus?

Arbeitsaufträge befinden sich vereinzelt im Geographie-Teil des Buches. Sie sind so formuliert, dass etwas auf einer Landkarte gesucht werden muss. Sie beginnen entweder mit „*Verfolge auf der Karte ...*“ oder mit „*Suche auf der Karte ...*“.

3.2. Werden Arbeitsmaterialien dazu angeboten?

Es wird auf eine Karte verwiesen, die sich im Buch nicht finden lässt.

4. Bilder/Grafiken/Tabellen

4.1. Schwarzweiß oder Farbe?

Alle Bilder und Grafiken sind schwarzweiß. Die einzige Ausnahme bilden das Staatswappen und die Wappen der Bundesländer.

4.2. Bildbeschreibungen

JA

~~NEIN~~

Die Abbildungen sind nummeriert und bei jedem Bild wird zumindest beschrieben wer oder was sich auf dem Bild befindet.

Bearbeitung der inhaltsanalytischen Fragen:

Der Schwerpunkt liegt in diesem Schulbuch eindeutig auf dem Vertrag von St. Germain. Die anderen Friedensverträge werden gar nicht erwähnt. Außerdem wird hier die Konstitution der 1. Republik thematisiert. Abbildungen oder Grafiken gibt es zu diesem Thema nicht. Was jedoch auffällt, ist, dass das komplette Schulbuch in Frakturschrift verfasst ist. Es werden folgende Personen in dem untersuchten Kapitel genannt: Kaiser Karl (vier Mal), Dr. Karl Renner (zwei Mal), Wilson (einmal), Ministerpräsident Hussarek (einmal), Kaisersohn Otto (einmal), Karl Seitz (einmal), Johann Schober (einmal) und Oberstlt. Hülgerth (einmal).

Als einzige stark negativ gefärbte Formulierung konnte in diesem Kapitel der Begriff „*Diktatfrieden*“ (HINNER u.a., 1938, S. 179) festgestellt werden. Allgemein lässt sich bei der Durchsicht dieses Schulbuches eine starke Fokussierung auf Österreich feststellen. Es werden beispielsweise keine anderen Friedensverträge angeführt. Einen weiteren Hinweis bietet der Titel des Buches selbst, weil es Vaterlandskunde heißt. Die Zentrierung auf Österreich steckt also bereits in der Bezeichnung des Lehrwerks. Möglicherweise rührt dies auch von dem Versuch der Nationsbildung durch den Ständestaat her, welcher auch im letzten Teil des Buches, der „*Bürgerkunde*“ genannt wird, deutlich wird.

Geschichtsbuch für die deutsche Jugend (1943)



Abbildung 5 – Deckblatt (Geschichtsbuch für die deutsche Jugend, 1943)

1. Allgemeines zum Lehrwerk

- Autoren/Autorinnen: Bernhard Kumsteller, Ulrich Haacke, Benno Schneider
- Titel: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend
- Verlag: Wilhelm Braumüller, Hölder-Pichler-Tempsky, Ed. Hölzel, Ostmärkischer Landesverlag (Quelle & Meyer)
- Jahr und Auflage: 1943, 2. Auflage
- Fach: Geschichte
- Schulart: Mittelschule
- Schulstufe: 8. Klasse
- Schulbuchtyp: Lern- und Lesebuch
- Seitenzahl des untersuchten Kapitels: ca. 14 Seiten (S. 179 – 192)

2. Handhabbarkeit des Lehrwerks

2.1. Inhaltsverzeichnis

⊗ **einmalig (nur am Anfang)**

o wenig differenziert (1 Ebene)

⊗ **mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)**

o stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

o mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z. B. vor jedem Kapitel)

2.2. Lernzielangaben

Aussagen, die anzustrebende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschreiben
(keine Beschränkung auf Inhalte)

~~JA~~

NEIN

2.3. Post Organizers

Zusammenfassungen von Texten am Ende (z.B. von Kapiteln)

Post Organizers sind nicht vorhanden.

2.4. Literaturapparat

verwendete und eventuell weiterführende Literatur (korrekt zitiert?)

~~JA~~

NEIN

3. Werden Arbeitsaufträge erteilt?

~~JA~~

NEIN

3.1. Wie sehen die Arbeitsaufträge aus?

3.2. Werden Arbeitsmaterialien dazu angeboten?

4. Bilder/Grafiken/Tabellen

4.1. Schwarzweiß oder Farbe?

Alle vorhandenen Bilder, Grafiken oder Tabellen sind in Schwarzweiß gehalten.

4.2. Bildbeschreibungen

JA

NEIN

Bei allen Bilder, Grafiken oder Tabellen lässt sich eine kurze oder teilweise auch längere Erklärung finden.

Bearbeitung der inhaltsanalytischen Fragen:

In diesem Lehrwerk steht eindeutig der Vertrag von Versailles im Fokus. Die anderen Verträge werden zwar auch kurz erwähnt, das Hauptaugenmerk liegt aber darauf den Versailler Vertrag und die Absichten der siegreichen Staaten zu diffamieren. In dem untersuchten Kapitel sind drei Karten dargestellt, wobei die Gebietsverluste des Deutschen Reiches sowie Österreich-Ungarns und die militärischen Kräfteverhältnisse nach dem 1. Weltkrieg in Europa abgebildet sind. Außerdem werden in zwei weiteren Abbildungen die Verluste in Bezug auf die deutsche Wirtschaftsleistung und die Höhe der finanziellen Verluste des Deutschen Reiches dargelegt. Zahlreiche Personen werden im untersuchten Teil des Lehrwerks angeführt: Wilson (Wilsonfriede, Wilsonsche oder Präsident 25 Mal), Clemenceau (acht Mal), Lloyd George (sieben Mal), Napoleon I. (zwei Mal), Staatssekretär Lansing (einmal), Graf von Brockdorff-Rantzau (einmal), Erzberger (einmal), Brennus (einmal), Orlando (einmal), Bismarck (einmal), Ludwig XIV. (einmal), Richelieu (einmal), Alexander I. (einmal), Balfour (einmal) und McGarrah (einmal). Neben den vielen Namensnennungen gibt es auch zahlreiche stark negativ gefärbte und zum Teil auch verschwörungstheoretische Formulierungen. So lautet der Titel des untersuchten Kapitels zum Beispiel: *„Der Vernichtungsfriede gegen das deutsche Volk“*. (KUMSTELLER/HAACKE/SCHNEIDER, 1943, S. 179) Darüber hinaus werden Formulierungen wie *„[...] furchtbarste Lehre seiner Geschichte [...]“*, *„[...] unerhörtesten Gewaltfrieden [...]“*, *„Friedensdiktat“*, *„[...] Maske scheinheiliger Gerechtigkeit [...]“*, *„[...] Vernichtungskrieg gegen deutsche Frauen und Kinder [...]“*, *„[...] Raub der deutschen Kolonien [...]“*, *„[...] nackte Gewaltpolitik [...]“*, *„[...] Haß gegen Deutschland [...]“*, *„[...] Raub des deutschen Privateigentums im Ausland [...]“*, *„[...] Deutschlands Verstümmelung [...]“*, *„Kriegsschuldlüge“* und *„[...] selbtherrliche französische Politik [...]“* verwendet. Zusätzlich werden der Begriff *„Vernichtungsfriede“* drei Mal und der Begriff *„Greuelpropaganda“* zwei Mal angeführt. (KUMSTELLER/HAACKE/SCHNEIDER, 1943, S. 179 - 192)

Die Belege für die Verschwörungstheorien sehen folgendermaßen aus: *„[...] Wilson im Dienste des Judentums und der Freimaurerei [...]“*, *„[...] Sklavendasein für das internationale Weltkapital [...]“* oder *„So haben Judentum und Freimaurerei an dem*

Vernichtungsfrieden gegen Deutschland wesentlichen Anteil.“ (KUMSTELLER/HAACKE/SCHNEIDER, 1943, S. 188 - 189)

In diesem Lehrwerk wird somit eine sehr einseitige Sicht der Geschichte präsentiert. Die Präsentation der historischen Inhalte im untersuchten Kapitel ist von propagandistischen Darstellungen der Ereignisse nach dem 1. Weltkrieg durchdrungen. Besonders fällt dabei auf, dass es keinerlei Verweise auf andere Literatur gibt. Außerdem versucht die nationalsozialistische Propaganda die Juden und eine Verschwörung der Freimaurer für die harten Friedensbedingungen verantwortlich zu machen.

Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart (1953)



Abbildung 6 – Deckblatt (Lehrbuch der Geschichte, 1953)

1. Allgemeines zum Lehrwerk

- Autoren/Autorinnen: Franz Heilsberg, Friedrich Korger, Rudolf Klein, Thea Meier und Renate Rieger
- Titel: Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart
- Verlag: Hölder-Pichler-Tempsky, Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag
- Jahr und Auflage: 1953, 1. Auflage
- Fach: Geschichte
- Schulart: Oberstufe der Mittelschule
- Schulstufe: 8. Klasse
- Schulbuchtyp: Lern- und Lesebuch

- Seitenzahl des untersuchten Kapitels: ca. 5 Seiten (S. 113 – 117)

2. Handhabbarkeit des Lehrwerks

2.1. Inhaltsverzeichnis

- ⊗ **einmalig (nur am Anfang)**
 - o wenig differenziert (1 Ebene)
- ⊗ **mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)**
 - o stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)
- o mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z. B. vor jedem Kapitel)

2.2. Lernzielangaben

Aussagen, die anzustrebende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschreiben (keine Beschränkung auf Inhalte)

~~JA~~

NEIN

2.3. Post Organizers

Zusammenfassungen von Texten am Ende (z.B. von Kapiteln)

Am Ende des Lehrwerks gibt es ein „*Schlußwort*“, welches einige Punkte zusammenfasst.

2.4. Literaturapparat

verwendete und eventuell weiterführende Literatur (korrekt zitiert?)

JA

~~NEIN~~

Vereinzelt gibt es Hinweise auf Literatur, jedoch könnten die Belege noch genauer formuliert sein. (z.B. „vgl. *das Reichsvolksschulgesetz von 1869*“ (HEILSBERG/KORGER, 1953, S.98))

3. Werden Arbeitsaufträge erteilt?

~~JA~~

NEIN

3.1. Wie sehen die Arbeitsaufträge aus?

3.2. Werden Arbeitsmaterialien dazu angeboten?

4. Bilder/Grafiken/Tabellen

4.1. Schwarzweiß oder Farbe?

Im Hauptteil des Lehrwerks befinden sich keine Bilder, Grafiken oder Tabellen. Es gibt jedoch einen „Bildanhang zur Kunstgeschichte“ mit schwarzweißen Bildern.

4.2. Bildbeschreibungen

JA

NEIN

Die Bilder im Anhang sind alle mit zusätzlichen Erläuterungen versehen.

Bearbeitung der inhaltsanalytischen Fragen:

In diesem Schulbuch wird nicht so sehr auf einzelne Friedensverträge eingegangen. Es steht tendenziell die Neuordnung des europäischen Staatensystems im Vordergrund. Lediglich der Vertrag von Versailles wird genauer thematisiert. Dieses Kapitel ist mehr oder weniger in zwei Teile aufgeteilt. Zuerst werden die Verluste der Verlierer beziehungsweise die neugegründeten Staaten thematisiert und danach die Gebietsgewinne der Sieger. Im untersuchten Abschnitt werden diese Personen beziehungsweise Namen genannt: Präsident Wilson (einmal), Habsburger (einmal), Hohenzollern (einmal) und Romanow (einmal). Als negativ gefärbtes Wort lässt sich lediglich der Begriff „*Diktatfrieden*“ finden. (HEILSBERG/KORGER, 1953, S.113)

Abbildungen, Karten oder Tabellen kommen im untersuchten Kapitel nicht vor.

Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart (1961)



Abbildung 7 – Deckblatt (Lehrbuch der Geschichte, 1961)

1. Allgemeines zum Lehrwerk

- Autoren/Autorinnen: Franz Heilsberg, Friedrich Korger, Rudolf Klein, Thea Meier und Renate Wagner-Rieger
- Titel: Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart
- Verlag: Hölder-Pichler-Tempsky, Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag
- Jahr und Auflage: 1961, 3. Auflage bearbeitet und ergänzt
- Fach: Geschichte
- Schulart: Oberstufe der Mittelschule
- Schulstufe: 8. Klasse
- Schulbuchtyp: Lern- und Lesebuch
- Seitenzahl des untersuchten Kapitels: ca. 5 Seiten (S. 115 – 120)

2. Handhabbarkeit des Lehrwerks

2.1. Inhaltsverzeichnis

- ⊗ **einmalig (nur am Anfang)**
 - o wenig differenziert (1 Ebene)
- ⊗ **mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)**
 - o stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)
- o mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z. B. vor jedem Kapitel)

2.2. Lernzielangaben

Aussagen, die anzustrebende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschreiben (keine Beschränkung auf Inhalte)

~~JA~~

NEIN

2.3. Post Organizers

Zusammenfassungen von Texten am Ende (z.B. von Kapiteln)

Post Organizers sind nicht vorhanden.

2.4. Literaturapparat

verwendete und eventuell weiterführende Literatur (korrekt zitiert?)

JA

NEIN

Vereinzelte gibt es Hinweise auf Literatur, jedoch könnten die Belege noch genauer formuliert sein. (z.B. „vgl. *das Reichsvolksschulgesetz von 1869*“ (HEILSBERG/KORGER, 1961, S.100))

3. Werden Arbeitsaufträge erteilt?

JA

NEIN

3.1. Wie sehen die Arbeitsaufträge aus?

3.2. Werden Arbeitsmaterialien dazu angeboten?

4. Bilder/Grafiken/Tabellen

4.1. Schwarzweiß oder Farbe?

Im Hauptteil des Lehrwerks befinden sich einige schwarzweiße Bilder. Es gibt jedoch einen „Bildanhang zur Kunstgeschichte“ mit schwarzweißen und farbigen Bildern.

4.2. Bildbeschreibungen

JA

NEIN

Alle Bilder sind mit zusätzlichen Erläuterungen versehen.

Bearbeitung der inhaltsanalytischen Fragen:

In diesem Schulbuch wird auf den Vertrag von Versailles genauer eingegangen, während ansonsten die Neuordnung des europäischen Staatengefüges im Vordergrund der Ausführungen steht. Ähnlich wie in der ersten Auflage dieses Lehrwerks ist auch dieses Mal eine Teilung des Kapitels in Verluste der Verlierer und Gewinne der Sieger erkennbar. Ferner werden folgende Namen im untersuchten Kapitel genannt: Präsident Wilson (einmal), Habsburger (einmal), Hohenzollern (einmal), Romanow (einmal) und Fridtjof Nansen (einmal). Lediglich ein negativ behafteter Begriff konnte festgestellt werden und zwar: „*Diktatfrieden*“ (HEILSBERG/KORGER, 1961, S. 116).

Abbildungen, Karten oder Tabellen kommen im untersuchten Bereich nicht vor.

Zeiten Völker und Kulturen. Geschichte des 20. Jahrhunderts (1972)



Abbildung 8 – Deckblatt (Zeiten, Völker und Kulturen, 1972)

1. Allgemeines zum Lehrwerk

- Autoren/Autorinnen: Franz Berger, Norbert Schausberger
- Titel: Zeiten, Völker und Kulturen. Geschichte des 20. Jahrhunderts. Lehrbuch der Geschichte und Sozialkunde für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen
- Verlag: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Ed. Hölzel, Hölzer-Pichler-Tempsky
- Jahr und Auflage: 1972, 1. Auflage
- Fach: Geschichte und Sozialkunde
- Schulart: AHS Oberstufe
- Schulstufe: 8. Klasse
- Schulbuchtyp: Lehr- und Lesebuch
- Seitenzahl des untersuchten Kapitels: ca. 6 Seiten (S. 21 – 26)

2. Handhabbarkeit des Lehrwerks

2.1. Inhaltsverzeichnis

- ⊗ **einmalig (nur am Anfang)**
 - o wenig differenziert (1 Ebene)
- ⊗ **mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)**
 - o stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

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

2.2. Lernzielangaben

Aussagen, die anzustrebende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschreiben (keine Beschränkung auf Inhalte)

~~JA~~

~~NEIN~~

2.3. Post Organizers

Zusammenfassungen von Texten am Ende (z.B. von Kapiteln)

Post Organizers sind nicht vorhanden.

