

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Konstruktionen österreichischer Identitäten und deren
pädagogische Vermittlung zwischen 1918 und 1965

verfasst von | submitted by
Stefan Leitner BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Daniel Tröhler

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Theoretische und methodologische Überlegungen	5
2.1	Zum Begriff der „Nation“ und der Staatsbildung.....	5
2.2	Nationalismus als Forschungsgegenstand	6
2.3	Das Schulbuch als Forschungsobjekt	8
2.4	Der linguistic turn im Schulbuch.....	10
2.5	Schulbuch und Curriculum Studies.....	11
2.6	Grundlagen der historischen Diskursanalyse	12
2.7	Diskursive Strategien.....	13
3	Anwendung der historischen Diskursanalyse	15
3.1	Quellen	15
3.2	Korpusbildung	15
3.3	Kontextanalyse.....	17
3.3.1	<i>Schulpolitik in der Zwischenkriegszeit.....</i>	18
3.3.2	<i>Schulpolitik zwischen 1938 und 1945.....</i>	20
3.3.4	<i>Schulpolitik zwischen 1955 und 1965</i>	22
4	Nationalismus in österreichischen Schulbüchern.....	23
4.1	Begriffe des Nationalismus.....	23
4.2	Verhältnis zu Deutschland.....	25
4.3	Österreich im Krieg.....	32
4.4	Das österreichische Volk.....	36
4.5	Grenzen Österreichs im Wandel.....	40
4.6	Heimatliebe.....	43
4.7	Organisation des Staates	44
4.8	Österreichs Verhältnis zum Begriff des Nationalismus	47
4.9	Österreich und seine Nachbarländer.....	49

4.10	Erziehung zu Staatsbürger:innen	50
5.	Worüber nicht gesprochen wurde	52
5.1	Verschweigen als Konstruktionsleistung	52
5.2	Schulbuchverlage und Autorenschaft.....	54
6	Diskussion: Nationale Erziehung zwischen Ablehnung und Förderung	57
7	Conclusio	62
	Literaturverzeichnis.....	1
	Lehrbücher und unterrichtsbezogene Schriftstücke.....	5
	Abstract Deutsch.....	10
	Abstract English.....	11
	Anhang.....	12

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Univ. Prof. Dr. Daniel Tröhler für die geduldige und wertvolle Unterstützung während der Entstehung dieser Arbeit. Ebenso möchte ich mich bei meiner Familie, meiner Freundin Petra und meinen Freunden für die außerordentliche Geduld und Empathie während meines Schreibprozesses bedanken.

1 Einleitung

Nur wer die Vergangenheit kennt, kann die Gegenwart verstehen und die Zukunft gestalten. Dieser oft gehörte Ausspruch von August Bebel beschreibt wohl den Grundgedanken, der dieser Masterarbeit zugrunde liegt. Dabei stellt sich bei genauerer Betrachtung die Frage, wie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft überhaupt erkannt, verstanden und gestaltet werden können, wenn man die Vergangenheit als Konstruktion der sich Erinnernden begreift.

Seit nunmehr 59 Jahren wird in Österreich jährlich am 26. Oktober der Nationalfeiertag begangen. Dabei wird des vollständigen Abzugs der alliierten Truppen aus Österreich gedacht, der am 25. Oktober 1955 erfolgte. Der Nationalfeiertag erinnert ebenso an das 1955 beschlossene Gesetz zur österreichischen Neutralität, welches am 25. Oktober 1955 insofern umgesetzt worden war, als die letzten fremden Soldaten das Land verließen und tags darauf der „Tag der Fahne“ ausgerufen wurde, der zehn Jahre später, 1965, durch den „Nationalfeiertag“ abgelöst wurde. Dieses Ereignis, die Einführung des „Nationalfeiertags“ 1965, scheint also für Österreich als Nation von einiger Bedeutung zu sein. Andere Ereignisse wiederum scheinen es offenbar nicht wert zu sein, einen eigenen Feiertag zu erhalten. Ein Beispiel dafür bietet der 15. Mai, der Tag, an dem der österreichische Staatsvertrag unterzeichnet wurde. „Es war historisch das erste Mal, daß sich die Österreicher insgesamt widerspruchslos als erfolgreiche Einheit erleben konnten“ (Bruckmüller, 1996, S. 14). Dennoch wurde nach diesem Ereignis kein Feiertag eingerichtet. Im Prozess der Entstehung einer Nation ist es also durchaus nicht selbstverständlich, was zur Entstehung ebendieser beiträgt oder kollektiv als bedeutsam anerkannt wird.

Durch nationale Symbole und Feste werden die Bedeutungszuschreibungen immer wieder bekräftigt. „National symbols and ceremonies also contribute to a civic or secular religion with a calendar of honouring founding myths, legends, national heroes and personifications, victories and sacrifices“ (Elgenius, 2011, S. 3). In Anlehnung an Ernest Renans Beschreibung der Nation als tägliches Plebiszit soll hier die Nation als konstruierte und immer wieder zu erneuernde Gemeinschaft verstanden werden, die sich stets selbst legitimiert und zu legitimieren hat (vgl. Jeismann & Ritter, 1993, S. 11). Jan Van Wiele formuliert zur notwendigen, sich wiederholenden Affirmation der Nation Folgendes: „It does this by relying on a glorious common history in which the birth of the nation is situated, and from where the current nation is seen as the

endpoint of 'necessary' and 'natural' historical developments“ (Van Wiele, 2022, S. 95). Innerhalb der Gesellschaft findet diese Legitimation an verschiedenen Orten statt, einer davon ist beispielsweise die Schule. Ausgangspunkt der vorliegenden Masterarbeit bildet die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Entstehung der Konstruktion der österreichischen Nation und der Rezeption ebendieser in der Schule. Aufbauend auf den Arbeiten von Florian Gimpl und Kevser Muratovic, die bereits den Zusammenhang zwischen Schule und der Entstehung der Ersten Republik in Österreich aufgezeigt haben, soll in dieser Arbeit der zeitliche Rahmen von der Ersten Republik bis zur Implementierung des 26. Oktobers als Nationalfeiertag, welche am 25. Oktober 1965 beschlossen wurde, abgesteckt werden. Für die Erste Republik stellen Gimpl und Muratovic einen geringen Einfluss der Veränderungen des politischen Systems auf die Vermittlung eines nationalen Wir-Gefühls in der Schule fest. „The new republic did not hesitate to make new laws and a new constitution, but – surprisingly or not – this hardly affected the sphere of school and education“ (Muratovic & Gimpl, 2020, S. 162). Für ein durchgängiges Verständnis der Konstruktion einer österreichischen nationalen Identität ist es bedeutsam, diese Zusammenhänge auch während und nach dem Zweiten Weltkrieg zu beleuchten, was als eines der Ziele dieser Arbeit formuliert werden kann. Allgemein soll durch die Beforschung dieses Themenfeldes ein besseres Verständnis für das Zusammenwirken von Schule und Nation ermöglicht werden, um auch aktuelle Prozesse in diesem Bereich besser verstehen zu können.

Ausgehend von der Annahme, nationale Identitäten werden durch Lehrmaterialien mitkonstruiert und berufen sich anschließend wieder auf die vermittelten Inhalte, liegt das spezifische Erkenntnisinteresse in den Konstruktionsbedingungen der pädagogisch vermittelten historischen Ereignisse. Was wird zu einem historischen Ereignis gemacht, um es den Schüler:innen zu vermitteln, und wie führen diese Erzählungen möglicherweise zur Entstehung eines nationalen Wir-Gefühls im Sinne einer nationalen Identität? Diese Überlegungen führen zur Fragestellung der Arbeit:

Inwiefern lassen sich in österreichischen Geschichtsschulbüchern sowie in unterrichtsbezogenen Schriften, die zwischen 1918 und 1965 im schulischen Kontext verfasst wurden, pädagogische Inhalte identifizieren, die zur Vermittlung einer nationalen österreichischen Identität beitragen konnten, und welchen Änderungen sind diese Inhalte über den beforschten Zeitraum unterlegen?

Die Verwendung des Begriffs der nationalen Identität soll dabei nicht als psychologisches Merkmal verstanden werden, das unabhängig von anderen Merkmalen identifiziert werden kann, sondern soll in der Arbeit als zugrundeliegendes Muster verstanden werden (vgl. Billig, 1995, S. 65). Für Ruth Wodak, die sich intensiv mit der nationalen Identität Österreichs beschäftigt, ist ebendiese nationale Identität das Ergebnis von Diskursen. „Wenn die Nation eine vorgestellte Gemeinschaft, mithin ein menschliches Konstrukt, ein imaginärer Vorstellungskomplex ist, der – zumindest – die Bestimmungselemente der kollektiven Einheit und Gleichheit, der Begrenzung und der Autonomie enthält, dann kommt dieser Imagination soweit Realität zu, wie man von ihr überzeugt ist, wie man sie beziehungsweise an sie glaubt und sich emotional mit ihr identifiziert“ (Wodak et al., 2016a, S. 61).

Der konkrete Fall stellt den Versuch dar, einen Beitrag zur Erforschung von Zusammenhängen zwischen historischen Prozessen und ihrer Vermittlung in nationalen Erziehungssystemen zu leisten. Die Frage nach den Kontinuitäten oder Umbrüchen in der nationalen Identität, die auch in dem Erziehungssystem Schule sichtbar werden, gründet sich in der Annahme, dass nationale Identität nicht als gegeben angesehen werden kann, sondern immer wieder neu hergestellt werden muss (vgl. Özkırımlı, 2017, S. 184). Dabei werden bei der Verschulung historischer Ereignisse nationale Narrative wirkmächtig, die darauf ausgerichtet sind, bestimmte Ideale und Vorstellungen an die zukünftigen Bürger:innen weiterzugeben (vgl. Gotling, 2020, S. 66). Billig verweist darauf, dass es zur Herstellung einer nationalen Identität notwendig ist, zu wissen, was unter ‚national‘ verstanden werden kann; es müssen also bereits Vorstellungen über diese Begriffe vorhanden sein. Ebendiese zugrundeliegenden Vorstellungen und die dazugehörigen Entstehungsbedingungen sollen im Rahmen dieser Masterarbeit ermittelt werden. Eine Möglichkeit, zu untersuchen, wie über eine bestimmte Sache gesprochen wird oder warum über eine andere eben nicht gesprochen wird, bietet die Diskursanalyse. „In der Sprachwissenschaft, in der sich seit den 1970er Jahren die Subdisziplin der Diskursanalyse ausdifferenzierte, versteht man unter »Diskurs« grundsätzlich Strukturen des Sprachgebrauchs oberhalb der Ebene einzelner Sätze“ (Graf, 2005, S. 60). Der theoretische Rahmen der Diskursanalyse soll dabei helfen, bestimmte Strukturen des Sprachgebrauchs hinsichtlich ihrer Kontinuitäten im analysierten Material zu überprüfen. Dabei wird Sprache und auch ihr Gebrauch im Sinne des *linguistic turn* nicht als bloßes Instrument zur Wiedergabe scheinbar objektiver

Wahrheiten, sondern als konstruktives und konstituierendes Element von Wirklichkeit betrachtet. „Die Fragen, warum etwas wann und wie zur Sprache gebracht wird und was nicht und warum nicht, können als das Forschungsanliegen des *linguistic turn* umschrieben werden“ (Tröhler & Fox, 2019, S. 25). Für die Bearbeitung der gewählten Thematik stellt deshalb die Form der historischen Diskursanalyse nach Landwehr eine methodologische und methodische Grundlage dar. „Die historische Diskursanalyse geht grundsätzlich vom Konstruktionscharakter soziokultureller Wirklichkeiten aus und fragt vor diesem Hintergrund nach den Arten und Weisen, mit denen im historischen Prozess Formen des Wissens, der Wahrheit und der Wirklichkeit hervorgebracht werden“ (Landwehr, 2018, S. 96). Im anschließenden Kapitel werden diese theoretischen und methodologischen Überlegungen dargelegt.

2 Theoretische und methodologische Überlegungen

Der eingangs erwähnte Nationalfeiertag stellt ein sichtbares Zeichen für die Bürger:innen einer Nation dar, er soll zum Gefühl einer nationalen Zusammengehörigkeit beitragen (vgl. Elgenius, 2011, S. 94). Dabei begleitet dieses Gefühl die Bürger:innen nicht nur am Nationalfeiertag, sondern ist ebenso in das tägliche Leben integriert, wo es die Art der Wahrnehmung unserer Realität beeinflusst. Als Beispiel sei an dieser Stelle die Einteilung von Tageszeitungen genannt, die – ungeachtet ihrer politischen Ausrichtung – ihre Leserschaft als Mitglieder einer Nation ansprechen (vgl. Billig, 1995, S. 11). Angelehnt an Umut Özkirimlis Verständnis der Nation als Diskurs wird zur Bearbeitung der Forschungsfrage die Methode der Diskursanalyse angewendet, sowie eine kurze Auseinandersetzung mit dem beforschten Medium des Schulbuches stattfinden. Zunächst werden die Entwicklungen in der Auseinandersetzung mit dem Thema des Nationalismus und der Entstehung von Nationen erläutert.

2.1 Zum Begriff der „Nation“ und der Staatsbildung

Im Mittelalter wurde eine größere Gruppe von Menschen meist mit den Begriffen *gens* und *populus* bezeichnet, der Begriff *natio* hingegen bezeichnete den Heimatort, die Herkunft sowie den sozialen und sprachlichen Hintergrund der Menschen (vgl. Bruckmüller, 1996, S. 24). „Der Begriff der »Nationalität« entstand nach der Revolution Ende des 18. Jahrhunderts in Frankreich“ (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 12). Bevor es überhaupt zur Nation im heutigen Sinne kommen konnte, wurden die im Mittelalter entstandenen Herrschaftsgebiete in die Staatenwelt der Neuzeit überführt. „Dieser Prozeß bedeutete nicht nur eine territoriale Ausweitung der Herrschaftsgebiete der Valois oder Bourbon, der Habsburger oder Hohenzollern, er bedeutete auch und vor allem einen langwierigen und oft gewaltsamen Prozeß der Integration der erworbenen Gebiete in eine neue Einheit – den Staat“ (Bruckmüller, 1996, S. 22). Die auf diesem Gebiet lebenden Menschen verstanden sich zunächst noch als Untertanen ihres Fürsten, wurden jedoch später zu Staatsuntertanen und letztendlich zu Staatsbürgern. „Einen unbezweifelbaren Vorsprung in diesem Prozeß erlangten jene Staaten, bei deren Herausbildung sich früh eine antifürstliche Wendung ergab, die Niederlande etwa oder die Schweiz, oder Großbritannien“ (Bruckmüller,

1996, S. 22). Die im Staat lebenden Menschen waren nun aus ihrer Untertanenrolle erwachsen, die Loyalität zu diesem Staat musste deshalb erst entstehen. „Der freie Verband von mündigen Staatsbürgern, selbstbestimmt und selbstbewusst, aber vereint zu gemeinsamen Zielen und – im Normalfall – über ein gemeinsames Erinnern einer als gemeinsam angenommenen Geschichte: das war die (moderne) Nation“ (Bruckmüller, 1996, S. 22). Im Fall Österreichs geht die historische Entwicklung zunächst von der urkundlichen Erwähnung als „Ostarrichi“ als Benennung für eine Babenberger Markgrafschaft im Raum des heutigen Niederösterreichs aus. „In der Neuzeit steht der Name für die nach Vereinheitlichung strebende Habsburger-Monarchie und für das »Haus Österreich« (Casa d’Austria), später für das Kaisertum Österreich“ (Wodak et al., 2016a, S. 111). Nach der Zeit der Monarchie folgte die letzte Phase der österreichischen Nationalstaatsbildung. „Die Schlussetappe der Nationswerdung begann 1918 mit der so oft umstrittenen, jedoch zur historischen Tatsache gewordenen Bildung der Ersten Republik, deren zwanzigjähriger Bestand durch eine Folge von sozialen und politischen Krisen charakterisiert wurde, die sich bis zu Bürgerkrieg und Auslöschung des Landes als unabhängigem Staat steigerten“ (Kreissler, 1997, S. 129). Die Schlussetappe ist wohl auch noch um die Zeit von 1938 bis 1965 zu erweitern, in der die Gründung der Zweiten Republik sowie die Unterzeichnung des Staatsvertrages fallen.

2.2 Nationalismus als Forschungsgegenstand

Schon Ernest Renan fragte sich 1882 in einem Vortrag an der Pariser Sorbonne: Was ist eine Nation? Er beantwortete die Frage mit der Vorstellung der Nation als geistigem Prinzip und täglichem Plebiszit. Dieser Vortrag Renans gehört zu den grundlegenden Texten in der Auseinandersetzung mit dem Nationalismus aus wissenschaftlicher Perspektive. Zu den bekanntesten Vertretern der Nationalismusforschung zählen Benedict Anderson, Ernest Gellner, Eric J. Hobsbawm sowie Anthony D. Smith. Die Zeit, in der sich diese Autoren mit diesem Thema beschäftigten, wird von Jansen als Zeit der Rückkehr des Nationalismus beschrieben, nachdem im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg supranationale Gebilde an Bedeutung gegenüber einzelner Nationalstaaten gewannen (vgl. Jansen & Borggräfe, 2020, S. 187). Den genannten Autoren ist gemein, dass sie die Nation nicht mehr als von oben herab durchgesetzte Ideologie, sondern durchaus als von der Bevölkerung mitkonstruiert sehen. Einige

dieser grundlegenden Positionen zum Thema der Nation sollen hier dargelegt werden. Zunächst stellt Benedict Anderson mit seinem Konzept der „imagined community“ oder der „vorgestellten politischen Gemeinschaft“ einen wichtigen Bezugspunkt für die Bearbeitung des gewählten Themas dar. Dabei werden Nationen als soziale Konstrukte verstanden, die nicht auf direkten, persönlichen Beziehungen beruhen. „Vorgestellt ist sie deswegen, weil die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert“ (Anderson, 1998, S. 14 f.). Diese Vorstellung wird über bestimmte Narrative weitergegeben und findet sich in der Erinnerungskultur wieder oder wird davon ausgeschlossen (vgl. Viehöver, 2012, S. 81). Für Ernest Gellner ist Nationalismus ein politisches Prinzip, welches fordert, dass Staatsgrenzen und kulturelle Einheit übereinstimmen, was wiederum eine standardisierte Sprache, Bildung und gemeinsame Institutionen voraussetzt. Ebenso ist es notwendig, dass sich die Mitglieder der Nation als Mitglieder ebendieser gegenseitig wahrnehmen. „It is their recognition of each other as fellows of this kind which turns them into a nation, and not the other shared attributes, whatever they might be, which separate that category from non-members“ (Gellner, 1988, S. 7).

Hervorzuheben ist hierbei der Beitrag von Michael Billig, der in seinem Werk *Banal Nationalism* ebenfalls die Verwobenheit der Nation mit dem täglichen Leben ihrer Bevölkerung beschreibt und mit ihr eine „Reproduktion hegemonialer Strukturen der Ungleichheit“ [Übers. D. Verf.] (Billig, 1995, S. 175). Dieses tägliche Leben findet auch in der Schule statt, wo die Bildung der zukünftigen Bürger:innen der Nation stattfindet. Bildungsinstitutionen sind insofern in das Entstehen einer nationalen Identität eingebunden, indem sie die Aufgabe haben, ein Gemeinschaftsgefühl entstehen zu lassen, beispielsweise durch gemeinsames Singen von Religions- oder Heimatliedern. (vgl. Tröhler, 2016, S. 289) In seinem Werk *Theories of Nationalism* betrachtet Umut Özkirimli Nationalismus als Diskurs. „I thus treat nationalism as a ‘discourse’, a particular way of seeing and interpreting the world, a frame of reference that helps us make sense of and structure the reality that surrounds us“ (Özkirimli, 2017, S. 218). Özkirimli erachtet es als notwendig, Diskurse nicht auf die Sprache reduziert, sondern im gesamten sozialen Kontext zu betrachten. Für das Beispiel des Nationalismus bedeutet dies, diesen nicht als gegeben zu betrachten, sondern seine Verwobenheit in soziale Strukturen mitzudenken. Özkirimli nennt drei Behauptungen,

an denen ein Nationalismuskurs festzumachen ist. Erstens werden Identitätsbehauptungen aufgestellt, welche die Welt in verschiedene Lager wie ‚wir‘ und ‚sie‘ einteilen. Dabei bildet die Nation die Quelle der Legitimation, und die Loyalität ihr gegenüber ist prioritär im Vergleich zu anderen Formen der Identitätsstiftung zu behandeln (vgl. Özkirimli, 2017, S. 220). Zweitens werden zeitliche Behauptungen aufgestellt, indem versucht wird, die Nation als diachrones Gebilde wirken zu lassen und dabei bestimmte Verbindungen zu einer oft problematischen Vergangenheit herzustellen. Dabei werden oft jene Aspekte absichtlich vergessen, die nicht zum aktuellen Narrativ der Nation passen. Ein Weg, dieses Narrativ zu fördern, ist der Versuch, über die Schule und andere Staatsapparate ein eigenes Narrativ der Nation zu implementieren (vgl. Özkirimli, 2017, S. 220). Als Drittes nennt Özkirimli die räumlichen Behauptungen, die von einem Fokus auf das Territorium geprägt sind. „This involves the reconstruction of social space as national territory, often with a force and intensity that erases alternatives and grafts the nation onto the physical environment and everyday social practices“ (Özkirimli, 2017, S. 221). Die angeführten Behauptungen ermöglichen eine Unterscheidung zu ähnlichen Diskursen. Dabei betont Özkirimli, dass der Nationalismuskurs mehr ist als nur ‚Narrativ‘ oder ‚Diskurs‘, sondern darüber hinaus tief in die Institutionen des Staates und der Gesellschaft eingewoben ist und die Welt, wie wir sie kennen, mitgestaltet (vgl. Özkirimli, 2017, S. 227). Die Bedeutung der Schule ist dabei nochmals hervorzuheben. „Nicht zufällig geht die Nationalstaatsbildung in den meisten Fällen einher mit der (häufig konfliktreichen) Erringung staatlicher Kontrolle über die Elementarschulen und andere Teile des Bildungswesens, die in der Vormoderne meist in den Händen des Klerus lag, und mit der Einführung der allgemeinen Wehrpflicht, die alle jungen Männer den sozialisatorischen Einflüssen des Nationalstaates unterwirft“ (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 32). Wie kann der Staat davon ausgehen, dass in den staatlich geführten Schulen auch das gelehrt wird, was im staatsbürgerlichen Sinne förderlich ist? Eine Möglichkeit bieten Schulbücher, die zuvor durch staatliche Kontrollfunktionen überprüft werden.