2.4. Literaturapparat

verwendete und eventuell weiterführende Literatur (korrekt zitiert?)

~~JA~~

~~NEIN~~

Es wird auf Textquellen verwiesen, diese sind aber nicht immer hundertprozentig nachvollziehbar zitiert.

3. Werden Arbeitsaufträge erteilt?

~~JA~~

~~NEIN~~

3.1. Wie sehen die Arbeitsaufträge aus?

3.2. Werden Arbeitsmaterialien dazu angeboten?

4. Bilder/Grafiken/Tabellen

4.1. Schwarzweiß oder Farbe?

Alle Bilder sind schwarzweiß gehalten. Lediglich bei Grafiken und Karten wurde blaue Farbe zur Hervorhebung wesentlicher Inhalte verwendet.

4.2. Bildbeschreibungen

~~JA~~

~~NEIN~~

Die Abbildungen sind nicht nummeriert, besitzen aber in der Regel eine kurze Beschreibung.

Bearbeitung der inhaltsanalytischen Fragen:

Der Schwerpunkt liegt in diesem Schulbuch auf den Verträgen von Versailles und St. Germain. Ihnen wird in etwa gleich viel Platz eingeräumt, während über die Situation der Türkei, Ungarns und Bulgariens jeweils nur ein Satz verloren wird. Außerdem wird hier näher auf die sogenannte Dolchstoßlegende sowie auf die Gründung des Völkerbundes eingegangen. In dem untersuchten Abschnitt gibt es zwei Bilder und zwei Grafiken zu betrachten. Diese Personen werden im untersuchten Kapitel erwähnt: Woodrow Wilson (vier Mal, zwei Mal davon als Präsident der Vereinigten Staaten), Clemenceau (einmal), Hindenburg (einmal), die Alliierten (einmal) und General Groener (einmal). Besonders emotional wirkende Formulierungen im Zusammenhang mit den Friedensverträgen konnten in diesem Schulbuch nicht festgestellt werden. In dem untersuchten Kapitel wird das Ergebnis des 1. Weltkriegs nicht mehr so katastrophal dargestellt, wie in früheren Schulbüchern. Stattdessen wird, wenn auch etwas zaghaft, der Versuch unternommen, einen Konnex zum 2. Weltkrieg herzustellen, indem auf den durch die Dolchstoßlegende genährten Nationalismus und die Schwäche des Völkerbundes hingewiesen wird.

Zeitbilder. Geschichte und Sozialkunde 7. Vom Beginn des Industriezeitalters bis zum Zweiten Weltkrieg (1991)

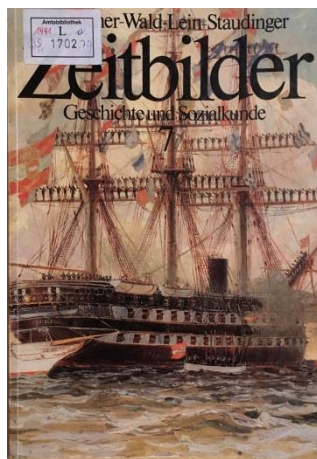


Abbildung 9 – Deckblatt (Zeitbilder 7, 1991)

1. Allgemeines zum Lehrwerk

- Autoren/Autorinnen: Alois Scheucher, Anton Wald, Hermann Lein, Eduard Staudinger
- Titel: Zeitbilder. Geschichte und Sozialkunde 7. Vom Beginn des Industriezeitalters bis zum Zweiten Weltkrieg

- Verlag: Ueberreuter, Bundesverlag, Ed. Hölzel, Hölder-Pichler-Tempsky
- Jahr und Auflage: 1991, 1. Auflage
- Fach: Geschichte und Sozialkunde
- Schulart: AHS
- Schulstufe: 7. Klasse
- Schulbuchtyp: Kombination von traditionellem Lesebuch und Arbeitsbuch
- Seitenzahl des untersuchten Kapitels: ca. 3 Seiten (S. 76 – 78)

2. Handhabbarkeit des Lehrwerks

2.1. Inhaltsverzeichnis

- ⊗ **einmalig (nur am Anfang)**
 - o wenig differenziert (1 Ebene)
- ⊗ **mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)**
 - o stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)
- o mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z. B. vor jedem Kapitel)

2.2. Lernzielangaben

Aussagen, die anzustrebende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschreiben
(keine Beschränkung auf Inhalte)

JA

NEIN

2.3. Post Organizers

Zusammenfassungen von Texten am Ende (z.B. von Kapiteln)

Post Organizers sind nicht vorhanden.

2.4. Literaturapparat

verwendete und eventuell weiterführende Literatur (korrekt zitiert?)

JA

NEIN

Die verwendeten Textquellen werden nachvollziehbar belegt. Jedoch kann man nicht von wissenschaftlich korrekter Zitation sprechen.

3. Werden Arbeitsaufträge erteilt?

JA

NEIN

3.1. Wie sehen die Arbeitsaufträge aus?

Die Arbeitsaufträge sind durch rote Schrift vom restlichen Text zu unterscheiden und meist in ein bis drei Sätzen formuliert.

3.2. Werden Arbeitsmaterialien dazu angeboten?

Es werden Arbeitsmaterialien wie Textquellen und Abbildungen im Lehrwerk angeboten.

4. Bilder/Grafiken/Tabellen

4.1. Schwarzweiß oder Farbe?

Es gibt Bilder und Grafiken in Farbe und in Schwarzweiß. Die vorhandenen Tabellen sind schwarzweiß.

4.2. Bildbeschreibungen

JA

NEIN

Beschreibungen oder kurze Hinweise sind bei allen Bildern, Grafiken und Tabellen vorhanden.

Bearbeitung der inhaltsanalytischen Fragen:

In diesem Lehrwerk werden die Friedensschlüsse eher zusammenhängend präsentiert. Nur die Ergebnisse der Verträge, wie etwa Gebietsverluste, militärische Einschränkungen und Reparationszahlungen werden bezogen auf das jeweilige Land in Kurzform dargestellt, wobei das Hauptaugenmerk auf Österreich und Deutschland gerichtet ist. In diesem Kapitel werden fünf Personen namentlich genannt. Wilson steht zwei Mal in diesem Abschnitt, Llyod George, Orlando, Clemenceau und Ernst Schulz je einmal. Besonders negative oder emotionsgeladene Textpassagen konnten nicht festgestellt werden.

Darüber hinaus sind drei Bilder und zwei Karten in diesem Kapitel abgedruckt. Auf den Karten wird die europäische Staatenwelt vor und nach dem 1. Weltkrieg dargestellt. Die Bilder zeigen Orlando, Llyod George, Clemenceau und Wilson auf einer Schwarzweißfotografie, ein Gemälde eines französischen Soldaten und ein Farbfoto kurdischer Flüchtlinge aus

dem Irak, welches stellvertretend für die Kriegsflüchtlinge des 1. Weltkriegs stehen soll. Somit könnte ein möglicher Gegenwartsbezug zum damaligen Golfkrieg hergestellt worden sein.

Zeitbilder 7 & 8. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart (2007)



Abbildung 10 – Deckblatt (Zeitbilder 7 & 8, 2007)

1. Allgemeines zum Lehrwerk

- Autoren/Autorinnen: Anton Wald, Eduard Staudinger, Alois Scheuchner, Josef Scheipl, Ulrike Ebenhoch
- Titel: Zeitbilder 7 & 8. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart
- Verlag: öbv hpt
- Jahr und Auflage: 2007, 1. Auflage (Nachdruck)
- Fach: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung
- Schulart: AHS
- Schulstufe: 7. und 8. Klasse
- Schulbuchtyp: vernetztes Schulbuch
- Seitenzahl des untersuchten Kapitels: 3 Seiten (S. 8 – 10)

2. Handhabbarkeit des Lehrwerks

2.1. Inhaltsverzeichnis

- ⊗ **einmalig (nur am Anfang)**
 - o wenig differenziert (1 Ebene)

⊗ **mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)**

- o stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)
- o mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z. B. vor jedem Kapitel)

2.2. Lernzielangaben

Aussagen, die anzustrebende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschreiben (keine Beschränkung auf Inhalte)

JA

NEIN

2.3. Post Organizers

Zusammenfassungen von Texten am Ende (z.B. von Kapiteln)

Am Ende der Kapitel gibt es immer Zusammenfassungen, die in Form von Aufzählungspunkten organisiert sind.

2.4. Literaturapparat

verwendete und eventuell weiterführende Literatur (korrekt zitiert?)

JA

NEIN

Die verwendete Literatur wird korrekt zitiert in einem Literaturverzeichnis angegeben.

3. Werden Arbeitsaufträge erteilt?

JA

NEIN

3.1. Wie sehen die Arbeitsaufträge aus?

Die Arbeitsaufträge sind meist in ein bis zwei Sätzen formuliert und optisch mit einem farbigen Pfeil gekennzeichnet.

3.2. Werden Arbeitsmaterialien dazu angeboten?

Es wird auf die Quellentexte und Bilder als Arbeitsmaterialien verwiesen.

4. Bilder/Grafiken/Tabellen

4.1. Schwarzweiß oder Farbe?

Es gibt Bilder, Tabellen und Grafiken in Farbe und in Schwarzweiß.

4.2. Bildbeschreibungen

JA

NEIN

Die Abbildungen werden sowohl mit kurzen Anmerkungen als auch mit längeren Texten beschrieben.

Bearbeitung der inhaltsanalytischen Fragen:

Das untersuchte Kapitel in diesem Lehrwerk ähnelt stark dem untersuchten Kapitel des Schulbuchs Zeitbilder aus dem Jahr 1991. Die Friedensverträge werden wiederum nicht in getrennten Unterkapiteln oder getrennten Absätzen behandelt. Lediglich die wichtigsten Bestimmungen werden wieder optisch vom Fließtext abgegrenzt präsentiert. Dabei entspricht der Wortlaut jenem des Lehrwerks von 1991. Folgende Personen werden in diesem Kapitel namentlich erwähnt: Woodrow Wilson (sechs Mal), Clemenceau (zwei Mal), Hitler (zwei Mal), Kaiser Karl (einmal), Llyod George (einmal), Orlando (einmal), Gert Wollheim (einmal), Jaques Bainville (einmal) – wobei es sich um einen Tippfehler handeln dürfte, da der französische Historiker eigentlich Jacques Bainville heißt – und John Foster Dulles (einmal). Außerdem konnten im untersuchten Kapitel zwei emotionsgeladene negative Formulierungen festgestellt werden. Diese sind für die Schülerinnen und Schüler in diesem Fall aber so gekennzeichnet, dass sie im historischen Kontext zu betrachten sind. Der Begriff „Diktatfrieden“ wird in einem Arbeitsauftrag folgendermaßen verwendet: *„Warum bezeichnete man die Friedensregelungen auch als „Diktatfrieden“?“* (WALD/STAUDINGER/SCHEUCHER/SCHEIPL/EBENHOCH, 2007, S. 10) Weiters fällt auch das Wort „Schanddiktat“ in diesem Zusammenhang: *„Hitler erhob die Revision des „Schanddiktates“, wie er den Versailler Vertrag nannte, zu einem seiner wichtigsten Programmpunkte.“* (WALD/STAUDINGER/SCHEUCHER/SCHEIPL/EBENHOCH, 2007, S. 10)

Darüber hinaus gibt es in diesem Kapitel vier Abbildungen. Die beiden Karten, die hier verwendet werden, sind auch schon im Lehrwerk von 1991 vorhanden, ebenso wie die schwarz-weiße Fotografie von Llyod George, Orlando, Clemenceau und Wilson. Auf dem vierten Bild ist das Gemälde „Der Verwundete“ von Gert Wollheim zu sehen. Ferner wird in diesem Lehrwerk durch die Erwähnung Hitlers eine Verbindung zwischen den harten Friedensbedingungen und dem späteren Aufstieg der Nationalsozialisten hergestellt.

Zeitfenster. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die 7. Klasse AHS (2013)



Abbildung 11 – Deckblatt (Zeitfenster 7, 2013)

1. Allgemeines zum Lehrwerk

- Autoren/Autorinnen: Johannes Brzobohaty, Andreas Kowarz, Robert Salmeyer, Christa Zellhofer
- Titel: Zeitfenster. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die 7. Klasse AHS
- Verlag: Ed. Hölzel
- Jahr und Auflage: 2013, 2. Auflage
- Fach: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung
- Schulart: AHS
- Schulstufe: 7. Klasse
- Schulbuchtyp: vernetztes Schulbuch
- Seitenzahl des untersuchten Kapitels: 3 Seiten (S. 11 – 13)

2. Handhabbarkeit des Lehrwerks

2.1. Inhaltsverzeichnis

- ⊗ **einmalig (nur am Anfang)**
 - o wenig differenziert (1 Ebene)
- ⊗ **mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)**
 - o stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

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

2.2. Lernzielangaben

Aussagen, die anzustrebende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschreiben (keine Beschränkung auf Inhalte)

JA

NEIN

2.3. Post Organizers

Zusammenfassungen von Texten am Ende (z.B. von Kapiteln)

Am Ende der Kapitel gibt es immer einen sogenannten „Workshop“, in dem kompetenzorientierte Arbeitsaufträge bearbeitet werden sollen. Danach befinden sich Beispiele von Maturafragestellungen und als allerletztes gibt es Texte von Gastautoren.

2.4. Literaturapparat

verwendete und eventuell weiterführende Literatur (korrekt zitiert?)

JA

NEIN

Die verwendete Literatur wird korrekt zitiert in einem Literaturverzeichnis angegeben.

3. Werden Arbeitsaufträge erteilt?

JA

NEIN

3.1. Wie sehen die Arbeitsaufträge aus?

Die erteilten Arbeitsaufträge sind kompetenzorientiert und auch jeweils mit einem Kürzel für die Kompetenz versehen, welche trainiert werden soll.

3.2. Werden Arbeitsmaterialien dazu angeboten?

Es werden im Lehrwerk sehr viele Arbeitsmaterialien angeboten. Teilweise werden die Schülerinnen und Schüler auch dazu aufgefordert in Nachschlagewerken oder im Internet zu recherchieren.

4. Bilder/Grafiken/Tabellen

4.1. Schwarzweiß oder Farbe?

Die vorhandenen Grafiken und Tabellen sind zum größten Teil in Farbe. Bilder gibt es sowohl farbig als auch schwarzweiß.

4.2. Bildbeschreibungen

JA

NEIN

Bei allen Abbildungen, Grafiken und Tabellen lässt sich zumindest eine kurze Beschreibung finden, bei manchen sogar ein etwas längerer Text.