2.3 Das Schulbuch als Forschungsobjekt

Das Medium des Schulbuchs existiert im Grunde seit der Erfindung des Buchdrucks, das erste langfristig in die Historie der Schule eingehende Schulbuch war das Werk

Orbis sensualium pictus von Johann Amos Comenius. „Unter Schulbuch versteht man im engeren Sinne ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch oder Broschüreform sowie Loseblattsammlungen, sofern diese einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs einer Schule enthalten“ (Laubig/Peters/Weinbrenner, 1996, S.7, zitiert nach Wiater, 2003, S. 12). Dabei ist das Schulbuch auch Ausdruck pädagogischer und politischer Grundsätze, die zur Zeit des Verfassens des Schulbuchs vorherrschend sind. „Das zeigt sich an den Auswahlgesichtspunkten bei den präsentierten Lerninhalten, an den Schwerpunktsetzungen und den im Schulbuchvergleich erkennbar werdenden Akzentuierungen und Abgrenzungen“ (Wiater, 2003, S. 12). Das Schulbuch ermöglicht es dem Staat, gesellschaftliche Narrative zu prägen und seine zukünftigen Bürger:innen in seinem Sinne zu sozialisieren. „Die heutige Schulbuchtheorie sieht das Schulbuch deshalb erstens als Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, zweitens als Arbeitsmittel, Lernhilfe und Gegenstand des schulischen Lernprozesses und drittens als Element in einer multimedialen Lernumgebung“ (Wiater, 2003, S. 12). Um für den Gebrauch im schulischen Umfeld genutzt werden zu können, müssen Schulbücher ein Zulassungsverfahren durchlaufen. „Entsprechend der gesetzlichen Anordnung des §14 Abs.4 des Schulunterrichtsgesetzes dürfen Lehrpersonen nur solche Unterrichtsmittel im Unterricht einsetzen, die von der zuständigen Bundesministerin bzw. vom zuständigen Bundesminister als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt worden sind (§14 Abs.5 Schulunterrichtsgesetz) oder nach dem Ergebnis der gewissenhaften Prüfung durch die jeweilige Lehrperson den Voraussetzungen nach §14 Abs.2 des Schulunterrichtsgesetzes entsprechen“ (Hammerschmid, 2017, S.1). Schulbücher sind als Unterrichtsmittel jedoch nicht nur verschriftlichte objektive Wahrheiten, sondern sind – wie bereits beschrieben – ebenso Konstruktionsleistungen, die wiederum an der Konstruktion neuer Wirklichkeiten beteiligt sind. Diese Wirklichkeiten sind dabei nicht unerheblich für die Adressat:innen dieser Schulbücher, geht es gerade in Geschichtelehrbüchern doch um „unsere eigene“ Vergangenheit. „History and geography textbook attempt to explain our roots, how and why we happen to be living in a certain place and how that place can be described and characterized – in other words, who we really are“ (Pingel, 2010, S. 7). Gerade deshalb ist das Schulbuch ein Medium von Interesse für unterschiedliche gesellschaftliche Akteure. Thomas Höhne bezeichnet das Schulbuch deshalb als *Diskursarena*: „Wenn man die Vielzahl der Akteure, ihr unterschiedliches soziales und

ökonomisches Kapital (Bourdieu) und die damit zusammenhängenden Machtverhältnisse in Betracht zieht, so läßt sich das soziale Feld auf dem die Auseinandersetzungen um das Schulbuch stattfinden, mit der Metapher der Arena, genauer: der *Diskursarena* umschreiben“ (Höhne, 2003, S. 65)

Im Folgenden soll der angedeutete *linguistic turn* hinsichtlich seiner Bedeutung für die Entstehung von Lehrmaterialien betrachtet werden.

2.4 Der *linguistic turn* im Schulbuch

Im Fokus des bereits in der Einleitung erwähnten *linguistic turns* liegt „[...] die Abkehr von der Vorstellung einer vom Subjekt getrennten objektiven Welt und deren Erkenntnis, die erst in der Folge versprachlicht wird“ (Tröhler & Fox, 2019, S. 3). Ein bedeutender Schritt zu dieser Vorstellung liegt in der Linguistik Ferdinand de Saussures. Saussure unterscheidet in der Gesamtheit der *langage*, die als „menschliche Rede“ übersetzt werden kann, zwischen *langue* und *parole*. (vgl. Saussure et al., 2001, S. 17) Als *langue* werden jene Anteile der Sprache bezeichnet, die den Benutzenden als Rahmen zur Verfügung stehen, jedoch nicht aktiv bedacht werden müssen. Im Gegensatz dazu bezeichnet der Begriff *parole* die expliziten Sprechhandlungen. Dabei sind beide Begriffe flexibel zu denken: Der Rahmen der *langue* wandelt sich im Laufe der Zeit, ebenso die *parole*, die in der jeweiligen *langue* geäußert werden können. Daraus ergibt sich für die vorliegende Forschungsarbeit folgende Grundlage: „Durch den *linguistic turn* motivierte Forschung fragt also nicht nach dem ‚Wahren im Text‘, sondern danach, was im Sinne von Ideologie bzw. dem (stets ermöglichenden und gleichzeitig limitierenden) linguistischen Sinn-Potential (*langue*) in einem Text durch die Worte (*paroles*) von AutorInnen ausgedrückt werden konnte und sollte und genauso auch danach, was eben nicht zur Sprache gebracht werden konnte und sollte“. (Tröhler & Fox, 2019, S. 25) Demnach geht es in der folgenden Analyse der Lehrmaterialien nicht darum, einen wahren Kern innerhalb der verschiedenen Texte zu finden, sondern darum, was im Sinne der *langue* als Möglichkeitsrahmen des Sagbaren zu identifizieren ist und welche Sprechakte im Sinne der *paroles* innerhalb dieses Rahmens ausgedrückt wurden. Pocock beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen: „Der Historiker wird von der *langue* zur *parole* fortschreiten, vom Erlernen der Sprache zur Feststellung der Sprechakte, die in den Texten vollzogen wurden“ (Pocock, 2010, S. 130). Ebenso soll nach möglichen

Auslassungen gesucht werden, die – wie bereits beschrieben – einem vorherrschenden Narrativ nicht entsprechen und somit nicht erwähnt werden.

2.5 Schulbuch und Curriculum Studies

Das Schulbuch als Lehrmaterial ist dabei nur ein Faktor von vielen, die zum Unterricht beitragen. Was in der Schule gelehrt werden soll, kann aus dem aktuell gegebenen Curriculum entnommen werden. Im Curriculum manifestieren sich also gesellschaftliche Normen und Ziele, die über das Bildungssystem an die nächste Generation weitergegeben werden sollen. „A curriculum is more than a traditional program guide, therefore; beyond mapping out the topics and materials, it specifies the most appropriate experiences, assignments, and assessments that might be used for achieving goals” (Wiggins & McTighe, 2005, S. 6). Im Curriculum sind nach Wiggins und McTighe also nicht nur die Ziele definiert, sondern es soll auch Erfahrungen, Aufgaben und Bewertungen enthalten. Das im Curriculum festgeschriebene Ziel ist jedoch nicht gleichzusetzen mit dem, was tatsächlich im Klassenzimmer passiert. Allan Glatthorn unterscheidet dabei zwischen sieben verschiedenen Typen an Curricula: *recommended, written, taught, supported, assessed, learned, hidden*. Für die vorliegende Arbeit sind hauptsächlich die Typen *written* und *hidden* von Bedeutung – also zunächst das geschriebene Curriculum, das sich auch noch später über die schriftlichen Aufzeichnungen rekonstruieren lässt, sowie das *hidden curriculum*, also das versteckte, welches unbeabsichtigte und oft unhinterfragte Inhalte in den schulischen Prozess aufnimmt.(vgl. Glatthorn, 2000, S. 83) Dabei geht das Ziel des Curriculums über die Weitergabe von Wissen an die nächste Generation hinaus. Ebenso soll dadurch die nächste Generation auf ihre zukünftige Rolle im Staat vorbereitet werden. „Curricula of the modern mass school have been designed for two purposes: for creating the national citizen, and at the same time for creating different social citizens” (Tröhler, 2014, S. 64 f.). Dies bedeutet, die Schüler:innen werden einerseits auf die Rolle als Bürger:in eines Nationalstaats, andererseits auch auf ihre zukünftigen sozialen Rollen hin vorbereitet. Dies zeigt sich beispielsweise in Unterscheidungsmerkmalen hinsichtlich des Geschlechts für unterschiedliche Curricula. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, der Frage nachzugehen, inwiefern die beforschten Schulbücher Ausdruck des dahinterliegenden Curriculums sind und ob nationale Erziehung darin eine Rolle spielt.

2.6 Grundlagen der historischen Diskursanalyse

Wie bereits beim *linguistic turn* beschrieben, geht es in der vorliegenden Arbeit darum, Möglichkeiten des Sagbaren und die darin befindlichen Aussagen zu identifizieren. Eine Möglichkeit, diesem Anspruch methodisch gerecht zu werden, bietet die Diskursanalyse. Der dieser Arbeit zugrundeliegende Begriff des Diskurses geht ursprünglich auf die Ausführungen Michel Foucaults zurück. In seiner Antrittsvorlesung am Collège de France erweiterte er seine bisherigen Theorien zum Diskursbegriff um den Aspekt der Macht. Der Diskurs schafft nicht nur einen Möglichkeitsraum des Sagbaren, er unterdrückt gleichzeitig Aussagen, die somit nicht in die Konstruktion von Wirklichkeit einfließen, es „[...] wird um die Möglichkeiten, gültige Versionen von Wirklichkeit zu etablieren, in permanenten sozialen und politischen Auseinandersetzungen gerungen“ (Landwehr, 2018, S. 89 f.). Dabei ist das Ziel der historischen Diskursanalyse, ebendiese Auseinandersetzungen zu eruieren und besonders nach den Selbstverständlichkeiten innerhalb tradierter Wissensbestände zu fragen. Eine besondere Schwierigkeit stellt dabei das Identifizieren von Selbstverständlichkeiten dar, in denen man selbst involviert ist. So stellt beispielsweise die Konstruktion einer österreichischen Identität, die durch Schule vermittelt werden soll, besonders für eine Person, die durch ebendieses Schulsystem sozialisiert wurde, eine besondere Herausforderung dar. Hervorzuheben ist dabei, dass die historische Diskursanalyse nicht versucht, hinter die ihr vorliegenden Aussagen zu blicken, um den dahinterliegenden Kern innerhalb des sprechenden Subjekts zu erforschen, sondern ihren Fokus auf die Entstehungsbedingungen ebendieser Aussagen legt. Am Beginn der historischen Diskursanalyse steht die Suche nach einer geeigneten Fragestellung, die historische Wissensformen in den Blick nimmt und deren Konstruktionsbedingungen hinterfragt. Landwehr merkt dazu an, dass es nicht zielführend ist, bei der Auswahl des zu erforschenden Materials anfängliche Einschränkungen zu unternehmen, da sich Diskurse eben nicht nur in einer bestimmten Textsorte oder innerhalb einer vordefinierten Personengruppe identifizieren lassen, sondern im Querschnitt der gesellschaftlichen Aussagemöglichkeiten wiederfinden lassen. Für den gewählten Zeitraum der Untersuchung muss festgehalten werden, dass die sprachliche Vermittlung innerhalb der Schule für die Bearbeitung nicht mehr zur Verfügung steht und somit auf schriftliche Quellen zurückgegriffen werden muss. Dabei wurde jedoch versucht, neben dem im Unterricht verwendeten Material auch Quellen zu verwenden,