Bearbeitung der inhaltsanalytischen Fragen:

Dicht gefolgt vom Vertrag von St. Germain bekommt der Vertrag von Versailles in diesem Lehrwerk den größten Raum. Dem Vertrag von Trianon ist ein Absatz gewidmet, während sich der Vertrag von Neuilly und jener von Sévres einen Absatz teilen. In diesem Schulbuch werden folgende Namen genannt: Woodrow Wilson (sechs Mal), Habsburger (zwei Mal), Kellogg (zwei Mal), Briand (zwei Mal), Mustafa Kemal Pascha „Atatürk“ (einmal), Georges Clemenceau (einmal) und Gottfried Guggenbühl (zwei Mal) als Autor der angegebenen Quellen. Außerdem werden in diesem Schulbuch zwei Begriffe verwendet, bei denen negative Emotionen durchklingen. Jedoch lässt sich erkennen, dass diese Ausdrücke im Kontext der damaligen Zeit zu verstehen sind: *„Die Friedensbedingungen seien lediglich diktiert worden (Diktatfriede). [...] Speziell rechtsextreme Parteien setzten alles daran, eine Revision des von ihnen als „Versailler Schandfrieden“ denunzierten Abkommens zu erreichen.“* (BRZOBOHATY/KOWARZ/SALMEYER/ZELLHOFER, 2013, S. 12) Diese Dekonstruktion lässt Rückschlüsse auf ein verändertes Verständnis der Ereignisse nach dem 1. Weltkrieg zu. Denn diese abwertend gemeinten Ausdrücke werden nicht mehr einfach als normale Bezeichnung gewählt. Es wird vielmehr versucht die Emotion, welche in dieser Wortwahl steckt, zu erklären.

Im untersuchten Abschnitt befinden sich zwei Karten, wobei eine dem deutschen Reich gewidmet ist und die andere Österreich. Zusätzlich gibt es noch je ein schwarzweißes Porträt von Woodrow Wilson und Georges Clemenceau.

GO! Geschichte Oberstufe 7 (2018)



Abbildung 12 – Deckblatt (GO! Geschichte 7, 2018)

1. Allgemeines zum Lehrwerk

- Autoren/Autorinnen: Franz Melichar, Irmgard Plattner, Claudia Rauchegger-Fischer, Stephan Scharinger
- Titel: GO! Geschichte Oberstufe 7
- Verlag: E. Dorner, Westermann
- Jahr und Auflage: 2018, 1. Auflage
- Fach: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung
- Schulart: AHS
- Schulstufe: 7. Klasse
- Schulbuchtyp: vernetztes Schulbuch
- Seitenzahl des untersuchten Kapitels: 5 Seiten (60 – 61, 77 – 79)

2. Handhabbarkeit des Lehrwerks

2.1. Inhaltsverzeichnis

- o einmalig (nur am Anfang)
- o wenig differenziert (1 Ebene)
- ⊗ **mittel differenziert (2 oder 3 Ebenen)**
- o stark differenziert (mehr als 3 Ebenen)

- ⊗ **mehrmalig: grober Überblick (am Anfang) und differenzierter Überblick (z. B. vor jedem Kapitel)**

Am Beginn gibt es ein mittel differenziertes Inhaltsverzeichnis und vor jedem Kapitel einen sogenannten „Fahrplan durch das Kapitel“ mit den Überschriften der Unterkapitel.

2.2. Lernzielangaben

Aussagen, die anzustrebende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beschreiben (keine Beschränkung auf Inhalte)

JA

~~NEIN~~

2.3. Post Organizers

Zusammenfassungen von Texten am Ende (z.B. von Kapiteln)

Am Ende des Lehrwerks befinden sich Zeittafeln und eine Wiederholung der wichtigsten Fakten.

2.4. Literaturapparat

verwendete und eventuell weiterführende Literatur (korrekt zitiert?)

JA

~~NEIN~~

3. Werden Arbeitsaufträge erteilt?

JA

~~NEIN~~

3.1. Wie sehen die Arbeitsaufträge aus?

Die Arbeitsaufträge sind mit Symbolen für die Kompetenzen und Anforderungsbereiche gekennzeichnet. Für die Formulierung der Arbeitsaufträge werden die vorgegebenen Operatoren verwendet.

3.2. Werden Arbeitsmaterialien dazu angeboten?

Es werden zahlreiche Quellentexte und Abbildungen als Arbeitsmaterialien angeboten.

4. Bilder/Grafiken/Tabellen

4.1. Schwarzweiß oder Farbe?

Es gibt sowohl Bilder in Schwarzweiß und in Farbe. Die Grafiken und Tabellen sind alle in Farbe.

4.2. Bildbeschreibungen

JA

NEIN

Die Abbildungen sind alle mit einem kurzen Text und einer Jahreszahl respektive einem genauen Datum versehen.

Bearbeitung der inhaltsanalytischen Fragen:

Vorweg kann hier festgehalten werden, dass dieses Lehrwerk bedingt durch den neuen Lehrplan einen anderen Aufbau als die bisher untersuchten Schulbücher hat. Ein Beispiel dafür ist die Aufteilung der Thematik auf unterschiedliche Kapitel. Von Seite 60 bis 61 wird der Vertrag von Versailles behandelt, auf Seite 77 geht es um das Osmanische Reich beziehungsweise die Türkei und auf Seite 78 bis 79 wird der Friedensschluss mit Österreich betrachtet. Ungarn und Bulgarien spielen keine Rolle. Folgende Personen werden im untersuchten Teil des Schulbuches genannt: Mustafa Kemal „Atatürk“ (vier Mal), Kaiser Karl I. (vier Mal), Wilson (zwei Mal), Victor Adler (zwei Mal), Clemenceau (einmal), Lloyd George (einmal), Orlando (einmal), Hitler (einmal), Young respektive Young-Plan (einmal), Henry A. Kissinger (einmal), Karl Renner (einmal). Emotionsgeladene negative Formulierungen konnten im untersuchten Bereich dieses Schulbuchs nicht gefunden werden.

Darüber hinaus befinden sich im untersuchten Teil des Lehrwerks fünf Abbildungen, davon drei Karten und zwei Bilder. Die Karten zeigen das Deutsche Reich, die Türkei und Österreich nach dem Krieg. Auf einem Bild ist ein Schulwandbild, welches den Versailler Vertrag thematisiert, und auf dem anderen ist das Titelbild einer österreichischen Zeitung zu sehen.

Ferner ist in diesem Schulbuch zum Teil auch das in Kapitel 3.1.2. beschriebene Doppelseitenprinzip nachvollziehbar.

Nun erfolgt der Vergleich der zuvor aufgelisteten formalen Aspekte. Hierbei wird mit den Inhaltsverzeichnissen begonnen. Es fällt auf, dass die untersuchten Lehrwerke von 1934 bis 2013 alle ein ähnlich aufgebautes Inhaltsverzeichnis besitzen. Es kommt immer nur ein Inhaltsverzeichnis am Beginn des Schulbuchs vor und dieses ist nach den Kategorien des Ana-

lyserasters „mittel differenziert“, besitzt also zwei bis drei Ebenen. Das Lehrwerk aus dem Jahr 1927 enthält ein „stark differenziertes“ Inhaltsverzeichnis, welches interessanterweise an das Ende des Schulbuchs gestellt wurde. Einzig „GO!“ aus dem Jahr 2018 besitzt ein Inhaltsverzeichnis ganz zu Beginn und weitere vor jedem Kapitel. Diese fallen auch unter die Kategorie „mittel differenziert“. Alles in allem lassen sich beim Vergleich der Inhaltsverzeichnisse somit keine spektakulären Unterschiede erkennen.

Als nächstes wird betrachtet, welche Lehrwerke Lernzielangaben beinhalten. Dies lässt sich relativ schnell beantworten und zwar kommen solche Angaben in der untersuchten Stichprobe erst im Jahr 2018 vor. In allen anderen analysierten Schulbüchern gibt es keinerlei Lernzielangaben.

Darüber hinaus lässt sich auch das Vorhandensein von Post Organizers über den Untersuchungszeitraum hinweg vergleichen. In den Lehrwerken aus den Jahren 1927 und 1953 finden sich solche Zusammenfassungen am Ende des Schulbuchs. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass nicht alle Themen noch einmal wiederholt werden, sondern nur ausgewählte Punkte. In den untersuchten Lehrwerken, die aus den Jahren 2007 und 2013 stammen, gibt es Post Organizers am Ende jedes Kapitels, wobei es sich im Buch der Zeitbilder-Reihe, um Aufzählungspunkte handelt, während jenes aus der Zeitfenster-Reihe die Zusammenfassung in Form von Workshops organisiert. Das fünfte Schulbuch aus der analysierten Stichprobe, in dem sich eine Art Post Organizer nachweisen lässt, ist „GO!“ aus dem Jahr 2018. Dieses Lehrwerk besitzt wiederum nur eine Zusammenfassung am Ende des Buchs. Somit lässt sich festhalten, dass klassische Post Organizers am Ende von Kapiteln in den untersuchten Schulbüchern nicht besonders häufig vorkommen.

Als weiterer Untersuchungspunkt wurde der Literaturapparat der Schulbücher näher betrachtet. Dabei konnte eine interessante Erkenntnis gewonnen werden. Denn alle analysierten Lehrwerke, welche in der Zeit einer demokratisch gewählten Regierung aktuell waren, wurden mit weiterführenden Literaturangaben versehen. In den Schulbüchern aus der Zeit des Austrofascismus und des Nationalsozialismus konnten keinerlei Literaturangaben festgestellt werden. Dies wird in weiterer Folge bei der Untersuchung, in wie fern sich in den Lehrwerken vor dem 2. Weltkrieg manipulative Tendenzen erkennen lassen, eine Rolle spielen.

Als letztes soll an dieser Stelle noch verglichen werden, welche der betrachteten Lehrwerke Arbeitsaufträge enthalten. Hierbei fällt auf, dass ab dem Schulbuch aus dem Jahr 1991

von einer Kombination aus traditionellem Lesebuch und Arbeitsbuch respektive ab 2007 von vernetzten Schulbüchern gesprochen werden kann. Es sind also verschiedene Formen von Handlungsanweisungen vorhanden. Dennoch kommen auch in den Lehrwerken aus den Jahren 1927 und 1938 Arbeitsaufträge vor. Jene aus dem Schulbuch von 1927 sind als zusammenfassende Wiederholung konzipiert, während sich jene aus dem Jahr 1938 auf den Geographie-Teil des Lehrwerks beschränken. Es lässt sich also über den Untersuchungszeitraum hinweg der Übergang vom traditionellen Lesebuch über eine Kombination von Lesebuch und Arbeitsbuch hin zum vernetzten Schulbuch nachvollziehen.

4.1. Bezug zum Lehrplan

Wie die Analyse der untersuchten Schulbücher im vorangegangenen Kapitel zeigt, verändern sich Schulbücher im Lauf der Zeit. Eine Grundlage für die Änderungen in Lehrwerken, bildet natürlich der Lehrplan der jeweiligen Ära. Aus diesem Grund soll hier auch ein Blick auf die Lehrpläne geworfen werden, die in Kraft waren, als die untersuchten Schulbücher im Einsatz waren.

Die relevanten gesetzlichen Vorgaben ab dem Jahr 1989 lassen sich auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (www.bmbwf.gv.at) abrufen. Die älteren Gesetztestexte können in der Datenbank „ALEX – Historische Rechts- und Gesetzestexte Online“ der Österreichischen Nationalbibliothek abgerufen werden. Nun soll hier in chronologischer Reihenfolge ein Blick auf die Lehrpläne geworfen werden.

Jener Lehrplan, der für das erste untersuchte Schulbuch von 1927 relevant ist, stammt ursprünglich aus dem Jahr 1884. Dieser erfuhr 1892 und 1909 weitere Adaptionen. Aus heutiger Sicht ist es bemerkenswert, dass zu dieser Zeit die Fächer Geographie und Geschichte ein gemeinsames Fach gebildet haben. Dennoch werden die Lehrziele für Geschichte und Geographie getrennt voneinander angegeben. So heißt es im Lehrplan für die Oberstufe, wie folgt:

„Lehrziel: Kenntnis der wichtigsten geschichtlichen Tatsachen in ihrem pragmatischen Zusammenhange und in ihrer steten Abhängigkeit von den natürlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnissen mit besonderer Hervorhebung der geschichtlichen Entwicklung der österreichisch-ungarischen Monarchie. Dadurch vorbereitet, Einführung in

das Verständnis unseres staatlichen, sozialen und wirtschaftlichen Organismus in seinen wichtigsten Funktionen (Bürgerkunde).

Alles speziell Kriegsgeschichtliche ist auf das unbedingt Notwendige einzuschränken.“ (k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht, 1909, S. 205)

Interessanterweise wurde in diesem Lehrplan am Vorabend des 1. Weltkriegs darauf verwiesen, die Kriegsgeschichte nur auf das Nötigste zu beschränken. Hier wäre unter Umständen auch etwas anderes zu erwarten gewesen. Eine weitere Besonderheit, um nicht zu sagen eine Kuriosität, stellt die Tatsache dar, dass dieser Lehrplan bis 1928 nicht ersetzt worden ist, obwohl die österreichisch-ungarische Monarchie gar nicht mehr existiert hat. Dies deutet daraufhin, dass es in den ersten Jahren der neuen österreichischen Republik wichtigere Dinge zu tun gab, als den Lehrplan zu erneuern. Aus diesem Grund ist es leider auch nicht möglich Rückschlüsse auf das im Schulbuch von 1927 untersuchte Kapitel aus dem Lehrplan zu ziehen.

Wie in dem obigen Zitat gut erkennbar ist, gibt es in diesem Lehrplan keinen Hinweis darauf Geschichte kontrovers oder unter der Berücksichtigung von Multiperspektivität zu unterrichten. Es kann auch nicht davon gesprochen werden, dass dieser Gesetzestext nationale Narrative fördern sollte. Denn die Donaumonarchie war kein Nationalstaat. Wie zuvor schon festgehalten, stellte die historische Entwicklung Österreich-Ungarns das zentrale Lehrziel dar.

Der erste Lehrplan der Ersten Republik stammt aus dem Jahr 1928. Hier wird kurz auf den Unterstufenlehrplan eingegangen, weil für den Gültigkeitszeitraum dieses Lehrplans nur ein Buch für die 4. Klasse aufgetan werden konnte. Als Lehrziel werden folgende Sätze formuliert:

„Anbahnung des Verständnisses und des Interesses für geschichtliche Entwicklung; erste Einführung in die Kenntnis vergangener Zeiten durch Darbietung von Geschichtsbildern aus allen Zeiten mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der Heimat und des deutschen Volkes.

Weckung der Ehrfurcht vor großen Menschen und Taten und der Liebe zu Volk und Vaterland.“ (Bundesministerium für Unterricht, 1928, S. 961)

Aus diesen wenigen Zeilen ist erkennbar, dass der Fokus nicht auf der Konzeption einer österreichischen Narration liegt, sondern eine Orientierung am deutschen Volk im Zentrum steht. Zusätzlich wird auf die Taten großer Persönlichkeiten verwiesen, was auf die Praxis zurückgeht, Geschichte als die Geschichte wichtiger Personen zu vermitteln. Dies

deckt sich jedoch nicht unbedingt mit den Ergebnissen aus der Analyse, weil im untersuchten Kapitel lediglich zwei Personen namentlich erwähnt werden.

Außerdem konnten bei der Betrachtung dieses Lehrplans keinerlei Hinweise auf Multiperspektivität gefunden werden. Vielmehr wird darauf abgezielt die nationale Identität zu stärken, wenngleich dabei nicht unbedingt eine österreichische Identität, sondern wohl eher eine Zugehörigkeit zum deutschen Volk gemeint ist. Dieser Fokus auf das Deutschtum schlägt sich in dieser Art und Weise nicht mehr so stark im untersuchten Lehrwerk aus dem Jahr 1934 nieder. Der Hauptgrund dafür ist mit Sicherheit die Machtübernahme durch Engelbert Dollfuß, der die 1. Republik in der Zwischenzeit zu einem diktatorischen System umbaute, wobei die Fixierung auf das deutsche Volk zu Gunsten einer österreichischen Identitätsbildung wich. In wie fern es sich bei dem Schulbuch von 1934 um eine nationale Autobiographie handelt, wird später noch behandelt.