die im schulischen Kontext der Zeit entstanden sind. Dazu zählen Gesetzestexte sowie Festschriften des Unterrichtsministeriums, als auch Schriftstücke, die von damals amtierenden Ministern im Kontext der Schule erhalten sind. Für eine genauere Bestimmung der Inhalte innerhalb des vorliegenden Diskurses wird ebenso auf das Konzept der kritischen Diskursanalyse von Ruth Wodak zurückgegriffen, die mit ihrer Auswahl an diskursiven Strategien eine differenzierte Unterscheidung innerhalb des Diskurses ermöglicht. Die gewählten Textstellen des vorliegenden Materials sollen in der abschließenden Analyse ebendiesen Strategien zugeordnet werden. Im anschließenden Kapitel finden diese Grundlagen der historischen Diskursanalyse am gewonnenen Material Anwendung, nachdem zunächst die diskursiven Strategien näher erläutert werden.

2.7 Diskursive Strategien

Die für die Arbeit verwendete Methode Landwehrs soll nach der Sichtbarmachung der einzelnen Textpassagen in der Feinanalyse um den Begriff der diskursiven Strategien Ruth Wodaks erweitert werden. „By ‚strategy‘ we mean a more or less intentional plan of practice (including discursive practices) adopted to achieve a particular social, political, psychological or linguistic goal” (Wodak & Meyer, 2016a, S. 34). Dabei unterscheidet Wodak an anderer Stelle folgende Diskursstrategien: konstruktive Strategien, Bewahrungsstrategien, Rechtfertigungsstrategien, Transformationsstrategien sowie demontierende bzw. destruktive Strategien (vgl. Wodak et al., 2016b, S. 76). Weitere diskursive Strategien, die Wodak in dem Buch *Methods of Critical Discourse Studies* vorstellt, sind die *Nomination*, also die Benennungsstrategie, die der *Prädikation*, also die Zuschreibungsstrategie, die *Intensivierungs- oder Mitigationsstrategie* sowie die *Perspektivierungsstrategie*. Wodak unterscheidet in der Untersuchung zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität verschiedene Typen. „Es sind dies die zumindest theoretisch unterscheidbaren konstruktiven, bewahrenden respektive rechtfertigenden, transformatorischen und demontierenden Diskursstrategien“ (Wodak et al., 2016a, S. 75 f.). Innerhalb dieser Strategien lassen sich wiederum einige Substrategien voneinander unterscheiden. Die konstruktiven Diskursstrategien „[...] versuchen, eine bestimmte nationale Identität aufzubauen und zu etablieren, indem sie sprachlich direkt oder indirekt zu Unifikation, Identifikation, Solidarität, aber auch zu

Abgrenzung einladen“ (Wodak et al., 2016a, S. 76). Die Bewahrungsstrategien versuchen, die bereits aufgebaute Identität zu erhalten; dabei kann ebenso von rechtfertigenden Strategien gesprochen werden, wenn versucht wird, zurückliegende Handlungen zu legitimieren (vgl. Wodak et al., 2016a, S. 76). Transformationsstrategien haben das Ziel, eine bereits bestehende nationale Identität in eine andere zu überführen, während abschließend demontierende Diskursstrategien versuchen, eine vorhandene nationale Identität oder ihre Konstruktion abzutragen (vgl. Wodak et al., 2016a, S. 76). Weiters wird zu den jeweiligen Strategien zwischen den Argumentationsmustern, auch *Topoi* genannt, und den dazugehörigen Realisierungsmitteln unterschieden. Diese Diskursstrategien sollen bei der Analyse der Textpassagen helfen, das vorgefundene Material methodisch angeleitet zu unterscheiden und – wenn möglich – jenen genannten Diskursstrategien zuzuordnen.

3 Anwendung der historischen Diskursanalyse

Nach den theoretischen Grundlagen folgt in diesem Kapitel die konkrete Anwendung der historischen Diskursanalyse auf das Material, beginnend mit der Gewinnung des Quellenmaterials für die vorliegende Arbeit.

3.1 Quellen

Für die zugrundeliegende Forschungsfrage ist es notwendig, Lehrmaterialien, die zwischen 1918 und 1965 verwendet wurden, als Quellen zu identifizieren. Zu Beginn der Quellensuche wurden deshalb in den vorliegenden Datenbanken alle Schulbücher erfasst, die zwischen 1918 und 1965 als Lehrmittel zugelassen waren und in dem Fach „Geschichte“ verwendet werden konnten. Die Auswahl ebendieses Schulfaches liegt in der Annahme begründet, dass in diesem Fach Nationalismus-Narrative häufiger festzustellen sind, als dies in anderen Schulbüchern der Fall wäre. Dabei wurden ebenso Texte für die Korpusbildung identifiziert, die in der Sphäre der Schule insgesamt vorzufinden sind. „Ein zentrales Kriterium für die Korpusbildung ist dabei die Wiederholung und die Gleichförmigkeit von immer wieder ähnlich Gesagtem oder Geschriebenem“ (Landwehr, 2018, S. 99). In diesem Sinne wurde besonders nach Schulbüchern gesucht, die in mehreren Auflagen immer wieder zum Schulgebrauch zugelassen wurden.

3.2 Korpusbildung

Den Korpus sollen jene Texte bilden, die als Lehrmaterialien zwischen 1918 und 1965 zugelassen wurden und darin historische Ereignisse zurückgehend bis zum Ende des Ersten Weltkriegs behandeln. Innerhalb der gewählten Lehrmaterialien wurde das Ende des Ersten Weltkriegs als Anfangspunkt der Analyse gewählt, um die enthaltenen Aussagen zum österreichischen Staat während der Zwischenkriegszeit in die Analyse einbeziehen zu können. Der imaginäre Korpus im Sinne Landwehrs wird von allen Texten gebildet, die sich im Zeitraum von 1918 bis 1965 mit der Entstehung der österreichischen Nation im Rahmen von pädagogischen Vermittlungsprozessen vorfinden lassen. Den daraus folgenden virtuellen Korpus bilden 245 Texte, die vorwiegend als Schulbuch bezeichnet werden können. Aus diesen 245 Texten wurden schließlich 65 für den konkreten Korpus ausgewählt und einer näheren Analyse

unterzogen. „Über die Zusammenstellung des Korpus gilt es sich selbst und allen anderen gegenüber Rechenschaft abzulegen, denn selbstverständlich verläuft die Materialauswahl alles andere als >objektiv<“ (Landwehr, 2018, S. 100). Die Zusammensetzung des konkreten Korpus bildet bereits eine gewisse Einschränkung hinsichtlich der vorfindbaren Aussagen innerhalb eines Diskurses, deshalb soll die Auswahl ebendieser 65 Texte hier kurz erläutert werden. Bei den ausgewählten Texten handelt es sich um Schulbücher, die sich inhaltlich explizit mit der Geschichte des Staates Österreich ab 1918 auseinandersetzen, ebenso handelt es sich um Schulbücher, die vorwiegend für die Sekundarstufen I und II verfasst wurden. Diese Einschränkung bezüglich der beforschten Altersgruppe und Schulstufe ergibt sich aus der Menge des vorgefundenen Quellenmaterials und dem Umstand, dass der Unterricht in Geschichte meist erst in der Sekundarstufe stattfand. Ebenso in den konkreten Korpus aufgenommen wurden Texte, die sich mit der Geschichte der Wissensvermittlung selbst auseinandersetzen, so beispielsweise eine Festschrift zum 100-jährigen Bestehen des Unterrichtsministeriums. Den zeitlichen Anfangspunkt stellt das Schulbuch *Österreichische Vaterlandskunde* aus dem Jahr 1919 dar, es war für den Gebrauch in den obersten Klassen der Mittelschulen bestimmt. Den zeitlichen Endpunkt bildet das Schulbuch *Lehrbuch der Geschichte 4. Band*, welches im Jahr 1965 für den Unterricht verwendet wurde. Die digitalisierten Schriften wurden mit einer OCR-Software nach bestimmten Begriffen durchsucht, wobei anzumerken ist, dass bei der Verwendung von Software auch Fehler auftreten können und somit möglicherweise manche Begriffe und dazugehörige Textstellen unerkant blieben. Innerhalb der 65 ausgewählten Schriftstücke fanden sich wiederum 36, in welchen die an das Material vordefinierten Begriffe in größerer Häufigkeit aufzufinden waren. Dies wurde durch das Verhältnis von Seitenzahl und Begriffshäufigkeit ermittelt. Jene 36 Schriftstücke, in denen die vordefinierten Begriffe gefunden werden konnten, wurden in einer Liste zusammengefasst und die jeweilige Begriffshäufigkeit im Verhältnis zur Seitenzahl dargestellt. Im Entstehungsverlauf der Arbeit wurde der Textkorpus fallweise modifiziert, beispielsweise wenn zwar Begriffe identifiziert werden konnten, diese jedoch keinen Bezug zum beforschten Thema hatten – wie Peter Haslinger in seinem Text zur erweiterten Diskursgeschichte beschreibt. „Diskursanalyse sei ohne den konstitutiven Akt der Zusammenstellung eines Textkorpus, der im Lauf der Arbeit fortwährend korrigiert werden müsse, nicht denkbar“ (Eder, 2006, S. 30).

3.3 Kontextanalyse

Angesichts des Versuchs, Wissensformen über historische Ereignisse auf ihre Konstruktion hin zu überprüfen, fällt es schwer, dem vorliegenden Material einen objektiven Kontext gegenüberzustellen. Dennoch ist es notwendig, das Material in Beziehung zu seinen Entstehungsbedingungen zu setzen. „Gesellschaftliche, politische und institutionelle Machtverhältnisse spielen demgegenüber auch und gerade bei der historischen Diskursanalyse eine zentrale Rolle“ (Landwehr, 2018, S. 103). Diese Machtverhältnisse lassen sich laut Landwehr auf vier Ebenen innerhalb der Kontextanalyse beschreiben, dazu zählen der situative, der mediale, der institutionelle wie auch der historische Kontext. (vgl. Landwehr, 2018, S. 104) „Der *situative Kontext* beinhaltet vor allem die Frage, wer zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort was tut“ (Landwehr, 2018, S. 104). Der hier vorliegende situative Kontext nimmt zunächst den Ort der Schule in den Fokus. Die Adressat:innen der Schulbücher sind Schüler:innen im Alter von 10 bis 18 Jahren, die in Österreich eine Volks-, Haupt- oder Mittelschule besuchen. Ebenso Teil der Situation ist das Lehrpersonal, welches die Inhalte der Schulbücher vermitteln soll. Aufgrund des untersuchten Zeitraums ist der situative Kontext auch je nach Jahrgang verschieden. Schüler:innen, welche 1945 Teil des Schulsystems waren, haben andere historische und persönliche Hintergründe als jene, die 1965 als Adressat:innen der untersuchten Schulbücher gesehen werden können. Unter dem Begriff des medialen Kontexts lässt sich die Art des Mediums beschreiben, in welcher das Material vorhanden ist. Im vorliegenden Fall handelt es sich dabei weitestgehend um Schulbücher, eine Ministeriumsfestschrift und zwei Gesetzestexte. Dabei wurden jene Teile herausgefiltert, die sich mit der Geschichte Österreichs seit 1918 befassen. Dabei wird davon ausgegangen, dass ebendiese Schulbücher nicht nur zu Informationszwecken dienen. „Medien sind nicht nur formale und informierende Vermittlungsträger, sondern konstruierende und aktionale Gegenstandsbereiche“ (Landwehr, 2018, S. 104). Als institutionellen und historischen Kontext sollen die zu bestimmten Zeitpunkten in der untersuchten Zeitspanne vorliegenden Curricula und Lehrpläne beschrieben werden. Ebenso werden historische Informationen aus Sekundärliteratur herangezogen, um den historischen und institutionellen Kontext zu beschreiben.

Als weiteren Teil der Kontextanalyse lassen sich die bisher genannten Ausführungen zur *langue* und *parole* noch vertiefen. Im Sinne von G. A. Pocock, der diese beiden

Begriffe von Saussure übernahm und für sein Konzept der politischen Sprachen verwendete, soll der Begriff der *langue* für die Gesamtzahl der möglichen Texte innerhalb des Diskurses stehen sowie die *paroles* für die einzelnen Texte und die darin vorfindbaren konkreten Sprechakte. Daraus entsteht ein Diskursbegriff, bei dem sich die *langue* und die *parole* gegenseitig beeinflussen und zueinander positionieren. „Die aus dieser theoretischen Perspektive auf textanalytischem Wege erschließbare soziale Wirklichkeit präsentiert sich somit zum einen in Gestalt des Textes selbst, als soziales Ereignis und Sprechakt, zum anderen in Gestalt der in Texten artikulierten ‚Sprachen‘; der Begriff des Diskurses verbindet beide Dimensionen“ (Lemke & Stulpe, 2015, S. 59). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies eine Wechselbeziehung zwischen den einzelnen Schulbüchern und Schriften und dem Versuch der Etablierung der österreichischen Idee der Nation zu bearbeiten.

3.3.1 Schulpolitik in der Zwischenkriegszeit

In einem Lehrplan aus dem Jahr 1920 für die erste bis fünfte Schulstufe der allgemeinen Volksschule finden sich unter Heimat- und Lebenskunde folgende Aufträge:

- „Dem Menschenleben, wie es in der Arbeit und in Sitte und Gebrauch in den verschiedenen Ländern Österreichs zum Ausdruck kommt, ist das Augenmerk zuzuwenden“
- „Der geschichtliche Sinn der Kinder soll aber auch an die deutschen Volkssagen gebildet werden. Dabei kämen für Österreich vor allem die mit unserem Boden verknüpften Sagen des Nibelungenliedes in Betracht. Aus den Volkssagen sollen den Kindern die Anfänge deutscher Kultur erschlossen werden. Neben den Volkssagen mögen auch die bedeutenden bodenständigen Sagen des österreichischen Alpenvolkes berücksichtigt werden“

(Lehrplan für das 1. bis 5. Schuljahr der allgemeinen Volksschule, Sonderdruck 1920)

Die hier gezeigten Inhalte wurden in einem unveränderten Abdruck 1925 erneut als Lehrplan aufgelegt. In der Bearbeitung der Bildungslandschaft Österreichs während der Zwischenkriegszeit ist der Name Otto Glöckel unumgänglich. Die Reform des Lehrplans wirkte sich besonders auf den Umgang mit dem Fach Geschichte aus, welches nationale Erziehung zum Inhalt haben sollte (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 81).

„Es ist aber bezeichnend, daß für das Fach Geschichte eine Lehrplanvariante zugelassen wurde, die nicht nur methodisch abwich – sie behielt u.a. die chronologische Ordnung bei und stellte die historischen Persönlichkeiten und die Erzählung ihrer Taten in den Mittelpunkt –, sondern sich auch gegen einen ‚einseitigen und beschränkten Nationalismus‘ aussprach“ (Engelbrecht, 1988, S. 81).

Besonders in den ersten Jahren nach dem Zerfall der Monarchie war der Wille zum Anschluss an Deutschland in Österreich weit verbreitet, auch im Lehrplan wird nicht von österreichischer, sondern von deutscher Kultur gesprochen. Dies änderte sich mit einem Erlass vom 12. Mai 1933, in welchem der Begriff „deutsch“ durch „vaterländisch“ ersetzt werden sollte. Die Zeit zwischen 1933 und dem Anschluss an Deutschland wird im Folgenden als Zeit der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur bezeichnet. Die Lehrer mussten ab dem 1. Juli 1933 einen neuen Diensteid ablegen, durch den sie ihre Arbeit in „vaterländisch-österreichischem Sinne“ durchführen sollten. (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 270). In den Lehrplänen, die 1935 erlassen wurden, lag bereits eine starke Betonung auf der österreichisch-vaterländischen Erziehung. „In den gesinnungsbildenden Fächern wurde der Österreich-Ideologie viel Platz eingeräumt, auch die Wehrbereitschaft und der Wehrwille – gegenüber der nationalsozialistischen Bedrohung – sollten im Turnunterricht gestärkt werden“ (Engelbrecht, 2015, S. 177). Dabei blieb das verwendete Lehrmaterial oft gleich. „Da man aus Kostengründen die vorhandenen Schulbücher nicht auf einmal einziehen konnte, wurden schon im Mai 1933 die Lehrer angewiesen, unpassende Passagen zu übergehen oder richtigzustellen“ (Engelbrecht, 1988, S. 271). Ebenso wurde das neue Unterrichtsfach „Vaterlandskunde“ eingeführt, das eine genaue Kenntnis des Landes Österreich vermitteln sollte. (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 271) Mit Gelöbnisformeln beim Fahnengruß sollte das Österreichbewusstsein ebenfalls gefestigt werden, an einer Schule im 13. Wiener Bezirk lautete diese Formel folgendermaßen:

„Ich gelobe, die mir durch die Mittelschule vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten zum Wohle meines Vaterlandes zu verwerten, für seine Ehre einzustehen, seine wertvollen Güter zu erhalten und mehren. Ich gelobe, mich allerorts als Österreicher zu bekennen und seine Farben mit Stolz zu tragen. Ich gelobe, den mir durch den Dienst auferlegten Pflichten nach bestem Können und Gewissen nachzukommen, diesbezügliche Anordnungen pünktlich zu befolgen und mit meinen Mitschülern gute Kameradschaft zu halten. Dies gelobe ich und will es auch halten.“ (Engelbrecht, 1988, S. 271)

3.3.2 Schulpolitik zwischen 1938 und 1945

Die eben genannten Bemühungen, das Österreich-Bewusstsein unter den Schüler:innen zu stärken, endeten spätestens mit dem Berchtesgadener Abkommen vom 12. Februar 1938. Der damalige Bundeskanzler Kurt Schuschnigg folgte den Forderungen Adolf Hitlers und ernannte Arthur Seyß-Inquart zum Sicherheitsminister. Am 12. März 1938 schließlich marschierten deutsche Truppen in Österreich ein. Der Plan vom gleichgeschalteten, nationalsozialistischen Österreich wurde aufgrund der großen Zustimmung der Bevölkerung zum Einmarsch Hitlers wieder verworfen. „Als Hitler auf der Fahrt nach Linz diesen Jubel erlebte, beschloss er den »vollen« Anschluss – nicht mehr ein nationalsozialistisches, gleichgeschaltetes Österreich war das Ziel, sondern die volle Integration in das Deutsche Reich“ (Bruckmüller, 2019, S. 537). Bereits kurz nach dem Einmarsch deutscher Truppen in Österreich wurde begonnen, das Schulsystem nach nationalsozialistischen Vorstellungen umzugestalten. Ein großer Schwerpunkt war die Entkonfessionalisierung des Schulbetriebs. Die katholische Kirche als Trägerorganisation im Bildungssektor war für die nationalsozialistische Führung ein Hindernis und wurde in kurzer Zeit völlig ausgesetzt. „Die Ausschaltung des privaten katholischen Schulwesens bedeutete nicht nur einen schweren ökonomischen Verlust der Kirche, sondern auch ihre vollständige Verdrängung aus dem Bildungsbereich, der einst von ihr aufgebaut und bis ins 19. Jahrhundert beherrscht worden war“ (Engelbrecht, 1988, S. 309). Insgesamt sollte der Bildungsbereich in die Hände des Staates gelegt werden, private Träger waren nur in jenen Fällen geduldet, in denen der Staat die Aufgaben nicht übernehmen konnte. Die Verstaatlichung des Schulwesens wurde in der Öffentlichkeit positiv wahrgenommen. (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 312).

3.3.3 Schulpolitik zwischen 1945 und 1955

In den ersten zehn Jahren der Zweiten Republik wurde die Bildungspolitik auch von den Besatzungsmächten mitbestimmt. Das Bild, welches die österreichische Bevölkerung von der neu erstandenen Republik hatte, war geprägt von vielen Auseinandersetzungen. Nach 1945 wurde vielerorts versucht, alle Verbindungen zu Deutschland zu negieren, das galt auch für den Bildungsbereich. „Die vorübergehende Ersetzung des Unterrichtsgegenstandes ‚Deutsch‘ durch ‚Unterrichtssprache‘ stieß auf besonderen Widerstand“ (Engelbrecht, 1988, S. 352). Dabei war besonders der

Verband der Unabhängigen (VdU) gegen diese Art des Österreichbewusstseins. Diese Partei hielt weiterhin an Österreich als Teil eines deutschen Staates fest. (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 352). Für die Alliierten, welche die österreichische Politik und somit auch den Bildungsbereich maßgeblich mitbestimmten, war zunächst die Denazifizierung von großer Bedeutung. Für den Schulbereich bedeutete dies, dass schwer belastete Nationalsozialist:innen davon auszuschließen waren, sowie eine politische Überprüfung aller anderen Lehrer:innen. Diese Überprüfung bestand im Wesentlichen darin, ein Bekenntnis zu Österreich abzulegen. (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 400). Ebenso mussten die verwendeten Lehrmaterialien überprüft werden. „Schon im Juli 1945 erging an die österreichischen Schulbehörden der Befehl, alles nationalsozialistische Lehrmaterial zu sammeln und weitere Anweisungen abzuwarten“ (Engelbrecht, 1988, S. 404). Nicht alle Bundesländer warteten auf die Zustimmung des Unterrichtsministeriums und begannen selbstständig mit dem Druck neuer Lehrmaterialien. (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 405). Ab dem 15. November 1945 wurde der freie Wettbewerb im Bereich der Schulbücher von der Alliierten Kommission für Österreich für beendet erklärt, an seine Stelle sollte ein einheitliches Schulbuchwerk rücken. „Die staatspolitischen Gesichtspunkte – Hinführung zu österreichischem Selbstbewusstsein und zur Demokratie, Begeisterung für die österreichische Kultur, Eintreten für soziale Gerechtigkeit und Wiederaufbau – mußten den neuen Lehrbüchern das Gepräge geben“ (Engelbrecht, 1988, S. 405).