Die nächste Veränderung des Lehrplans wurde im Jahr 1935 vorgenommen, nachdem der erste Versuch einer Demokratie in Österreich bereits vom autoritären Ständestaat abgelöst worden war. Die Fokussierung der Machthaber auf die Religion und das Vaterland als Stützen ihrer Ideologie schlägt sich auch in der Konzeption des Lehrplans nieder. Somit kam es also auch im Gesetzestext zur Umsetzung dessen, was im vorangegangenen Absatz angedeutet wurde. Das Lehrziel für die Oberstufe wurde folgendermaßen ausgegeben:

„Überblick über den Verlauf der allgemeinen Geschichte; Kenntnis der wichtigsten geschichtlichen Tatsachen in ihren ursächlichen Zusammenhängen, wobei den geographischen und wirtschaftlichen Bedingungen sowie den geistigen Werten, insbesondere den religiös-sittlichen, vaterländischen und volklichen, die gebührende Bedeutung beizumessen ist. Einführung in die Geistesgeschichte der großen Kulturvölker des abendländischen Kulturkreises, vor allem des deutschen Volkes mit besonderer Berücksichtigung des Anteiles Österreichs am geistigen Schaffen der Menschheit.“ (Bundesministerium für Unterricht, 1935, S. 1056)

Interessanterweise ist das untersuchte Schulbuch für die achte Klasse konzipiert, obwohl im letzten Schuljahr laut Lehrplan nicht Geschichte, sondern nur Vaterlandskunde unterrichtet werden sollte. Das Fach Vaterlandskunde stellt aber wiederum eine Mischung aus Geschichte, Geographie und Bürgerkunde dar, wobei ausschließlich Österreich betrachtet wird. Der reine Geschichtsunterricht sollte bis zum Ende der siebten Klasse beendet sein. Ferner findet sich ein erwähnenswertes Detail in den Bemerkungen, die den Lehrplänen als Hilfsmittel für die Lehrkräfte beigelegt sind. *„Sehr zu empfehlen ist die zusammenfassende Wiederholung größerer Abschnitte in Längs- und Querschnitten, die sich um ein historisches*

Problem gruppieren.“ (Bundesministerium für Unterricht, 1935, S. 1057) Dieser Satz enthält einen Ansatz, der gerade im heutigen Unterricht in abgewandelter Form modern ist.

Darüber hinaus ist in diesem Lehrplan deutlich erkennbar, dass nationale Narrative gefördert werden sollen. Dieser Fokus auf die eigene Nation spiegelt sich bereits durch die Wahl des Namens „Vaterlandskunde“ für dieses Fach wieder. So etwas wie Ansätze von Multiperspektivität oder Ähnliches konnten bei der Analyse nicht festgestellt werden.

Mit dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich endete die österreichische Eigenständigkeit, wodurch in den Schulen natürlich auch die deutschen Lehrpläne übernommen werden mussten. Es besteht eine gewisse Schwierigkeit Lehrpläne aus der Zeit des Nationalsozialismus zu finden, deshalb wird in dieser Arbeit – wie auch in anderen wissenschaftlichen Arbeiten (z.B. HORVATH, 2014) – auf das Werk „Schule der Diktatur“ von Kurt-Ingo Flessau zurückgegriffen. In diesem befasst sich der Autor mit den Lehrplänen zur Zeit des Dritten Reichs.

Das Fach „Geschichte“ spielte zu dieser Zeit eine wesentliche Rolle bei der politischen Indoktrination der Jugend. So ging es weder darum historische Fakten zu präsentieren, noch sollten die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, historische Sachverhalte kritisch zu hinterfragen. Stattdessen zielte der Geschichtsunterricht darauf ab „[...] *einen neuen säkularisierten „Glauben“ in den Schülern begründen, nämlich den „Glauben an die geschichtliche Sendung und die Zukunft unseres Volkes“.*“ (FLESSAU, 1977, S. 59)

Ein Ziel dieser Vorgehensweise war, bedingungsloses Vertrauen in den Führer aufzubauen und die jungen Menschen auf diese Art und Weise emotional an ihn zu binden. Ferner wurden historische Ereignisse, die sich nicht mit der Ideologie der Nationalsozialisten deckten, im Unterricht ausgespart, während für die Ideologie vorteilhafte Begebenheiten überhöht dargestellt wurden. Zu diesem Zweck wurde die Geschichte mitunter auch als eine Geschichte wichtiger Persönlichkeiten – sozusagen eine Geschichte deutscher Heroen – präsentiert. Zusätzlich wurde sehr stark schwarzweiß gezeichnet, also in Freunde und Feinde des deutschen Volkes unterschieden. Am Ende dieser Erziehung sollten keine mündigen Bürgerinnen und Bürger stehen, sondern Menschen, die ihren Platz in der Volksgemeinschaft kennen und diese Volksgemeinschaft bedingungslos über ihr eigenes Wohlergehen stellen. (FLESSAU, 1977, S. 76 – 82) Diese Ausführungen von Kurt-Ingo Flessau decken sich mit den in der Analyse des Schulbuchs von 1943 gemachten Beobachtungen. Auch in diesem

Lehrwerk werden sehr viele Personen genannt und es wird deutlich klar gemacht, wer „die Guten“ und wer „die Bösen“ sind.

Aus den vorangegangenen Ausführungen müsste grundsätzlich erkennbar sein, dass in den Lehrplänen aus der NS-Zeit keinerlei Wert auf Objektivität und schon gar nicht auf Multiperspektivität gelegt wurde. Stattdessen ging es darum eine nationale Narration zu erstellen, die die folgenden Generationen indoktrinieren sollte. Im Vordergrund stand eindeutig Legitimation für ein verbrecherisches Regime zu schaffen.

Nach dem Ende des 2. Weltkriegs wurde augenscheinlich etwas schneller gehandelt als nach dem 1. Weltkrieg und bereits im Jahr 1946 ein neuer provisorischer Lehrplan eingeführt. Im Lehrplan der Oberstufe wurde hier zum ersten Mal ein Gegenwartsbezug formuliert. Die Entwicklung des deutschen Volkes, wie sie in vorangegangenen Lehrplänen betont worden war, wurde in diesem nicht mehr erwähnt. Stattdessen wurde die Entwicklung Österreichs ins Zentrum gerückt. Zusätzlich sollen auch noch „*Staatsbürgerkunde*“ und „*Rechtskunde*“ in den Geschichtsunterricht einfließen. (Bundesministerium für Unterricht, 1946, S. 82) In den zusätzlichen Bemerkungen wurde noch folgender Hinweis gegeben:

„Da das Lehrziel „allgemeine Geschichte“ vorsieht, ist das Übergewicht der politischen Geschichte zu beseitigen. Nicht die Einzelheiten der politischen Geschichte: Regentenreihen, Kriege, territoriale Verschiebungen, sind zu behandeln, sondern die großen Zusammenhänge des politischen Geschehens. Kulturgeschichtliche Vorgänge sind nicht als Anhang an die politische Geschichte anzufügen, sondern auf gleicher Linie mit dem Politischen dort zu behandeln, wo sie im Zusammenhang mit der allgemeinen Geschichte bedeutsam sind.“ (Bundesministerium für Unterricht, 1946, S. 86)

Im untersuchten Kapitel des Schulbuchs aus dem Jahr 1953 wurde diese Empfehlung weniger eine Geschichte wichtiger Persönlichkeiten zu betreiben, in dem Sinne umgesetzt, dass im Verhältnis zu den anderen untersuchten Lehrwerken, sehr wenige Namen genannt werden.

Darüber hinaus lassen sich in diesem Lehrplan keine Hinweise auf Kontroversität oder Multiperspektivität finden. Stattdessen dürfte die Zielsetzung gewesen sein, eine neue österreichische Identität zu schaffen. Es ging darum eine nationale Narration zu schaffen, die sich klar von den vorangegangenen diktatorischen Systemen abgrenzte.

Im Jahr 1955 wurde der provisorische Lehrplan aus dem Jahr 1946 neuverlautbart. Im für diese Arbeit relevanten Teil gab es keine gravierenden Veränderungen. Auch im Lehrziel

des neuverlautbarten Lehrplans für die Oberstufe spielt der Gegenwartsbezug wieder eine Rolle. Außerdem „*ist die Geschichte Österreichs und die des übrigen Europa besonders hervorzuheben.*“ (Bundesministerium für Unterricht, 1955, S. 82) Auf die außereuropäischen Völker sollte bei Gelegenheit verwiesen werden. In den zusätzlichen Bemerkungen wurde wiederum darauf hingewiesen nicht nur Politikgeschichte zu unterrichten, wobei der Text etwas verkürzt wurde:

„*Da das Lehrziel „allgemeine Geschichte“ vorsieht, ist das Übergewicht der politischen Geschichte zu beseitigen. Nicht die Einzelheiten der politischen Geschichte: Regentenreihen, Kriege, territoriale Verschiebungen, sind zu behandeln, sondern die großen Zusammenhänge des politischen Geschehens. Kulturgeschichtliche Vorgänge sind nicht als Anhang an die politische Geschichte anzufügen, sondern im Zusammenhang mit der allgemeinen Geschichte durchzunehmen.*“ (Bundesministerium für Unterricht, 1955, S. 84) Dies deckt sich auch mit der Analyse der Namensnennungen im untersuchten Kapitel des Lehrwerks von 1961.

Ferner lassen sich betreffend der Frage nach Multiperspektivität respektive nationaler Narration keine Veränderungen im Vergleich zum provisorischen Lehrplan von 1946 feststellen. Es stand weiterhin die Konstruktion einer neuen österreichischen Identität und eine Abgrenzung zum Faschismus und Nationalsozialismus im Vordergrund.

Die nächste Änderung des Lehrplans erfolgte im Jahr 1967. Ab diesem Zeitpunkt erfolgte die Umbenennung des Fachs im Gesetzestext in „Geschichte und Sozialkunde“. Auch hier wurde der Gegenwartsbezug wieder erwähnt. Ferner wurde Wert darauf gelegt, dass „*Verständnis für das Zeitgeschehen und Fähigkeit zu selbstständigem Urteil erwachsen.*“ (Bundesministerium für Unterricht, 1967, S. 108) Nun wird also auch der Vorteil für die einzelnen Schülerinnen und Schüler hervorgehoben.

Neben der „*Staatsbürgerkunde*“ nahmen ab 1967, wie zuvor schon erwähnt, „*sozialkundliche Bildungsstoffe*“ mehr Raum ein. Diese sollten zum besseren Verständnis der Entwicklung von Gesellschaftsordnungen dienen, das soziale Verantwortungsbewusstsein erhöhen und die Beteiligung am öffentlichen Leben fördern. (Bundesministerium für Unterricht, 1967, S. 108)

Darüber hinaus fällt bei diesem Lehrplan auf, dass es keine Zusatzbemerkungen mehr gegeben hat. Stattdessen wurden die zu unterrichtenden Themen ausführlicher beschrieben und didaktische Grundsätze formuliert. Diese Grundsätze ähnelten teilweise den Bemerkungen älterer Lehrpläne. Es wird zum Beispiel empfohlen „*Wiederholungen in Längs- und Querschnitten durchzuführen*“. (Bundesministerium für Unterricht, 1967, S. 108)

Ferner konnten in diesem Lehrplan wiederum keine Ansätze für Multiperspektivität gefunden werden. Stattdessen wurden die Wichtigkeit der Staatsbürgerkunde und ein großer Österreichbezug bei der Themenwahl betont. So hieß es zum Beispiel: „[...] dabei sind Beispiele aus der Geschichte Österreichs wo immer möglich vorzuziehen.“ (Bundesministerium für Unterricht, 1967, S. 110)

Das nächste Mal trat eine bedeutende Änderung des Lehrplans im Jahr 1989 in Kraft. Der Lehrplan wies drei wesentliche Teile auf: „Bildungs- und Lehraufgabe“, „Lernziele und Lerninhalte“ und „didaktische Grundsätze“. (Bundesministerium für Unterricht, 1989, S. 739 - 745) Bei „Bildungs- und Lehraufgaben“ wurden die Kenntnisse aufgelistet, welche die Schülerinnen und Schüler durch den Geschichtsunterricht erwerben sollten. Ebenso wurde auf Fähigkeiten verwiesen, die die Schülerinnen und Schüler zu entwickeln haben. Eine Kenntnis sollte dabei hervorgehoben werden und zwar soll erkannt werden, dass bei der Interpretation historischer Sachverhalte immer eine Wertung aus jener Zeit mitschwingt, aus der diese Interpretation stammt. (Bundesministerium für Unterricht, 1989, S. 739 - 740) Noch weiter ins Detail auf diesen Themenbereich einzugehen, würde hier aber zu weit führen. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten wurden sehr ausführlich dargelegt und sind in gewisser Weise mit den heutigen Kompetenzen vergleichbar.

Die „Lernziele und Lerninhalte“ wurden für jede Schulstufe angegeben. So erfolgte in diesem Lehrplan erstmals die Zuordnung des 1. Weltkriegs und seine Folgen zum Stoff der 7. Klasse Oberstufe, was natürlich auch mit dem untersuchten Lehrwerk, welches für die 7. Klasse konzipiert wurde, übereinstimmte. (Bundesministerium für Unterricht, 1989, S. 743)

Bei den „didaktischen Grundsätzen“ wurde darauf hingewiesen, dass es sich beim Unterricht in der Oberstufe keinesfalls um eine reine Wiederholung der Inhalte der Unterstufe handeln dürfe. Vielmehr sollen exemplarisch ausgewählte Themenkreise vertieft werden. Auch Längs- und Querschnitte wurden wieder empfohlen. (Bundesministerium für Unterricht, 1989, S. 745)

Darüber hinaus wurden in diesem Lehrplan erstmals kleine Ansätze von Multiperspektivität sichtbar, auch wenn dieser Begriff nicht explizit erwähnt wurde. Der Satz, der diese Interpretation nahelegt, lautet: „Grundsätzlich soll dabei ein auf Europa eingegrenztes Geschichtsverständnis überwunden [...] werden.“ (Bundesministerium für Unterricht, 1989, S. 745) Die Orientierung an einer österreichischen Narration wurde nicht mehr so stark betont, wie in den vorangegangenen Versionen des Lehrplans.

Im Jahr 2002 wurde eine erneute Adaption des Lehrplans durchgeführt. Die offensichtlichste Änderung betraf dabei den Titel des Unterrichtsfachs im Bereich der Oberstufe. Der neue Name lautete ab diesem Zeitpunkt *„Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*. Darüber hinaus wurde in dieser Verordnung das erste Mal von Kompetenzen gesprochen. Der Kompetenzbegriff glich jedoch noch nicht ganz jenem, wie er jetzt in Gebrauch ist. (Bundesministerium für Unterricht, 2002, S. 1888 – 1889) Da 2004 bereits die nächste Verlautbarung eines Lehrplans stattfand, wurde in dieser Analyse kein eigenes Lehrbuch für diesen kurzen Zeitraum betrachtet.

Wie schon im vorangegangenen Absatz angekündigt, wurde im Jahr 2004 wieder ein neuer Lehrplan veröffentlicht. Gleichwie schon in den vorangegangenen Lehrplänen gab es wieder drei wesentliche Teile: *„Bildungs- und Lehraufgabe, Didaktische Grundsätze und Lehrstoff“*. Zusätzlich befanden sich zwei neue Unterüberschriften mit dem Titel *„Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule“* und *„Beiträge zu den Bildungsbereichen“* in dem Gesetzestext, welche nicht nur für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung definiert waren, sondern auch in anderen Fächern fachspezifisch verwendet wurden. (Bundesministerium für Unterricht, 2004, S. 35 – 37)

Im Bereich *„Bildungs- und Lehraufgabe“* wurden die Konzepte beschrieben, welche den Schülerinnen und Schülern näherzubringen waren. In diesem Bereich erfolgte ebenso die Beschreibung folgender Kompetenzen, welche dazu dienen sollten, die Konzepte zu erfassen:

- *„Sachkompetenz (Verstehen und politisches Wissen um institutionelle Regeln, Entscheidungsprozesse, internationale Abhängigkeiten und Verknüpfungen usw.)“*
- *„Methodenkompetenz (Fähigkeit der Anwendung analytischer Instrumente und Verfahren; Recherche aus unterschiedlichen Quellen usw.)“*
- *„Sozialkompetenz (sensible Gruppenverhalten, Argumentieren eigener Positionen, Verantwortungsbewusstsein, Reflexionsfähigkeit usw.)“*.

(Bundesministerium für Unterricht, 2004, S. 35)

Im untersuchten Lehrwerk aus dem Jahr 2007 ist diese Kompetenzorientierung bereits anhand der Arbeitsaufträge erkennbar. Diese wurden teilweise schon mittels jener Operatoren formuliert, die später für die kompetenzorientierte Reifeprüfung konzipiert werden sollten.

Auch der Politikbegriff, welcher durch die Politische Bildung vermittelt werden sollte, wurde näher ausgeführt. Es erfolgte die Anführung drei wesentliche Dimensionen:

- *„Formale Dimension: Im Sinne von Regelungsmechanismen geht es dabei um Verfassungsregeln, Gesetze und Rechtsnormen, politische Institutionen“*
- *„Inhaltliche Dimension: Umfasst im Sinne von Gestaltung politische Sachprobleme, Programme, Ziele, Lösungen, Ergebnisse der Politik“*
- *„Prozessuale Dimension: Bezieht sich im Sinne von Durchsetzung auf politische Akteure, Beteiligte, Betroffene, Konflikte und Konsens, Kampf, Machtausübung, Beschaffung von Legitimation, Entscheidungsprozesse, Interessen und ihre Durchsetzung“*

(Bundesministerium für Unterricht, 2004, S. 36)

Auf die Politische Bildung wurde im untersuchten Schulbuch aus dem Jahr 2007 speziell in den drei letzten Kapiteln eingegangen, wobei das politische und rechtliche System Österreichs, politische Bewegungen die der Zivilgesellschaft entstammten, sowie allgemeine politische Konzepte thematisiert wurden. Zusätzlich erfolgte die Erteilung zahlreicher Arbeitsaufträge in diesem Bereich.

Bei den *„Didaktischen Grundsätzen“* wurde wie schon bei vorangegangenen Lehrplänen die Wichtigkeit von Quer- und Längsschnitten sowie von Gegenwartsbezügen betont. Außerdem wurde großer Wert auf die Entwicklung eines globalen Geschichtsverständnisses sowie auf eine kontroverse Darstellung kontroverser Sachverhalte gelegt. Dabei sollte die Lehrperson sicherstellen, dass unterschiedliche Meinungen unter den Schülerinnen und Schülern ausreichend Raum finden und verschiedene Standpunkte argumentiert werden können. (Bundesministerium für Unterricht, 2004, S. 35 - 37) Nichtsdestotrotz lässt sich auch in diesem Lehrplan der Begriff Multiperspektivität nicht finden. Aus diesen Ausführungen ist dennoch erkennbar, dass eine Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern in den Vordergrund gerückt ist. Es geht nicht mehr darum, eine Nation mit Hilfe nationaler Mythen zu konstruieren.

Der Themenbereich rund um den 1. Weltkrieg wurde am Ende der 6. Klasse respektive am Beginn der 7. Klasse verortet. In der Liste der Themengebiete für die 7. Klasse stand diese Vorgabe: *„kollektive Friedenssicherungspolitik nach 1918 und ihr Scheitern; Ursachen und Verlauf des Zweiten Weltkrieges (Friedensverträge; Völkerbund; soziale und ökonomische Rahmenbedingungen)“*. (Bundesministerium für Unterricht, 2004, S. 38) Dies deckt sich mit dem untersuchten Schulbuch, welches als erstes Thema in der 7. Klasse die Friedensordnung nach dem 1. Weltkrieg behandelt.

Die nächste Veränderung in der Konzeption der Geschichtslehrbücher wurde nicht unmittelbar durch eine Änderung des Lehrplans verursacht, sondern durch die bevorstehende Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung. So erfolgte die Entwicklung von Fachleitfäden in Zusammenarbeit des Ministeriums (BMBF) mit Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten mit Unterstützung vieler Lehrerinnen und Lehrer. Der Leitfaden für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung wurde dabei schon im Jahr 2011 als erster von allen fertiggestellt. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Zugriff am 29.10.2019 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_flf.html)

Eine wesentliche Veränderung war die ausführlichere Definition des Kompetenzbegriffs, als dies noch 2004 der Fall gewesen war. Hier orientierten sich die Verfasser des neuen Fachleitfadens an jenen Kompetenzen, welche im Jahr 2008 für den Lehrplan der AHS-Unterstufe verfasst wurden. Grundsätzlich werden hier zwei Kategorien unterschieden, zum einen die *Historischen Kompetenzen* und zum anderen die *Politischen Kompetenzen*. In weiterer Folge sollen hier nun diese beiden Gruppen genauer definiert werden.

- a) *„Historische Fragekompetenz: Mit Fragekompetenz sind jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften gemeint, sowohl mit Fragen an die Vergangenheit bzw. Geschichte, die von anderen entwickelt wurden, umgehen zu lernen, als auch eigene historische Fragen zu entwickeln.“*
- b) *„Historische Methodenkompetenz: Die historische Methodenkompetenz umfasst die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Vergangenheit selbst zu rekonstruieren bzw. vorliegende Narrationen zu dekonstruieren; d.h. im Blickpunkt steht die Auseinandersetzung mit dem Konstruktionscharakter von Geschichte. Methodenkompetenz umfasst neben den fachspezifischen auch überfachliche Kompetenzen (zur Recherche, Präsentation, Kommunikation). Diese bekommen durch den historischen Inhalt spezifische Ausprägungen.“*

Als Unterkategorien der *Historischen Methodenkompetenz* werden die „Re-Konstruktionskompetenz“ und die „De-Konstruktionskompetenz“ unterschieden.

„Re-Konstruktionskompetenz: Darunter versteht man das eigenständige Zusammen setzen von Informationen über die Vergangenheit zu „Geschichte“. Re-Konstruktion von Vergangenheit erfüllt stets die Funktionen der Legitimation politischer

Entscheidungen, der Identitätsbildung oder der Unterhaltung. Dies hat Auswirkungen auf die Geschichtsdarstellung. Als zentral muss dabei die kritische Arbeit mit Quellen und deren Kontextualisierung – eben auch im Rahmen von Erzählungen über die Vergangenheit – angesehen werden.“

„De-Konstruktionskompetenz: Darunter versteht man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, „fertige Geschichten“ (z.B. Buch, Film, TV-Reportagen, Erzählungen), mit denen man in der Öffentlichkeit konfrontiert wird, zu entschlüsseln. Historische Narrationen, in denen sich andere Urheber/innen über historische Phänomene (und deren Gegenwartsdeutung) geäußert haben, werden erschlossen und hinsichtlich ihres Aufbaus, ihrer Intention, ihren Bezügen auf Quellen etc. kritisch analysiert.“

- c) *„Historische Orientierungskompetenz: Darunter versteht man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft Informationen über Vergangenheit und Geschichte zur Orientierung in Gegenwart und Zukunft zu nutzen.“*
- d) *„Historische Sachkompetenz: Darunter versteht man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft historische Konzepte, Kategorien und Begrifflichkeiten in bestehende Wissensbestände einzubeziehen und verfügbar zu halten. Sachkompetent ist nicht bereits jene/r, der/die Wissen hat, sondern erst wer Inhalte kategorisieren, vergleichen und anwenden kann.“*
- e) *„Politische Urteilskompetenz: Die Urteilskompetenz bezieht sich im Wesentlichen auf zwei Bereiche: a. auf den Bereich fertig vorliegender Urteile b. auf den Bereich selbst zu treffender Urteile, die selbstständig, begründet und möglichst sach- und/ oder wertorientiert politische Entscheidungen, Probleme und Kontroversen beurteilen.“*
- f) *„Politische Handlungskompetenz: Unter politischer Handlungskompetenz versteht man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen, sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft mitzuwirken.“*
- g) *„Politikbezogene Methodenkompetenz: Diese Kompetenz umfasst das Verfügenkönnen über Verfahren und Methoden, die dazu beitragen, fertige Manifestationen des*

Politischen, wie z.B. Reden von PolitikerInnen, TV-Beiträge, etc. zu entschlüsseln und zu hinterfragen sowie eigene Manifestationen zu schaffen.“

- h) *„Politische Sachkompetenz: Die politische Sachkompetenz beinhaltet jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft, die notwendig sind, um die Begriffe, Kategorien bzw. die Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können.“*

(Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. (S. 11 – 14) Wien. Zugriff am 29.10.2019 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgsk_21067.pdf?74wbmv)

Die durch die kompetenzorientierte Reifeprüfung bedingten Änderungen sind im untersuchten Lehrwerk aus dem Jahr 2013 deutlich erkennbar. Dies konnte bereits in der oben durchgeführten Analyse gezeigt werden. So werden alle Arbeitsaufträge mit der jeweils zugehörigen Kompetenz gekennzeichnet und am Beginn des Schulbuches wird eine Einführung zur neuen Form der Reifeprüfung inklusive vorwissenschaftlicher Arbeit gegeben. Dabei wurden Operatoren zur Formulierung der Arbeitsaufträge verwendet, welche in dem Fachleitfaden konzipiert waren. Die Operatoren sowie die Kompetenzen für die Oberstufe fanden erst im Jahr 2016 Eingang in den Lehrplan.

Was an dieser Stelle noch besonders hervorgehoben werden soll, ist, dass bei der Historischen Methodenkompetenz explizit betont wird, dass Narrative dekonstruiert werden sollen. Dies könnte einen Hinweis darauf liefern, dass die Existenz einer österreichischen Nation nicht mehr in Frage gestellt wird, wodurch es von der gesetzgebenden Seite nicht mehr als gefährlich angesehen wird, hinter das Konstrukt der nationalen Narration zu blicken.

Der nächste Lehrplan trat also 2016 in Kraft. Hier wurden nun, wie zuvor erwähnt, die im Fachleitfaden erarbeiteten Kompetenzen in den Gesetzestext übernommen. Die Namen der Kompetenzen blieben dabei unverändert. Die Erläuterungstexte wurden jedoch nicht wörtlich übernommen, obgleich der Sinn nicht wesentlich modifiziert wurde. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle darauf verzichtet, erneut alle Kompetenzen inklusiver der dazugehörigen Erläuterungen aufzulisten.

Auch in diesem Lehrplan gibt es die Aufteilung in drei wesentliche Teile, wie im Lehrplan von 2004. Zuerst wird die *„Bildungs- und Lehraufgabe“* dargelegt, die sich im

Wesentlichen nicht sehr stark vom Vorgänger unterscheidet. Es wird aber etwas mehr Wert auf Reflexion und Selbstreflexion gelegt: *„Die Schülerinnen und Schüler sollen ein reflektiertes und (selbst)reflexives historisches und politisches Bewusstsein entwickeln [...]“*. (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 52)

Den nächsten Punkt bilden wiederum die *„Didaktischen Grundsätze“*. Unter dieser Überschrift werden die Kompetenzen erläutert und folgendermaßen auf die Bedeutung des Operatorensystems hingewiesen: *„Zur Erlangung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins steht die Vermittlung von historischen und politischen Kompetenzen im Mittelpunkt. Dazu gilt es, die Schülerinnen und Schüler im Lernprozess in allen Anforderungsbereichen (Reproduktion, Transfer, Reflexion) entlang eines differenzierten Operatorensystems zu fördern.“* (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 54) In diesem kurzen Ausschnitt wird ebenso auf die Reflexion respektive Selbstreflexion hingewiesen wie im vorangegangenen. Darüber hinaus werden hier erstmals die Begriffe Multiperspektivität und Kontroversität explizit erwähnt und als didaktische Prinzipien bezeichnet. Die Konstruktion einer nationalen Narration, wie in der Zwischenkriegszeit, zur Zeit der Diktaturen oder zu Beginn der 2. Republik, spielt in diesem Lehrplan keine Rolle mehr.

Im dritten Teil der Ausführungen geht es um den *„Lehrstoff“*. Hier werden aber nicht nur wie in früheren Lehrplänen einfach nur die Themengebiete aufgelistet, sondern es werden Angaben darüber gemacht, welche Kompetenzen auf welche Art und Weise in welchem Semester unterrichtet werden sollen. Jedem Semester wird ab der 6. Klasse ein sogenanntes *„Kompetenzmodul“* zugeordnet. Die Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg werden im *„Kompetenzmodul 5“* also in der 7. Klasse thematisiert. (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 57) Dies deckt sich auch mit dem untersuchten Lehrwerk, das für die 11. Schulstufe konzipiert wurde.

5. Schlussfolgerung aus den Ergebnissen der Analyse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der einzelnen analysierten Schulbücher miteinander verglichen. Dabei wird versucht, die oben formulierten Fragen zu beantworten. Die erste Frage lautet:

Wird ein inhaltlicher Schwerpunkt auf einen oder mehrere Verträge gesetzt?

Über die Analyse der elf ausgewählten Lehrwerke hinweg ist hier ein gewisser Trend erkennbar. In den meisten Schulbüchern nimmt der Vertrag von Versailles den meisten Raum ein. Lediglich im Lehrwerk „*Vaterlandskunde*“ aus dem Jahr 1938 wird nur der Vertrag von St. Germain behandelt. In fünf Schulbüchern werden Österreich und Deutschland in etwa gleich viel Platz eingeräumt, wobei dies auf die Lehrwerke von 1927 und die Zeitspanne von 1972 bis 2013 zutrifft. Im „*Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*“ wird das Hauptaugenmerk – wie zu erwarten – auf den Vertrag von Versailles gelegt, wobei die anderen Verträge nur kurz erwähnt werden. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass durchaus Schwerpunkte auf den Vertrag von Versailles und den Vertrag von St. Germain gesetzt werden. Dies könnte zum einen daran liegen, dass der Vertrag von Versailles der umfangreichste ist, und zum anderen natürlich daran, dass es sich um österreichische Schulbücher handelt, weshalb der Vertrag mit Österreich eine größere Bedeutung hat.

Zur Beantwortung der Frage, wie sich die Darstellung der Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg auf der inhaltlichen Ebene veränderte, wurde eine Analyse emotionsgeladener negativer Wörter und Formulierungen durchgeführt. Hier lag die Hypothese zu Grunde, dass mit einem größeren zeitlichen Abstand zum 1. Weltkrieg, die Zahl dieser negativen Ausdrücke abnehmen würde. Die Ergebnisse, welche bei der Betrachtung der Lehrwerke schon

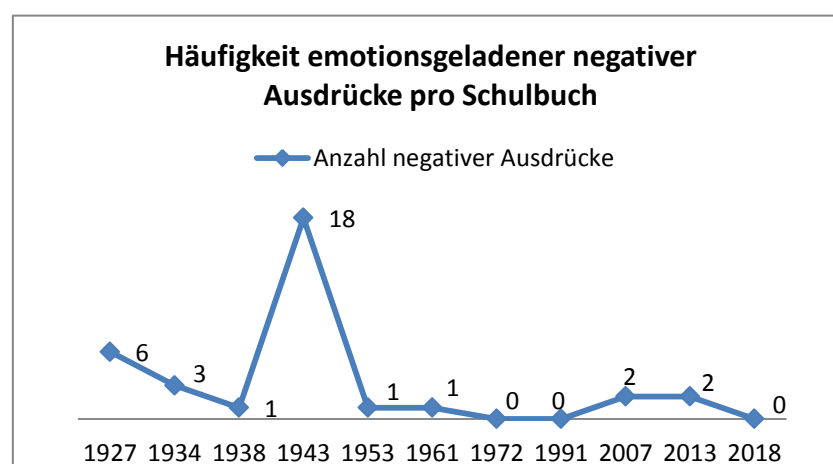


Abbildung 13 – emotionsgeladene negative Ausdrücke

beigefügt wurden, sollen hier nun gesammelt in einer Grafik dargestellt werden.