Nach dem Versuch, das Schulwesen weitestgehend zu verstaatlichen, wurde nach 1945 politisches Denken und Handeln wieder maßgeblich von der Familie geprägt. Von der Schule wurde erwartet, dass Österreichbewusstsein zu fördern. „Die Lehrerschaft erhielt daher 1949 als Aufgabe gestellt, zur „Weckung und Pflege des österreichischen Heimat- und Kulturbewußtseins“ beizutragen, dabei die „österreichische Eigenart“ im geistigen und wirtschaftlichen Schaffen“ herauszuarbeiten und ihre Schüler „zu treuen und tüchtigen Bürgern der Republik“ zu erziehen.“ (Engelbrecht, 1988, S. 352). Auf bildungspolitischer Ebene wurden durch das Verfassungs-Überleitungsgesetz vom 1. Mai 1945 die Verfassungsbestimmungen aus dem Jahr 1933 wieder in Kraft gesetzt. Dieses Gesetz bot wenig Raum für Veränderung, dies sollte sich erst durch die Schulverfassungsnovelle von 1962 ändern (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 352). Insgesamt war das politische Bestreben der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg nicht wie in der Ersten Republik, von dem Versuch der Zusammenarbeit geprägt. „Zur Zeit der Konzentrationsregierung zwischen der Österreichischen Volkspartei (ÖVP), der

Sozialistischen Partei Österreichs (SPÖ) und der Kommunistischen Partei Österreichs (KPÖ, 1945-1947) dämmten schon die Anstrengungen des Wiederaufbaus eines zerstörten Landes und die allgemeine Unsicherheit über die Zukunft angesichts der Besetzung parteiegoistisches Vorgehen weitgehend ein“ (Engelbrecht, 1988, S. 353).

3.3.4 Schulpolitik zwischen 1955 und 1965

Die 1950er Jahre, aufgrund der guten wirtschaftlichen Entwicklung auch die „goldenen fünfziger Jahre“ genannt, führten zu vermehrtem Schulbau und zu Verbesserungen der materiellen Gegebenheiten für Unterricht und Bildung. (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 360) Weitgreifende Reformen waren bis 1962 aufgrund der Gesetzeslage schwierig, da das Bundesverfassungsgesetz aus dem Jahr 1920 paktierte Gesetze von Bund und Ländern vorsah. „Das Zurückgreifen auf frühere gesetzliche Regelungen in allen Bereichen, in denen die politischen Parteien unterschiedliche Standpunkte einnahmen, zählte daher zu den Selbstverständlichkeiten und trug dazu bei, daß die zur Zeit der Monarchie geschaffenen Grundstrukturen des österreichischen Bildungswesens noch weit in die Zweite Republik hinein ihre Tragfähigkeit beweisen mußten“ (Engelbrecht, 1988, S. 465). Das Schulgesetzwerk von 1962 war ein Versuch, die veralteten Gesetze durch modernere bildungspolitische Maßnahmen zu ersetzen. Den Regierungsparteien fiel es schwer, echte Kompromisse einzugehen und gemeinsam zu agieren. „Nicht das Erkennen pädagogischer Notwendigkeiten und wirtschaftsbezogener Argumente waren die treibenden Kräfte für den raschen Abschluß der Schulgesetze, sondern vor allem juristische Zwänge – und die lückenhafte Rechtsstaatlichkeit des Schulwesens –, aber auch parteipolitische Überlegungen“ (Engelbrecht, 1988, S. 479). In der anschließenden Analyse des Materials soll danach gesucht werden, ob Textpassagen vorzufinden sind, in denen die Vermittlung einer österreichischen Identität forciert wird und wie damit eine österreichische Identität bei den Adressat:innen erzeugt werden kann.

4 Nationalismus in österreichischen Schulbüchern

Im folgenden Kapitel sollen die theoretischen und methodologischen Grundlagen der vorhergehenden Kapitel weitere Anwendung finden und die Durchführung des Forschungsvorhabens zur Beantwortung der Forschungsfrage beschrieben werden.

4.1 Begriffe des Nationalismus

Zunächst wurden 22 Begriffe bestimmt, die im vorliegenden Datenmaterial in Verbindung mit nationalistischen Motiven stehen könnten. Die an dieser Stelle verwendete Methodik, die bei Veronika Maricic zur Erforschung schottischer Schulbücher Verwendung fand, wurde in dieser Arbeit auf den Fall Österreich übertragen (vgl. Maricic, 2020, S. 34). Im ersten Analyseschritt wurde das Material nach der Häufigkeit ebendieser 22 Begriffe durchsucht und im Anschluss die Analysebegriffe reduziert. Die verwendeten Begriffe nach der Reduktion lauten folgendermaßen: Nation, Volk, Weltkrieg, Deutschland, Österreich, Staatsbürger, Verfassung, Grenze, Habsburg. Jene Schulbücher, in denen besonders viele dieser Begriffe auftauchten, wurden anschließend zur ersten Analyse herangezogen. Dafür wurden folgende sieben Bücher analysiert:

- 1924: Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Mittelschulen (Dr. Richard Raithel)
- 1937: Lehrbuch der Geschichte. Vierter Teil. Geschichte der Neuzeit von Maria Theresia bis zur Gegenwart (Dr. Oskar Kende & Dr. Alois Hinner)
- 1949: Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen, Ergänzungsband Staatsbürgerkunde (Heilsberg & Korger)
- 1956: Österreich frei, Dokumente II herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht
- 1957: Österreich freies Land freies Volk, Dokumente herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht
- 1961: Österreichische Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (Kolbabeck)
- 1964: Ein Volk kämpft um sein Leben (Müller)

Die Motive, die sich in der Umgebung der gesuchten Begriffe identifizieren ließen, wurden anschließend zusammengefasst, sodass ein vorläufiges Lexikon entstand.

Anhand dieses Lexikons wurde anschließend das gesamte Material nach verwandten Motiven durchsucht. Folgende grundlegende Motive konnten gefunden werden:

- Verhältnis zu Deutschland
- Österreich im Krieg
- Das österreichische Volk
- Grenzen Österreichs im Wandel
- Heimatliebe
- Organisation des Staates
- Österreichs Verhältnis zum Nationalismus
- Österreich und seine Nachbarländer
- Erziehung zu Staatsbürger:innen

Als besonders starkes Motiv ist sicherlich das Verhältnis zu Deutschland zu nennen. Sowohl nach dem Ende der Habsburg-Monarchie als auch während und nach dem Zweiten Weltkrieg geht der österreichische Blick oft zum Nachbarn nach Deutschland. Dieser Blick ist dabei von unterschiedlicher Motivation, er schwankt zwischen dem Wunsch des Anschlusses und der Eingliederung in eine deutsche Republik und wandelt sich im Jahr 1945 in eine starke Abgrenzung von allem, was mit Deutschland in Verbindung steht. Dieser Wandel wird in der detaillierten Beschreibung der Motive noch mit Beispielen belegt. Beim Motiv „Österreich im Krieg“ steht die Frage im Mittelpunkt, wie sich die beiden Weltkriege und ihre Auswirkungen auf die Konstruktion einer österreichischen Identität auswirken. Der Zerfall der Habsburg-Monarchie führte zu einer massiven Verkleinerung des österreichischen Staatsgebietes. Dabei stellt sich die Frage, wie diese Veränderung in den Lehrmaterialien thematisiert wird. Das „österreichische Volk“ als Motiv im Datenmaterial soll jene Textstellen markieren, in denen die im Staatsgebiet lebende Bevölkerung beschrieben wird. Besonders nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs können dabei vermehrt Passagen identifiziert werden, die das österreichische Volk im Zusammenhang mit den Mühen des Wiederaufbaus thematisieren. „Die Grenzen Österreichs im Wandel“ als Motiv beschreibt das Sprechen über die Veränderungen des österreichischen Staatsgebietes, das in den letzten 120 Jahren signifikanten Änderungen unterworfen war. Unter dem Begriff der „Heimatliebe“ sind jene Textpassagen zusammengefasst, die die Natur und Kultur innerhalb des österreichischen Staatsgebietes beschreiben. Als „Organisation des Staates“ werden

jene Textstellen bezeichnet, welche sich mit den Einrichtungen auf österreichischem Staatsgebiet befassen, die zur Organisation des Zusammenlebens der österreichischen Bürger:innen bestimmt sind. Das Motiv „Österreich als Nation“ beschreibt jene Passagen, in denen dezidiert das Wort „Nation“ verwendet wird und die sich mit der österreichischen Souveränität als Staat befassen. Nicht nur das Verhältnis zu Deutschland ist Teil der Geschichte Österreichs, auch andere Nachbarländer werden in den beforschten Schulbüchern thematisiert. In der Kategorie „Österreich und seine Nachbarländer“ sollen Textstellen identifiziert werden, die ebendiese Länder und das österreichische Verhältnis zu ihnen beschreiben. Abschließend werden mit dem Motiv „Erziehung zu Staatsbürger:innen“ jene Textstellen bezeichnet, die sich aktiv an die Leserschaft in der Schule wenden, um zukünftige Rechte und Pflichten im Zusammenhang mit ihrer österreichischen Staatsbürgerschaft zu vermitteln.

Die eben genannten Motive werden im anschließenden Kapitel mit Textpassagen aus dem vorliegenden Datenmaterial verknüpft und analysiert.

4.2 Verhältnis zu Deutschland

Das vorliegende Material wird chronologisch innerhalb der jeweiligen Kategorien bearbeitet. Dadurch sollen die Veränderungen in den verwendeten Lehrmaterialien nachgezeichnet werden. Den Beginn der Untersuchung stellt das Ende der Habsburgermonarchie, genauer der 12. November 1918 und die Ausrufung der Republik Deutsch-Österreich, dar. Wie der Name bereits impliziert, war zu dieser Zeit der Wille zum Anschluss an Deutschland weit verbreitet. In dem *Lehrbuch der Geschichte* von Dr. Richard Raithel aus dem Jahr 1924 findet sich folgende Textstelle angesichts des gerade erst vergangenen Weltkrieges:

- „Aber an Stelle dieses Deutsch-Österreich, das sich als Glied des großen deutschen Nationalstaates betrachtet zu sehen wünschte, setzte das Friedensdiktat von St. Germain (10. September 1919) die in ihrem Umfang verstümmelte, in ihrer „Unabhängigkeit“ gewaltsam erhaltene Republik Österreich. Mit diesem Namen sollte zugleich der rechtliche Zusammenhang zwischen dem alten und dem neuen Österreich künstlich aufrechterhalten werden“ (Raithel, 1924, S.327 f.)