Die Betrachtung dieser Grafik bestätigt auf den ersten Blick, die vorhin dargelegte Hypothese, denn die negativen Formulierungen nehmen über den Untersuchungszeitraum ab. Eine Besonderheit stellt der Peak beim Jahr 1943 dar. Hier wird deutlich, wie stark die nationalsozialistische Propaganda versuchte den Vertrag von Versailles für ihre Zwecke zu missbrauchen. Im „*Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*“ wird alles unternommen, um die Friedensverträge und die Siegermächte zu diffamieren.

Nach dem 2. Weltkrieg nehmen diese Ausdrücke stark ab und verschwinden schließlich im siebten untersuchten Schulbuch komplett. Die emotionsgeladenen negativen Formulierungen werden danach nur mehr so verwendet, dass der historische Kontext erkennbar ist, also die Schülerinnen und Schüler verstehen können, wodurch diese Ausdrücke entstanden sind. In der folgenden Abbildung soll noch kurz gezeigt werden, welche Wörter am öftesten gewählt wurden.

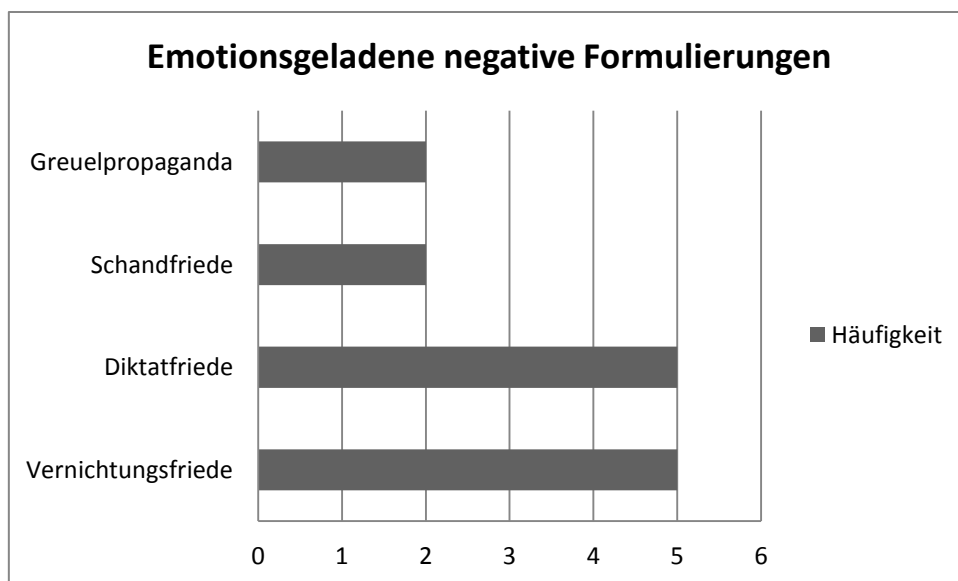


Abbildung 14 – emotionsgeladene negative Ausdrücke

Die nächste Frage, die hier beantwortet werden soll, lautet: Wie hat sich die Darstellung der Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg auf der grafischen Ebene verändert?

Die grafische Darstellung der Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg ähnelt der allgemeinen Gestaltung der Schulbücher. Die wenigen Grafiken, welche es in den älteren Werken gibt, sind bis auf wenige Ausnahmen in Schwarzweiß gehalten. In den untersuchten Lehrwerken von 1927 bis 1938 gibt es in den betrachteten Kapiteln keinerlei grafische Dar-

stellungen. Im „*Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*“ aus dem Jahr 1943 sind im bearbeiteten Bereich drei schwarzweiße Karten und zwei schwarzweiße Abbildungen vorhanden. Die Lehrwerke aus den Jahren 1953 und 1961 enthalten in den untersuchten Kapiteln keine Bilder, Grafiken oder Tabellen. Danach folgt das Schulbuch „*Zeiten, Völker und Kulturen*“, welches im Untersuchungsbereich zwei schwarzweiße Bilder und zwei schwarzweiße Grafiken mit blauen Hervorhebungen aufweist. Alle analysierten Lehrwerke ab dem Jahr 1991 besitzen im Analysekapitel zwei Karten in Farbe und jenes aus dem Jahr 2018 sogar drei Karten. Zusätzlich besitzen die vier untersuchten Schulbücher im vorhin genannten Zeitraum zwischen zwei und vier Bilder im bearbeiteten Kapitel. Abschließend lässt sich festhalten, dass in den letzten zirka dreißig Jahren die Lehrwerke um einiges farbenfroher geworden sind, was sich natürlich auch auf die untersuchten Kapitel auswirkt. Hinzu kommt noch eine Steigerung der Anzahl der Abbildungen, wie zuvor schon detailliert beschrieben.

Darüber hinaus wurde untersucht, in wie fern die Inhalte in den analysierten Schulbüchern mit dem jeweiligen Lehrplan konform gehen. Vorweg muss hier erwähnt werden, dass bei der Beantwortung dieser Fragestellung kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird, weil in erster Linie die untersuchten Kapitel in Relation zu den Aussagen im Lehrplan gesetzt worden sind. Da das erste untersuchte Schulbuch aus dem Jahr 1927 stammt, der dazugehörige Lehrplan jedoch noch aus Zeiten der österreichisch-ungarischen Monarchie, gibt es hier ein Kuriosum. Denn das im Lehrwerk untersuchte Kapitel kommt im Lehrplan gar nicht vor.

Eine andere Auffälligkeit besteht in der Umsetzung des Lehrplans aus dem Jahr 1928 im analysierten Schulbuch aus dem Jahr 1934. Es wird im Gesetzestext nämlich vorgegeben auf große Männer und deren große Taten zu verweisen, wobei im untersuchten Kapitel mit Wilson und Bismarck aber nur zwei verschiedene Personen genannt werden. An dieser Stelle scheint es eine leichte Diskrepanz zu geben.

Ferner sticht bei der Sichtung des Lehrplans aus dem Jahr 1935 ins Auge, dass es das Fach Geschichte in der 8. Klasse nicht gibt. Stattdessen soll „*Vaterlandskunde*“ unterrichtet werden. Hierbei darf aber der Titel des analysierten Lehrwerks aus dem Jahr 1938 nicht außer Acht gelassen werden. Es heißt nämlich „*Vaterlandskunde. Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs*“ und enthält auch einen eigenen Teil für Geschichte. Es wirkt vielmehr so, als wäre dieses Fach eine Mischung aus Geschichte und Geographie gewesen. Bei den späteren Lehrplänen beziehungsweise den Erläuterungen von Kurt-Ingo Flessau zu den nationalsozialistischen Lehrplänen konnten keine Abweichungen mehr festgestellt werden.

Zusätzlich kann über die Lehrpläne noch gesagt werden, dass jene vor dem 2. Weltkrieg bis hin zu dem Lehrplan aus dem Jahr 1955 in erster Linie dazu dienen, nationale Narrative zu konstruieren. Hierbei ist aber unbedingt zu beachten, dass es sich je nach Regime beziehungsweise Staatsform um andere Narrative handelte, wie bereits in Kapitel 4.1. dargestellt.

Als nächstes wurde untersucht, welche Namen wichtiger Persönlichkeiten genannt werden. Zusätzlich erfolgte die Überprüfung, ob ihre Anzahl über die Spanne des Untersuchungszeitraums abnahm. Die einzelnen Namen sollen hier nicht noch einmal alle angeführt werden. Sie können bei der Analyse der einzelnen Schulbücher nachgelesen werden. Stattdessen werden die meistgenannten Personen in Form einer Grafik präsentiert.

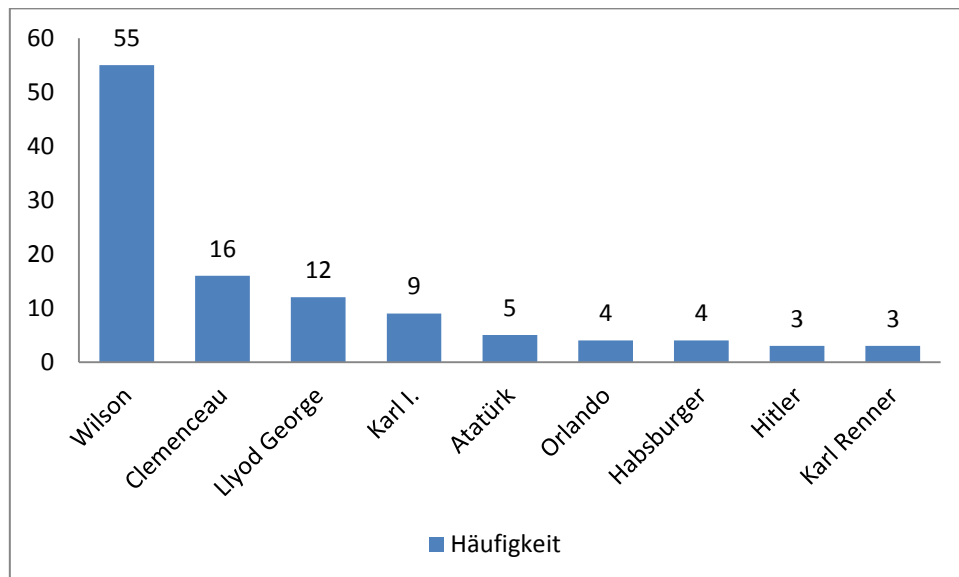


Abbildung 15 – meistgenannte Namen in den untersuchten Kapiteln

In dieser Grafik werden von den insgesamt 43 Personen beziehungsweise Namen, die genannt wurden, nur jene berücksichtigt, die drei Mal oder öfter aufschienen. Dabei ist ersichtlich, dass die Regierungschefs der drei wichtigsten Siegermächte am häufigsten erwähnt werden. Mit einem riesigen Abstand auf den Zweitplatzierten, den französischen Ministerpräsidenten Clemenceau, kommt der amerikanische Präsident am häufigsten in den untersuchten Lehrwerken vor. Folgendes muss jedoch berücksichtigt werden: Worte wie zum Beispiel „*Wilsonfrieden*“ oder „*Wilsonsche ...*“ sind ebenso in die Zählung miteingeflossen. Dies ist wohl auch dem Umstand geschuldet, dass Wilsons Idee des Völkerbunds und seine 14 Punkte eine zentrale Rolle für die Erarbeitung der Friedensverträge gespielt haben.

In der nächsten Grafik wird gezeigt, wie sich die Anzahl der Namensnennungen in den analysierten Kapiteln über den Untersuchungszeitraum hinweg verändert hat.

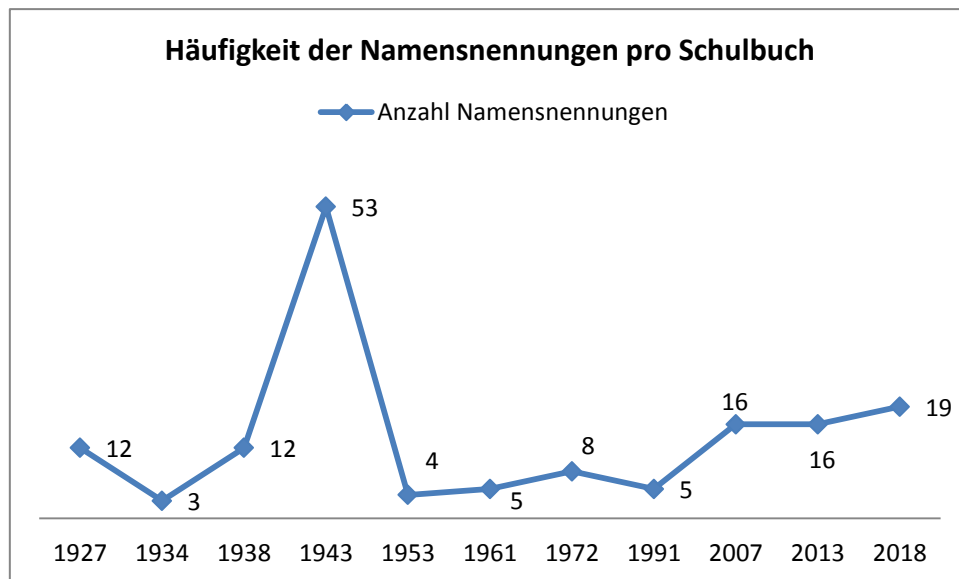


Abbildung 16 – Häufigkeit der Namensnennungen über den Untersuchungszeitraum hinweg

Aus dieser Grafik ist ersichtlich, dass ähnlich wie bei den emotionsgeladenen negativen Formulierungen der Höhepunkt der Namensnennungen im Jahr 1943 liegt. Danach fällt die Zahl der Personennennungen rapide ab, ehe im letzten Jahrzehnt wieder ein signifikanter Anstieg verzeichnet werden konnte. Eine Abwendung von einer Geschichte, welche von großen Herrschern und deren Taten geprägt ist, geht scheinbar nicht unbedingt mit einer dauerhaften Reduktion der Namensnennungen einher. Dies könnte aber auch mit einer verstärkten namentlichen Angabe der Autoren und Autorinnen von Quellentexten zusammenhängen. Der Faktor, dass im „*Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*“ mehr Platz für die Betrachtung der Friedensverträge verwendet wird, könnte neben den propagandistischen Absichten der Nationalsozialisten ein zusätzlicher Grund für die beiden Spitzen in Abbildung 13 und Abbildung 16 sein. Dies könnte unter Umständen noch näher untersucht werden, indem man die Seiten-, Zeilen- oder gar die Wörteranzahl des analysierten Textes in Relation zu den Namensnennungen setzt.

Ferner soll nun noch der Versuch gemacht werden, Aussagen über die Geschichtskultur im untersuchten Zeitraum zu treffen. Dazu werden aber nicht nur die Analysen der einzelnen Lehrwerke herangezogen, sondern auch die Vorgaben aus den Lehrplänen verwendet, um verlässlichere Aussagen treffen zu können.

Bei der Betrachtung des Lehrwerks aus dem Jahr 1927 erscheint das erste Jahrzehnt nach den Friedensschlüssen geprägt von Argwohn und Misstrauen den siegreichen Mächten

gegenüber. So soll hier noch einmal wiederholt werden, wie in diesem Schulbuch über den Völkerbund geschrieben wird. Es handle sich dabei um die „*Ränkepolitik der alten Diplomatie*“ und fast werde man an die „*Heilige Allianz erinnert*“. (ZEEHE, 1927, S. 81 – 82)

Die beiden Schulbücher aus den 1930er Jahren lassen in Kombination mit den Lehrplänen einen gewissen Zwiespalt zwischen der Orientierung an Deutschland beziehungsweise dem Deutschtum und dem Versuch, eine österreichische Identität zu entwickeln, erkennen. Im untersuchten Kapitel der Lehrwerke ist ein klarer Fokus auf den Versailler Vertrag und jenen von St. Germain erkennbar. In „*Vaterlandskunde*“ aus dem Jahr 1938 wird nur der Friedensvertrag mit Österreich thematisiert. Interessanterweise sind beide Schulbücher als einzige der gesamten Untersuchung in Frakturschrift verfasst. Dies könnte einerseits daran liegen, dass diese Schrift lange Zeit im deutschen Sprachraum gebräuchlich war. Andererseits besteht darin auch eine Möglichkeit die christliche Tradition, auf die sich der Ständestaat berief, auszudrücken. Bei der Betrachtung der Lehrpläne fällt die Betonung der Bedeutung des deutschen Volkes auf. Gleichzeitig wird aber versucht, Österreich eine besondere Stellung in Mitten des Deutschtums zu verschaffen. Die genaue Formulierung kann im Kapitel 4.1. nachgelesen werden. Die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse deuten darauf hin, dass zur Zeit des Austrofaschismus versucht wurde, Österreich als eine Art besseren deutschen Staat darzustellen. Dieser Eindruck deckt sich zum Beispiel auch mit den Ausführungen von Manfred Scheuch in „*Österreich im 20. Jahrhundert. Von der Monarchie zur Zweiten Republik*“. (SCHEUCH, 2000, S. 169)

Die Analyse des Lehrwerks aus der Zeit des Nationalsozialismus zeichnet ein Bild einer Geschichtskultur, welche von der Propaganda des Regimes geprägt ist. In erster Linie wird danach getrachtet, die Friedensverträge und die Siegermächte in ein so schlechtes Licht wie nur möglich zu rücken. Dazu werden unter anderem Verschwörungstheorien präsentiert, die zum Beispiel Präsident Wilson als Marionette von Juden und Freimaurern bezeichnen. Es könnten natürlich ganze Abhandlungen über das Geschichtsverständnis der Nationalsozialisten gefüllt werden. Da dies aber nicht das Ziel dieser Arbeit ist, werden die Ausführungen hier nicht weitergeführt.

Wie im Vergleich der Lehrpläne schon angeführt, wird im Jahr nach dem Ende des 2. Weltkriegs ein provisorischer neuer Lehrplan eingeführt. Dies ist ein Teil der „Neuerfindung Österreichs“, wobei die Orientierung am Deutschtum entfällt. Von diesem Zeitpunkt an wird begonnen ein neues österreichisches Selbstverständnis zu entwickeln, welches schließlich im Staatsvertrag und der immerwährenden Neutralität einen vorläufigen Höhepunkt erreicht hat.

Zusätzlich stellt der 2. Weltkrieg auch für die Entwicklung der Schulbücher eine klare Zäsur dar. Denn durch den Holocaust und die anderen Kriegsverbrechen der Nationalsozialisten und ihrer Verbündeten gab es eine noch größere Katastrophe, als es der 1. Weltkrieg gewesen war. Somit nahm der 2. Weltkrieg relativ schnell mehr Platz in den Lehrwerken als der 1. Weltkrieg ein. Dieses Phänomen ist bis in die Gegenwart beobachtbar, was den Schluss zulässt, dass die österreichische Geschichtskultur nach dem 2. Weltkrieg eben jenen als das wichtigere Ereignis ansieht. Eine genauere Ausführung, was die Gründe dafür sein könnten, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Abschließend soll nun noch erläutert werden, in wie fern sich die Lehrwerke vor und nach dem 2. Weltkrieg in ihrer Konzeption unterscheiden, und ob sich Konzepte wie nationale Autobiographien und Multiperspektivität in den untersuchten Lehrwerken sowie den untersuchten Lehrplänen erkennen lassen. Vorweg kann gesagt werden, dass es eindeutig Unterschiede zwischen jenen Schulbüchern gibt, die während einer demokratischen Regierungsform entstanden sind, und jenen, die zu Zeiten einer Diktatur entstanden sind. Die Lehrwerke aus den Jahren 1934, 1938 und 1943 sind die einzigen aus der Stichprobe, die keine Literaturangaben machen. Durch den Verzicht darauf „ersparen“ sich die Autoren dieser Schulbücher die verzerrten historischen Fakten, welche sie präsentieren, durch weiterführende Literatur zu belegen. Hinzu kommen noch ein sehr starker Überhang des Vertrags von St. Germain in den Büchern des Ständestaats und ein riesiger Überhang des Vertrags von Versailles im nationalsozialistischen Lehrwerk. Es kann also keine Rede von Multiperspektivität in diesen drei Schulbüchern sein. Im Gegenteil, wie zuvor schon erwähnt, ist das Lehrwerk aus der NS-Zeit durchtränkt von manipulativer propagandistischer Rhetorik. Die genaue Wortwahl und die Gewichtung der Friedensverträge werden an dieser Stelle nicht mehr wiederholt, sie können aber in Kapitel 4 nachgelesen werden. Die Konzeption der untersuchten Kapitel dieser drei Lehrwerke passt zu der Analyse der Lehrpläne, bei der festgestellt wurde, dass der Geschichtsunterricht für die Prägung und Weitergabe nationaler Erzählungen bestimmt war.

Im Schulbuch aus dem Jahr 1927 liegt der Schwerpunkt bei der Darstellung der Friedensverträge natürlich auch auf Österreich und Deutschland, jedoch ist dieser Überhang nicht so groß wie bei den drei anderen Lehrwerken, die vor dem 2. Weltkrieg entstanden sind. Dennoch haben die vier untersuchten Schulbücher von 1927 bis 1943 Gemeinsamkeiten. Sie sind grundsätzlich als Lesebücher konzipiert, auch wenn es in den Lehrwerken von 1927 und 1938 teilweise Arbeitsaufträge in Form von Wiederholungsfragen gibt. Darüber hinaus werden in diesen vier Schulbüchern nationale Narrationen transportiert. Damit stehen sie aber nicht

alleine da, denn die Nachkriegsschulbücher von 1953 und 1961 sind ebenfalls konzipiert, um ein nationales Narrativ zu stärken, wenngleich die Absicht eine völlig andere ist, als bei den Lehrwerken vor dem 2. Weltkrieg. Dies zeigte sich ja bereits bei der Untersuchung der zugehörigen Lehrpläne. Es ging nämlich darum eine Basis für eine demokratische österreichische Erzählung zu schaffen und eine endgültige Abgrenzung zur deutschen Volkszugehörigkeit zu finden. Nichtsdestotrotz wird das Thema der Friedensordnung nach dem 1. Weltkrieg in diesen beiden Schulbüchern ziemlich neutral sowohl aus Sicht der Sieger als auch aus der der Verlierer dargestellt.

Das Lehrwerk aus dem Jahr 1972 steht in gewisser Weise zwischen den älteren und den jüngeren Exemplaren der Stichprobe. Es ist im Gegensatz zu den später folgenden Schulbüchern als Lesebuch aufgebaut. Trotzdem werden die Friedensverträge sachlich ohne jegliche Emotionalität dargestellt. Somit eignet sich das untersuchte Kapitel spätestens ab diesem Lehrwerk nicht mehr besonders gut, um nationale Narrative zu untersuchen, weil sie nicht mehr in Erscheinung treten. Möglicherweise wären solche in anderen Kapiteln nachweisbar, denn der dazugehörige Lehrplan gab, wie in Kapitel 4.1. beschrieben, eine starke Österreich-Orientierung vor. Hier könnten andere wissenschaftliche Untersuchungen ansetzen.

Mit dem Lehrwerk aus dem Jahr 1991 veränderte sich nicht nur der Typus der untersuchten Schulbücher sondern auch die inhaltliche Darstellung. Von nun an handelte es sich um kombinierte Lese- und Arbeitsbücher respektive vernetzte Schulbücher. Inhaltlich wurden die Friedensverträge in den analysierten Lehrwerken von 1991, 2007 und 2013 mehr oder weniger gleichwertig behandelt, wenngleich den Verträgen mit Österreich und dem Deutschen Reich immer etwas mehr Raum eingeräumt wurden, was aber mit großer Wahrscheinlichkeit dem Umstand geschuldet sein könnte, dass diese beiden Verträge umfangreicher sind. In den untersuchten Kapiteln wurden auch Dinge, wie zum Beispiel das Schicksal der Armenier oder der Kurden, thematisiert. Es lässt sich also ein Blick über den europäischen Tellerrand hinaus erkennen. Folglich zeichnen sich Ansätze für Multiperspektivität ab. Ähnliches gilt auch für die jeweiligen Lehrpläne, in denen der Begriff Multiperspektivität nicht vorkommt, obwohl gewisse Andeutungen gemacht werden, wie zum Beispiel die Vorgabe ein eurozentrisches Geschichtsbild zu überwinden und kontroverse Themen kontrovers darzustellen.

Erst mit dem Schulbuch aus dem Jahr 2018 ist wie im Lehrplan vorgegeben eine veränderte Perspektive deutlich erkennbar. Wie in Kapitel 4 bereits erwähnt, ist die Thematik der Friedensverträge auf mehrere Kapitel aufgeteilt. Dies ist mitunter auf die Lehrplanänderung

von 2016 zurückzuführen. Während Bulgarien und Ungarn komplett ausgespart werden, wird dem Osmanischen Reich beziehungsweise der Türkei mehr Platz gewidmet. Dies lässt Rückschlüsse darauf zu, dass das Multiperspektivitätsprinzip aus dem Lehrplan auf diese Art und Weise umgesetzt wurde.

Alles in allem lässt sich festhalten, dass die untersuchten Lehrwerke bis 1961 gut in das in Kapitel 3.1.1. dargelegte Konzept der „nationalen Autobiografien“ passen, weil jene Schulbücher mitunter dazu dienen identitätsstiftende Maßnahmen zu setzen und nationale Narrative zu verbreiten. Von kleinen Multiperspektivitätsansätzen könnte frühestens ab 1991 gesprochen werden, obgleich dieses Prinzip erst im Lehrwerk von 2018 umgesetzt wurde.

6. Zusammenfassung

In dieser Arbeit sollte im Speziellen die Darstellung des Kapitels der Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg in österreichischen Schulbüchern untersucht werden. Dazu wurden elf Lehrwerke aus einem Zeitraum von über 90 Jahren betrachtet. Anhand dieses Längsschnitts sollte gezeigt werden, wie sich die Darstellungen über die zuvor genannte Zeitspanne veränderten. Dabei wurden auch die Lehrpläne berücksichtigt, welche vom Ende der österreichisch-ungarischen Monarchie bis in die Gegenwart gültig waren beziehungsweise sind. Zusätzlich wurden ebenso dem theoretischen Hintergrund zur Schulbuchanalyse und den wissenschaftlichen Grundlagen zum Themenbereich der Friedensverträge jeweils ein Kapitel gewidmet.

Diese beiden zentralen Hypothesen sollten in erster Linie untersucht werden: Im Verlauf der Zeit wird der Bearbeitung der Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg weniger Platz im Schulbuch eingeräumt. Eine von Emotionen geleitete Darstellung weicht mit größerem zeitlichem Abstand einer sachlichen Darstellung. Zur Überprüfung der erstgenannten Hypothese, wurden die Seiten gezählt, auf denen das untersuchte Kapitel präsentiert wurde. Hier lässt sich tatsächlich eine abnehmende Tendenz erkennen, erst beim letzten untersuchten Lehrwerk aus dem Jahr 2018 steigt die Anzahl wieder. (vgl. Kapitel 5.) Es konnte auch anhand einer Analyse der Häufigkeit von negativen emotionsgeladenen Formulierungen gezeigt werden, dass die Zahl dieser Ausdrücke über den Untersuchungszeitraum hinweg abnimmt, folglich also einer erhöhten Sachlichkeit weicht. (vgl. Kapitel 5.)

Außerdem wurde mittels einer Häufigkeitsanalyse überprüft, wie viele Namen von Personen in den untersuchten Kapiteln genannt wurden. Hierbei konnte eine Abnahme der Nennungen beobachtet werden, gemäß der Vorgabe Abstand von einer reinen Personengeschichte zu nehmen. Jedoch konnte ab Mitte der 2000er Jahre wieder ein leichter Anstieg dokumentiert werden. (vgl. Kapitel 5., Abbildung 16)

Darüber hinaus wurden die Veränderungen auf grafischer Ebene betrachtet. Im Grunde genommen zeigte diese Analyse das, was zu erwarten war. In der ersten Hälfte des Untersuchungszeitraums gab es in den Lehrwerken nur wenige Abbildungen und wenn es welche gab, waren sie schwarzweiß. In den untersuchten Kapiteln über die Friedensverträge konnten das erste Mal im Schulbuch aus dem Jahr 1943 Abbildungen festgestellt werden. Ab dem

analysierten Lehrwerk von 1991 wurde verstärkt auf Farbbilder und farbliche Hervorhebungen respektive Unterscheidungen der Kapitel gesetzt. Dies ist bis heute so geblieben.

Ferner wurde der Versuch unternommen zu überprüfen, in wie weit die Vorgaben in den Lehrplänen mit der Präsentation in den Schulbüchern übereinstimmen. Hierbei konnten mit wenigen kleinen Ausnahmen zur Zeit der 1. Republik und des Ständestaats keine nennenswerten Unterschiede gezeigt werden. Einzig der Lehrplan aus Zeiten der Monarchie, welcher erst 1928 ersetzt wurde, wirkte etwas paradox. Denn im analysierten Lehrbuch von 1927 wurden der 1. Weltkrieg und seine Folgen ohne Lehrplangrundlage thematisiert.

Weiters wurde anhand der durchgeführten Schulbuchanalyse versucht, Aussagen über die Geschichtskultur zur Zeit der jeweiligen Lehrwerke in Kombination mit den Lehrplänen zu treffen. Hierbei konnten durchaus Unterschiede im Verlauf des betrachteten Zeitraums aufgezeigt werden.

Als letztes wurde untersucht, in wie weit sich nationale Narrative oder das Konzept von Multiperspektivität in den analysierten Kapiteln der Schulbücher beziehungsweise in den Lehrplänen nachweisen lassen. Was dabei auffällt, ist, dass sowohl in den Lehrwerken als auch den Lehrplänen aus der Zeit vor 1945 und in den ersten zwei bis drei Jahrzehnten nach dem 2. Weltkrieg nationale Narrative über die Schulbücher und die Gesetzestexte transportiert werden. Der Begriff Multiperspektivität ist explizit erst im Lehrplan von 2016 nachzulesen. Was die Lehrwerke betrifft, so kann erst bei „GO!“ aus dem Jahr 2018 von Multiperspektivität gesprochen werden, auch wenn es davor geringe Ansätze dafür gibt.

Eine mögliche Weiterführung dieser Arbeit könnte ich mir im Bereich der internationalen Schulbuchforschung vorstellen. So wäre es zum Beispiel denkbar, Schulbücher der Hauptkriegsgegner über einen ähnlichen Zeitraum zu analysieren und die Darstellung der Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg miteinander zu vergleichen. So wäre es beispielsweise möglich deutsche, englische, französische, österreichische, US-amerikanische und russische (sowjetische) Schulbücher miteinander zu vergleichen. Natürlich könnten zusätzlich noch italienische oder vielleicht sogar serbische und türkische Lehrwerke analysiert werden.

Darüber hinaus wäre es auch möglich zu untersuchen, wie sich eine größere Pluralität auf die Entwicklung von Schulbüchern in Bezug auf nationale Narrative und Multiperspektivität ausgewirkt hat. Hierzu müssten jedoch Querschnittsanalysen verschiedener

Lehrwerke gemacht werden. Die hier durchgeführte Längsschnittanalyse eignet sich nicht, um den Einfluss einer höheren Auswahlmöglichkeit von Schulbüchern zu untersuchen.

7. Literatur

Astleitner, Hermann, Sams, Jörg, Thonhauser, Josef. (1998). Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-ROM als Unterrichtsmedien. Ein kritischer Vergleich. Wien: ÖBV.

Bamberger, Richard. (1995). Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In Richard Olechowski (Hrsg.), Schulbuchforschung. (S. 59). Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Bamberger, Richard, Boyer, Ludwig, Sretenovic, Karl, Strietzel, Horst. (1998). Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien: ÖBV.