- „Jeder Deutsche, der in ehrlicher Arbeit Tüchtiges leistet und im Nachbarn in erster Linie den Volks-, und Schicksalsgenossen sieht, baut an der Wiederaufrichtung seines durch fremde und eigene Schuld niedergebroschenen Volkes, also mittelbar an der Gesundung der Welt mit“ (Raithel, 1924, S.336)

In der Formulierung wird ersichtlich, dass der Wunsch, Teil eines deutschen Staates zu sein, bis in die Lehrmittel der Zwischenkriegszeit getragen wurde. Die Friedensverträge von Versailles und St. Germain werden als Friedensdiktate betitelt. Die nach dem Ersten Weltkrieg entstandene Republik Deutsch-Österreich wird als gewaltsam erhalten und als nicht wünschenswert bezeichnet. Unter den diskursiven Strategien ist es möglich, dieses Beispiel als Demontage oder Destruktion zu betrachten, die Substrategie wäre hier die Heteronomisierung. Wodak nennt hier den Topos des äußeren Zwangs, es wird von der „gewaltsam erhaltenen Republik“ gesprochen. Es gibt auch Beispiele, in denen das Verhältnis zu Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg nicht explizit genannt wird, sondern hauptsächlich die österreichisch-ungarische Monarchie erwähnt wird. Im Schulbuch *Lehrbuch der Geschichte* von Adam Schuh aus dem Jahr 1927 beispielsweise findet sich folgende Textstelle:

„Die österreichisch-ungarische Monarchie, die fünf Jahrhunderte lang ein Schutzwall gegen aus dem Osten drohende Barbaren gebildet und zehn auf ihrem Boden wohnende Völkerschaften vor der Vernichtung gerettet hat, ist teils in drei Nationalstaaten zerfallen, teils eine Beute von Italien, Rumänien, Polen und Serbien geworden“ (Schuh, 1927, S.86).

In diesem Schulbuch wird in der Beschreibung der Zwischenkriegszeit auf eine Beschreibung des Verhältnisses zu Deutschland nicht gänzlich verzichtet, es wird der Anschlusswille in einem Nebensatz erwähnt, die Zeit der Monarchie wird hier stärker hervorgehoben. Auf diskursiver Ebene wird sowohl die Strategie der Unifikation durch die Betonung der gemeinsamen monarchischen Vergangenheit angewendet als auch jene der Exklusion, durch die bestimmte Gruppen oder Perspektiven bewusst ausgegrenzt werden. Eine Exklusion findet durch die Betonung auf die „Barbaren aus dem Osten“ statt, das durch das Realisierungsmittel der referentiellen Vagheit genauer bestimmt werden kann. Die referentielle Vagheit meint hier, dass nicht genauer definiert wird, gegen wen dieser Schutzwall gebildet wurde, sondern in einer allgemeinen Formulierung gesprochen wird.

Es scheint also bei den Verfassern der vorliegenden Schulbücher unterschiedliche Auffassungen zu geben, wie die neu entstandene Republik ihr Verhältnis zu Deutschland politisch ausgestalten soll. Wieder anders formuliert es das Schulbuch *Einführung in den Geschichtsunterricht*, geschrieben von Oskar Kende:

„Wir alle sprechen deutsch und zwar von unserer ersten Kindheit an; das Deutsche ist unsere Muttersprache, wir sind Deutsche, wir gehören zum deutschen Volke“ (Kende, 1928, S.6)

Dieses Beispiel belegt die im Kapitel zur Schulpolitik der Zwischenkriegszeit bereits erwähnte Nähe zum Nachbarland Deutschland. Es wird hier nicht von einem österreichischen Volk, sondern vom deutschen Volk gesprochen. Diese Sicht ist über das gesamte Schulbuch von Kende vertreten, er spricht ebenso von deutschem Land, das von den Alpen in Kärnten bis zur Nordseeküste reicht. In weiterer Folge werden die Unterschiede innerhalb des deutschen Volkes, wie verschiedene Dialekte oder Trachten, aufgezählt. Die dahinterliegende diskursive Strategie wäre in diesem Fall die Unifikation, bei der die Hervorhebung von verbindenden Gemeinsamkeiten im Vordergrund steht. Auf der Ebene der Realisierungsmittel ist hier der Beginn der Passage von Bedeutung. Durch die Formulierung „wir alle“ werden alle Lesenden gleichermaßen angesprochen und es wird versucht, eine Einheit herzustellen. Im Jahr 1935 erscheint von Oskar Kende das Schulbuch *Lehrbuch der Geschichte*, die politischen Umstände haben sich seit 1928 geändert und der Austrofaschismus versucht, sich auch im Bildungssektor zu verankern. In diesem Lehrbuch wird bereits die berufsständische Ordnung des Staates behandelt. Deutschland sowie die deutsche Sprache werden zwar erwähnt, doch liegt der Fokus immer auf der Erwähnung Österreichs, wie in folgendem Beispiel:

„Nur die 6½ Millionen Deutsche in den Ostalpenländern blieben vor Fremdherrschaft bewahrt und bildeten einen eigenen Staat: das neue Österreich“ (Kende, 1935, S105)

Dabei wird die Fremdherrschaft als etwas beschrieben, wovor Österreich bewahrt wurde, obwohl wenige Jahre zuvor ein Wille zum Anschluss an das Deutsche Reich vorhanden war. Auffallend ist dabei am Ende des Schulbuchs der Abdruck der Kernstock-Hymne, die während der Zeit der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur verwendet wurde. Im vergleichbaren Schulbuch aus 1928 findet sich die damals verwendete Hymne nicht in abgedruckter Form. Dieser Umstand weist darauf hin, dass die neuen Symbole und Zeichen der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur auch mittels des Schulwesens

in der Bevölkerung verbreitet werden sollten. Der zwischen 1918 und 1930 in den Texten wahrnehmbare Unmut über den nicht geglückten Anschluss wandelt sich in diesem Lehrbuch zum Versuch, ein Gefühl des Stolzes zu vermitteln. Am Ende, vor dem Abdruck der Hymne, ist eine Gelöbnisformel zu finden, die folgendermaßen lautet:

„In Eintracht und Vaterlandsliebe müssen wir, jeder in seinem Berufe und an seinem Platze, mit allen Kräften bemüht sein, daran mitzuarbeiten, daß unser Österreich und sein Volk von den anderen Völkern geschätzt und hochgeachtet wird und daß es in der Heimat und in der Fremde ein Ehrenname ist, wenn es von einem heißt: ‚er ist ein Österreicher‘.“ (Kende, 1935, S.107)

Diese Gelöbnisformel ist auf diskursiver Ebene klar den konstruktiven Diskursstrategien zuzurechnen. Als Realisierungsmittel werden hier *imperativische Apelle zur Zusammenarbeit* verwendet (vgl. Wodak et al., 2016a, S. 84). Hier wird versucht, eine Zugehörigkeit und ein Wir-Gefühl zu erzeugen. Durch den Aufruf zur Zusammenarbeit soll bei den Adressat:innen der Textstelle ebenfalls Gemeinsamkeit erzeugt werden. Mit einem Erlass am 13. August 1935 wurde dieses Schulbuch zum Unterrichtsgebrauch zugelassen, während alle früheren Auflagen mit diesem Erlass explizit vom Unterricht ausgeschlossen wurden. An diesem Erlass wird ersichtlich, wie die politische Führung während der Zeit der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur sofort in die Bildungspolitik eingreift und sämtliche frühere Versionen der Schulbücher und Lehrmittel aus dem Unterrichtsgebrauch entfernen möchte. Im Jahr 1938 erfolgt der Anschluss an Deutschland, aus dieser Zeit ist ein Schulbuch im Quellenmaterial vorzufinden, welches folgenden Namen trägt: *Die österreichische Ostmark in der deutschen Geschichte*. Bereits im Vorwort wird darauf hingewiesen, dass in der österreichischen Ostmark deutsche Menschen leben, es fehle nur noch an der geistigen Eingliederung.

„Nachdem der Führer Adolf Hitler die alte Sehnsucht der Deutschen nach einem Großdeutschen Reiche erfüllt hat, ist es nötig, der Eingliederung Österreichs ins Reich auch eine geistige an die Seite zu stellen“ (Bornstedt, 1938, S.3).

Dieses Schulbuch war für die Volksschule konzipiert und wurde ab 1938 zum Unterrichtsgebrauch eingesetzt. Der Begriff der „alten Sehnsucht“ stellt eine diskursive Bewährungsstrategie dar, die auf der Ebene der Realisierungsmittel durch eine normativ-deontische Konstruktion wie „ist es nötig“ hergestellt wird. Die

Volksabstimmung, welche von Bundeskanzler Schuschnigg noch kurz vor dem Anschluss geplant war, wird in diesem Schulbuch als Wahlbetrug bezeichnet.

„Mit einem unerhörten Wahlbetrug wollte Schuschnigg sich noch einmal retten! In einem Lande, in dem seit vielen Jahren überhaupt keine Wahl stattgefunden hatte, in dem es weder eine Wahlkartei noch Listen gab, wurde eine Wahl festgelegt, die nach knapp drei Tagen stattfinden sollte“ (Bornstedt, 1938, S.72)

Der ehemalige österreichische Bundeskanzler Kurt Schuschnigg wird als Betrüger dargestellt, der das österreichische Volk an seiner rechtmäßigen Eingliederung ins Deutsche Reich hindern möchte. Durch die Strategie der negativen Fremddarstellung sollten die Handlungen Schuschniggs auch den Schüler:innen in negativer Erinnerung bleiben. Die geplante Volksabstimmung wird dabei durch die Relativierungsstrategie lächerlich gemacht, in den letzten Jahren fanden keine Wahlen statt, also ist die Wahl für die Behörden nicht durchführbar. In den folgenden Textpassagen wird die Entsendung deutscher Truppen zur Sicherung der Machtübernahme in Österreich als Hilfe zur Wiederherstellung der Sicherheit im Land beschrieben.

„Gerufen von der österreichischen Regierung, marschierten die ersten deutschen Befreiungstruppen in Österreich ein zum Zeichen unvergänglicher Zusammengehörigkeit der beiden Länder“ (Bornstedt, 1938, S.73).