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

Becher, Ursula A. J. (2011). Schulbuch. Was ist ein Schulbuch?. In Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. (S.45). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Bergmann, Klaus (2000). Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Böttcher, Winfried. (1979). Projektbezogene Methoden – Überlegungen zu Schulbuchanalysen. In Gerd Stein (Hrsg.), Schulbuchschelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag. (S.141). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ecker, Alois. (2001). Standards der Schulbuchanalyse – Standards der Schulbuchautoren? Die Funktion des Geschichtelehrbuches zwischen Enzyklopädie und Neuen Medien. In

„Konferenz der Geschichtsdidaktik“ (Hrsg.), Materialien zur Geschichtsdidaktik, 8 (1). (S. 3 - 13).

Flessau, Kurt-Ingo. (1977). Schule der Diktatur. (1. Aufl.) München: Ehrenwirt.

Früh, Werner. (2017). Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. (9., überarbeitete Aufl.). München: UVK.

Fuchs, Eckhardt, Niehaus, Inga, Stoletzki, Almut. (2014). Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress.

Fußmann, Klaus, Grütter, Heinrich Theodor, Rüsen, Jörn. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Wien u.a.: Böhlau.

Gröller, Harald, Heppner, Harald. (2013). Die Pariser Vororte-Verträge im Spiegel der Öffentlichkeit. Wien u. Berlin: LIT Verlag.

Horvath, Teresa. (2014). Kriegsbeginn und Julikrise 1914 – Darstellung in österreichischen Geschichtsschulbüchern von 1927 bis in die Gegenwart. Wien: Universität Wien.

Leonhard, Jörn. (2018). Der überforderte Frieden. München: C. H. Beck.

MacMillan, Margaret. (2015). Die Friedensmacher. Wie der Versailler Vertrag die Welt veränderte. (2. Aufl.). Berlin: Propyläen.

Mayring, Philipp. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.

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

Meyers, Peter. (1976). Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher. In E. Horst Schallenger (Hrsg.), Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit (S. 48 – 52). Kastellaun: Henn.

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

Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard. (2011). Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. (6., erweiterte Aufl.). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Pelinka, Anton. (2017). Die gescheiterte Republik. Kultur und Politik in Österreich 1918-1938. Wien u.a.: Böhlau.

Olechowski, Richard. (1995). Schulbuchforschung. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

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

Scheuch, Manfred. (2000). Österreich im 20. Jahrhundert. Von der Monarchie zur Zweiten Republik. (1. Aufl.), Wien u. München: Christian Brandstätter.

Schönemann, Bernd, Thünemann, Holger. (2013). Kompetenzorientierung, Lernprogression, Textquellenarbeit. Aktuelle Schulbuchanalysen. Berlin: LIT Verlag.

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

Schwabe, Klaus. (2019). Versailles. Das eines demokratischen Friedens 1919 – 1923. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Weinbrenner, Peter. (1992). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In K. Peter Fritzsche (Hrsg.), Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (S.33 – 34). Frankfurt/Main: Diesterweg.

Weinbrenner, Peter. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In Richard Olechowski (Hrsg.), Schulbuchforschung (S.22 – 23). Frankfurt am Main u.a.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

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

Wissmedia GmbH (Hrsg.). (2011). Brockhaus. A-Z Wissen in 12 Bänden. Band 11 VAK – ZZ. München u.a.: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

Verwendete Schulbücher

Berger, Franz, Schausberger, Norbert. (1972). Zeiten, Völker und Kulturen. Geschichte des 20. Jahrhunderts. Lehrbuch der Geschichte und Sozialkunde für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Ed. Hölzel, Hölder-Pichler-Tempsky.

Brzobohaty, Johannes, Kowarz, Andreas, Salmeyer, Robert, Zellhofer, Christa. (2013). Zeitfenster. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die 7. Klasse AHS. (2. Aufl.). Wien: Ed. Hölzel.

Heilsberg, Franz (Hrsg.), Korger, Friedrich (Hrsg.), Klein, Rudolf, Meier, Thea, Rieger, Renate. (1953). Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. (1. Aufl.). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag.

Heilsberg, Franz (Hrsg.), Korger, Friedrich (Hrsg.), Klein, Rudolf, Meier, Thea, Wagner-Rieger, Renate. (1961). Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. (3. Aufl., bearbeitet und ergänzt). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag.

Hinner, Alois, Kende, Oskar, Montzka, Heinrich, Uhlirz, Mathilde. (1938). Vaterlandskunde. Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs für die achte Klasse der Mittelschulen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Kende, Oskar. (1934). Lehrbuch der Geschichte. Geschichte der Neuzeit in Bildern vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart und Bürgerkunde. (3., umgearbeitete Aufl.). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Kumsteller, Bernhard, Haacke, Ulrich, Schneider, Benno. (1943). Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. (2. Aufl.). Wien (Leipzig): Wilhelm Braumüller, Hölder-Pichler-Tempsky, Ed. Hölzel, Ostmärkischer Landesverlag, (Quelle & Meyer).

Melichar, Franz, Plattner, Irmgard, Rauchegger-Fischer, Claudia, Scharinger, Stephan. (2018). GO! Geschichte Oberstufe 7. (1. Aufl.). Wien: E. Dorner, Westermann.

Scheucher, Alois, Wald, Anton, Lein, Hermann, Staudinger, Eduard. (1991). Zeitbilder. Geschichte und Sozialkunde 7. Vom Beginn des Industriezeitalters bis zum Zweiten Weltkrieg. (1. Aufl.). Wien: Ueberreuter, Bundesverlag, Ed. Hölzel, Hölder-Pichler-Tempsky.

Wald, Anton, Staudinger, Eduard, Scheucher, Alois, Scheipl, Josef, Ebenhoch, Ulrike. (2007). Zeitbilder 7 & 8. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart. (1. Aufl., Nachdruck). Wien: öbvht.

Zeehe, Andreas. (1927). Lehrbuch der Geschichte. Vierter Teil: Vom Jahre 1871 bis zur Gegenwart. (6., verbesserte Aufl.). Wien: Ed. Hölzel.

Internetquellen

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zugriff am 29.10.2019 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_flf.html

Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien. Zugriff am 29.10.2019 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgsk_21067.pdf?74wbmv

EDEL, Klaus. Das Schulbuch im Geschichteunterricht. Zugriff am 13.1.2019 unter <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/>

Friedensvertrag von Versailles. Artikel 118 bis 158. Deutsche Rechte und Interessen außerhalb Deutschlands (28. Juni 1919). Zugriff am 17.9.2019 unter <http://www.documentarchiv.de/wr/vv04.html>

Friedensvertrag von Versailles. Artikel 231 bis 247. Wiedergutmachungen (28. Juni 1919). Zugriff am 17.9.2019 unter <http://www.documentarchiv.de/wr/vv08.html>

Pastor, Peter. (2014) The United States' role in the shaping of the Peace Treaty of Trianon. In Phi Alpha Theta, History Honor Society, Inc. (Hrsg.), The Historian, 76 (3), (S. 550 – 566). Zugriff am 25.1.2019 unter [http://go.galegroup.com/uaccess.univie.ac.at/ps/retrieve.do?tabID=T002&resultListType=RESULT_LIST&searchResultsType=SingleTab&searchType=AdvancedSearchForm¤tPosition=1&docId=GALE%7CA384438622&docType=Article&sort=RELEVANCE&contentSegment=&prodId=ITOF&contentSet=GALE%7CA384438622&searchId=R1&userGroupName=43wien&inPS=true](http://go.galegroup.com/uaccess/univie.ac.at/ps/retrieve.do?tabID=T002&resultListType=RESULT_LIST&searchResultsType=SingleTab&searchType=AdvancedSearchForm¤tPosition=1&docId=GALE%7CA384438622&docType=Article&sort=RELEVANCE&contentSegment=&prodId=ITOF&contentSet=GALE%7CA384438622&searchId=R1&userGroupName=43wien&inPS=true)

Pingel, Falk. (2010) Geschichtsdeutung als Macht? Schulbuchforschung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis- und politischer Entscheidungslogik. In Eckhardt Fuchs, Georg-Eckert-Institut (Hrsg.), Journal of Educational Media, Memory, and Society, 2 (2), (S. 93 – 112). Zugriff am 7.11.2019 unter <https://www-berghahnjournals-com.uaccess.univie.ac.at/view/journals/jemms/2/2/jemms020207.xml>

Lehrpläne

k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht. (1909) Verordnungsblatt Nr. 10 Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 20. März 1909, Z. 11662, betreffend einen neuen Lehrplan für die Gymnasien in Österreich. Wien: Verlag des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht. Zugriff am 20.10.2019 unter <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=vcu&datum=1909&page=243&size=45>

Bundesministerium für Unterricht. (1928). Bundesgesetzblatt Nr. 138 Verordnung des Bundesministers für Unterricht vom 1. Juni 1928, betreffend die Festsetzung der Lehrpläne für die Mittelschulen. Wien. Zugriff am 20.10.2019 unter <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=bgb&datum=1928&size=45&page=961>

Bundesministerium für Unterricht. (1935). Bundesgesetzblatt für den Bundesstaat Österreich Nr. 285 Verordnung des mit der Leitung des Bundesministeriums für Unterricht betrauten Bundeskanzlers, betreffend die Festsetzung der Lehrpläne für die Mittelschulen. Wien. Zugriff am 21.10.2019 unter <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=bgl&datum=1935&page=1090&size=45>

Bundesministerium für Unterricht. (1946). Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen. Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht vom 18. Oktober 1946, Zl. 28.520-IV/12. Österreichischer Bundesverlag: Wien.

Bundesministerium für Unterricht. (1955). Verordnungsblatt Nr. 87 Neuverlautbarung der Provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen. Stück 10a. Erlass vom 12. September 1955, Z. 81.632-IV/15/55. Wien. Zugriff am 21.10.2019 unter <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=vcu&datum=1955&page=348&size=45>

Bundesministerium für Unterricht. (1967). III. Sondernummer Nr. 88 Lehrpläne der Gymnasien, Realgymnasien und wirtschaftskundlichen Gymnasien für Mädchen sowie des Bundesgymnasiums für Slowenen. Stück 10a. Wien. Zugriff am 22.10.2019 unter <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=vcu&datum=1967&page=422&size=45>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. (1989). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 63 Änderung der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. 26. Stück. Wien. Zugriff am 22.10.2019 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1989_63_0/1989_63_0.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2002) Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 232 Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. Wien. Zugriff am 27.10.2019 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2002_232_2/2002_232_2.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2004) Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 277 Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Wien. Zugriff am 28.10.2019 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_277/BGBLA_2004_II_277.pdfsig

Bundesministerium für Bildung. (2016) Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 219 Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Wien. Zugriff am 29.10.2019 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdfsig

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Struktur und Dimension des Geschichtsbewusstseins (PANDEL, 2013, S. 137)
S. 33

Abbildung 2 – Deckblatt (Lehrbuch der Geschichte, 1927) S. 37

Abbildung 3 – Deckblatt (Lehrbuch der Geschichte, 1934) S. 40

Abbildung 4 – Deckblatt (Vaterlandskunde, 1938) S. 42

Abbildung 5 – Deckblatt (Geschichtsbuch für die deutsche Jugend, 1943) S. 45

Abbildung 6 – Deckblatt (Lehrbuch der Geschichte, 1953) S. 48

Abbildung 7 – Deckblatt (Lehrbuch der Geschichte, 1961) S. 50

Abbildung 8 – Deckblatt (Zeiten, Völker und Kulturen, 1972) S. 53

Abbildung 9 – Deckblatt (Zeitbilder 7, 1991) S. 55

Abbildung 10 – Deckblatt (Zeitbilder 7 & 8, 2007) S. 58

Abbildung 11 – Deckblatt (Zeitfenster 7, 2013) S. 61

Abbildung 12 – Deckblatt (GO! Geschichte 7, 2018) S. 64

Abbildung 13 – emotionsgeladene negative Ausdrücke S. 81

Abbildung 14 – emotionsgeladene negative Ausdrücke S. 82

Abbildung 15 – meistgenannte Namen in den untersuchten Kapiteln S. 84

Abbildung 16 – Häufigkeit der Namensnennungen über den Untersuchungszeitraum hinweg
S. 85

Abstract - Deutsch

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Schulbuchanalyse, die sich mit der Darstellung der Friedensverträge nach dem 1. Weltkrieg in österreichischen Schulbüchern von 1927 bis 2018 befasst. Dafür werden elf Lehrwerke aus dem angegebenen Zeitraum verwendet und in Form einer Längsschnittanalyse untersucht.

Darüber hinaus wird zu Beginn der Arbeit ein kurzer Überblick über die Pariser Vorortverträge als fachwissenschaftliche Grundlage dargelegt. Zusätzlich werden auch noch die Lehrpläne vom Ende der österreichisch-ungarischen Monarchie bis in die Gegenwart in Verbindung mit den untersuchten Schulbüchern betrachtet.

Im Hauptteil dieser Arbeit wird eine Schulbuchanalyse durchgeführt, wobei als Basis der sogenannte *Salzburger Raster* (ASTLEITNER/SAMS/THONHAUSER, S. 38, 1998) verwendet wird. Es werden jedoch nicht alle Punkte in die Untersuchung übernommen. Im Anschluss an die Bearbeitung der Lehrwerke mit Hilfe des Salzburger Rasters werden inhaltsanalytische Forschungsfragen beantwortet.

Aus den Ergebnissen der Schulbuchanalyse sowie der Beantwortung der Forschungsfragen, lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- Die Darstellung des untersuchten Kapitels nimmt im Verlauf der Zeit weniger Platz im Schulbuch ein.
- Eine von Emotionen geleitete Darstellung weicht mit größerem zeitlichem Abstand einer sachlichen Darstellung.
- Die Zahl der namentlichen Nennung von Personen nimmt bis in die 2000er Jahre in den untersuchten Lehrwerken ab und kann danach wieder einen leichten Anstieg verzeichnen.
- Die grafische Darstellung des untersuchten Kapitels wandelt sich von keinen Bildern zu Beginn hinzu vier bis fünf farbigen und schwarzweißen Abbildungen respektive Karten.
- Die Inhalte der Schulbücher weichen über den Betrachtungszeitraum hinweg nur in sehr geringem Maße von den Vorgaben im Lehrplan ab.
- Es können Aussagen über die Geschichtskultur der jeweiligen Zeit anhand der Untersuchung der Lehrwerke getroffen werden.
- Vor dem 2. Weltkrieg und in den ersten zwei Jahrzehnten der 2. Republik lassen sich nationale Narrative in den untersuchten Schulbüchern und den untersuchten Lehrplänen nachweisen. Multiperspektivität ist explizit erst 2016 im Lehrplan verankert.

Abstract – English

This diploma thesis is a school book review. The topic of the thesis is to analyse the presentation of the peace treaties after the First World War in Austrian school books between 1927 and 2018. Therefor eleven school books are analysed within this period of time. It is a diachronic analysis.

At the beginning there is a short overview over the scientific basics of the peace treaties. Moreover, the curricula from the end of Austria-Hungary until today are analysed in connection to the school books.

The main part of the thesis consists of a school book review based on the so-called *Salzburger Raster* (ASTLEITNER/SAMS/THONHAUSER, S. 38, 1998). But not every aspect of it was used for the analysis. Afterwards some content analytical questions are answered.

As a conclusion from the results of the school book review and the answers to the questions the following statements can be made:

- The presentation of the analysed chapter loses space in the school books over the analysed period of time.
- A rather emotional presentation is replaced by a more factual presentation with a larger temporal distance.
- The amount of people, who are named, decreases until the 2000s. After that there is a little increase.
- The graphic illustration of the analysed chapters changes from no pictures to four to five coloured as well as black-and-white pictures and maps.
- The content of the school books differs just a little bit from the instructions in the curricula.
- It is possible to make statements on the historical culture of the time, when the school books were used.
- There are “nationale Narrative” within the school books and the curricula before 1945 and in the first decades of the Second Austrian Republic. “Multiperspektivität” is written for the first time in the curriculum of 2016.