Die Verwendung des Wortes „gerufen“ legitimiert den Einmarsch deutscher Truppen und die Formulierung der „Befreiungstruppen“ stellt auf diskursiver Ebene den Versuch dar, mit Hilfe der Nomination, also der Benennungsstrategie, Österreich von etwas befreien zu müssen. Dabei wird nicht näher darauf eingegangen, wovon Österreich befreit werden sollte. Eine völlig andere Auseinandersetzung mit dem Nachbarland Deutschland findet sich in dem Schulbuch *Staatsbürgerkunde* aus dem Jahr 1949. Der Anschluss an Deutschland im Jahr 1938 wird hierbei folgendermaßen beschrieben:

„Die im März 1938 unter der Androhung und der Anwendung von Zwangsmitteln in völkerrechtswidriger Weise erfolgte Besetzung Österreichs durch die nationalsozialistischen Machthaber Deutschlands wurde auch durch das nachher auf Grund des „Ermächtigungsgesetzes“ von 1934 erlassene Bundesverfassungsgesetz, daß Österreich als ein Land des Deutschen Reiches erklärte, rechtlich nicht begründet“ (Heilsberg & Korger, 1949, S.57)

Zwischen dem Erscheinungsdatum dieser Textpassagen liegen elf Jahre. Der Umgang mit der historischen Tatsache des Anschlusses könnte jedoch nicht unterschiedlicher sein. Dieses Ereignis wird 1938 als Befreiung und 1949 als Besatzung bezeichnet. Die diskursiven Strategien sind den vorhergehenden sehr ähnlich, jedoch mit einem anderen Ziel. Durch die Benennung als „Besatzung“ wird das historische Ereignis als illegitime Handlung gekennzeichnet, als Realisierungsmittel ist hier eine Wortwahl mit negativer Konnotation zu bemerken. Hinsichtlich der Forschungsfrage lässt sich festhalten, dass es zwischen 1938 und 1949 sehr unterschiedliche Auffassungen über eine österreichische Identität gab. Über eine kurze Zeitspanne von elf Jahren wurde Deutschland vom Sehnsuchtsort zum Feindbild. In dem Schulbuch *Österreich frei* aus dem Jahr 1956 wurde die Neujahrsrede des amtierenden Bundespräsidenten Theodor Körner abgedruckt, der in dieser Rede folgendes zum Ausdruck bringt:

„Statt wie früher hilfeheischend nach einseitiger Anlehnung zu trachten, wollen wir nun gleichermaßen als Gebende wie Empfangende gute Freundschaft nach allen Seiten halten“ (Bundesministerium für Unterricht, 1956, S. 158)

Immer wieder finden sich in den Geschichtelehrbüchern die Ansprachen der gerade amtierenden politischen Personen. Hier kann der Versuch gesehen werden, eine Sichtweise über die Nation Österreich bereits in den Köpfen der nächsten Generationen zu verankern. Das vorliegende Textbeispiel beschreibt den in Österreich während der Zwischenkriegszeit vorfindbaren Anschlusswillen als hilfeheischend. Diese Wortwahl, die darauf hindeutet, dass dieses Vorgehen aus einer Not heraus entstand, findet sich an mehreren Textstellen auch in anderen Lehrbüchern. Hier wird versucht, den Willen zum Anschluss in der Bevölkerung zu legitimieren. Naheliegend ist daher, diese Textstelle als Teil einer diskursiven Rechtfertigungsstrategie zu betrachten, ebenfalls soll durch die „gute Freundschaft nach allen Seiten“ ein neues Bild konstruiert werden. Besonders deutlich wird dieses neue Bild in einem Sonderdruck aus dem *Internationalen Jahrbuch für Geschichtsunterricht* aus dem Jahr 1957 mit dem Titel: *Deutschland und Österreich. Empfehlungen der 2. Deutsch-österreichischen Historikertagung*. Inwieweit die Ergebnisse dieser Tagung direkt auf die danach entstehenden Lehrmittel Einfluss nahmen, ist nicht bekannt, dennoch ist die Formulierung hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Deutschland und Österreich für diese Arbeit beachtenswert:

„Die jubelnde Aufnahme, die Hitler und die deutschen Truppen in Österreich fanden, ist bei der Lage der Dinge verständlich. Jene Tage boten jedoch ein einseitiges Bild, da die Gegenstimmen in keiner Weise zur Geltung kommen konnten. Der plötzliche und totale Anschluß war selbst für viele österreichische Nationalsozialisten überraschend, die an dem Gedanken einer gewissen Selbstständigkeit Österreichs festgehalten hatten. Die nachträgliche Volksabstimmung am 10. April ist schon in Anbetracht der Tatsache, daß es sich um das Plebiszit eines totalitären Regimes über einen de facto vollzogenen Akt handelte, von zweifelhaftem Aussagewert“ (*Deutschland und Österreich 1848-1939. Empfehlungen der 2. deutsch-österreichischen Historikertagung*, 1957, S.7)

Das Bild, das in diesem Schriftstück der Historikertagung von der Situation des Anschlusses gezeichnet wird, unterstützt die Darstellung eines hilflosen Staates Österreich. Die diskursive Strategie der Verharmlosung durch das Realisierungsmittel der „Ja-aber“-Figur bietet eine Möglichkeit zur Analyse der Textstelle. Dies bedeutet, dass zunächst die Zustimmung zu Hitler und den deutschen Truppen genannt wird, dabei gleichzeitig die Einschränkung hinsichtlich der Ausgangslage getroffen wird. Die Bereitschaft der Bevölkerung, sich in ein deutsches Reich zu integrieren, wird versucht zu verharmlosen, indem dies in Anbetracht der Lage der Dinge als verständlich beschrieben wird. An anderer Stelle wird gerade im Widerstand gegen den Nationalsozialismus im austrofaschistischen Österreich das Entstehen eines Österreichbewusstseins verortet:

„Und vor allem darf in der Darstellung all der Entwicklung nicht das Erwachen und die Entfaltung des österreichischen Staatsbewußtseins im Kampfe gegen den Nationalsozialismus zu kurz kommen; je näher dem Jahre 1938 desto intensiver.“ (Kolbabeck, 1961, S.166)

Der Begriff des Staatsbewusstseins oder auch Österreichbewusstseins ist in den analysierten Schulbüchern ab 1957 vermehrt zu finden. Die Verwendung der Begriffe „Erwachen“ und „Entfalten“ lässt diese Textstelle als Beispiel für eine konstruktive Diskursstrategie erscheinen, weil durch sie ein Entstehungsprozess angezeigt werden soll. Auch in dieser Textstelle wird dem austrofaschistischen Österreich der Kampf gegen eine deutsche Übernahme zugeschrieben:

„Im Kampf gegen den Nationalsozialismus erwuchs ein neues, starkes Österreichbewusstsein“ (Ebner et al. ,1962, S.35)

Durch die diskursive Strategie der Zuschreibung mittels der Begriffe „neu“ und „stark“ soll das Österreichbewusstsein mit positiven Eigenschaften verknüpft werden. In den analysierten Schulbüchern wird das Verhältnis zu Deutschland nach dem Jahr 1945 nicht mehr erwähnt, hier rücken die Siegermächte des Zweiten Weltkriegs in den Fokus, da mit diesen Ländern die Verhandlungen zum Staatsvertrag geführt wurden. Zusammenfassend beinhaltet die Kategorie „Verhältnis zu Deutschland“ zunächst die Ungewissheit nach dem Zerfall der Habsburgmonarchie und den anschließenden Wunsch, sich dem deutschen Reich anzuschließen. In der folgenden Zeit des austrofaschistischen Ständestaates wurde Österreich als eigenständiger Staat beschrieben, der sich gegen eine Übernahme durch das nationalsozialistische Deutschland zur Wehr zu setzen versuchte.

4.3 Österreich im Krieg

Die erste Hälfte der analysierten Zeitspanne ist besonders geprägt von den zwei Weltkriegen. Die Kategorie „Österreich im Krieg“ befasst sich mit jenen Schulbuchinhalten, die sich mit den beiden Weltkriegen befassen. Kriegerische Auseinandersetzungen davor und ihre Bearbeitung im Schulbuch werden nicht berücksichtigt. Zunächst muss sich das klein gewordene Österreich mit den neuen Gegebenheiten nach dem Ersten Weltkrieg zurechtfinden. Die Lehrmaterialien, die ab 1919 in die Untersuchung einfließen, sind in großen Teilen noch aus der Zeit der Donaumonarchie und nur geringfügig für die neue Zeit adaptiert. Dies liegt sowohl am Fehlen neuer Lehrpläne als auch an den Kosten, wie Hans Slanar in seinem Vorwort zum Schulbuch *Müllners Erdkunde für Mittelschulen* schreibt:

„Die Neuauflage hat im wesentlichen nur den durch den Weltkrieg bedingten Änderungen Rechnung getragen; durchgreifende Umgestaltungen im Aufbau des Buches sollen erst nach Erscheinen der neuen Lehrpläne ausgeführt werden. [...] Leider konnte diese Arbeit nur in geringem Ausmaße in die neue Auflage übernommen werden; die Kosten des Buches wären sonst ganz unverhältnismäßig hoch geworden. (Slanar, 1921, Vorwort)

Die Schulbuchliteratur nach dem Ersten Weltkrieg richtet sich also noch nach den Lehrplänen, die in der Zeit der Monarchie Geltung besaßen. Im vorliegenden Datenmaterial wird zuerst in dem Schulbuch Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Mittelschulen aus dem Jahr 1924 von Dr. Richard Raithel über den Verlauf des Ersten Weltkriegs gesprochen. Ein wiederkehrendes Thema in Bezug zu diesem Krieg sind die verheerenden wirtschaftlichen Folgen für die ganze Welt und im Detail für Österreich. Dabei werden besonders die Friedensverträge von Deutschland und Österreich im Schulbuch als ungerecht beschrieben:

„Die Friedensschlüsse, welche den Weltkrieg beendeten, fußten alle auf dem Gedanken der Vergeltung: die besiegten Völker haben den Krieg verschuldet und sind verpflichtet, für alle durch den Krieg verursachten Schäden aufzukommen“ (Raithel, 1924, S.334)

Der Begriff der Vergeltung in Zusammenhang mit den Friedensverträgen zeigt die Unzufriedenheit mit ebendiesen, obwohl eine Weiterführung des Krieges ebenso tragisch gewesen wäre. Durch die hier angewendete Perspektivierungsstrategie wird die Legitimität der Friedensschlüsse angezweifelt und dieser Zweifel an die Adressat:innen der Lehrmaterialien weitergegeben.

In einem Schulbuch aus dem Jahr 1934 mit dem Titel *Um Freiheit und Weltgeltung* wird die Bevölkerung bereits als „vaterländisch“ bezeichnet, die Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur schaffte es also sehr schnell, die Lehrmaterialien umzugestalten. Das Verständnis vom Krieg entspricht dem vor der Entstehung des Ständestaates. So wird der Friedensvertrag mit Deutschland folgendermaßen beschrieben:

„Ein wahrer Friedenszustand konnte mit so viel Haß und Vernichtungswillen nicht geschaffen werden; gerade dieser Gewaltfriede ist die Quelle ständiger politischer Unruhe in Europa“ (Schier, 1934, S.92)

Der Friede mit Österreich wird als noch härter bezeichnet. Die politische Unruhe und die „Last der Kriegsschulden“ wurde also der nächsten Generation in der Schule durchaus bewusst gemacht. Durch die Verknüpfung der Begriffe Gewalt und Friede entsteht eine paradoxe Kombination, auf der Ebene der diskursiven Strategien könnte das als Intensivierungsstrategie gewertet werden, da es das Bild des erzwungenen Friedens verstärkt. Wenige Jahre später bricht erneut Krieg aus und der österreichische Ständestaat wird an das Deutsche Reich angegliedert. Während der

Zeit des Zweiten Weltkrieges waren die Schulen auf österreichischem Gebiet unter der Kontrolle des Deutschen Reiches. Die in dieser Zeit verwendeten Lehrmaterialien standen für die Analyse nicht zur Verfügung. Die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs wurden in den Lehrmaterialien nach 1945 nur sehr bedingt thematisiert, wie in folgendem Textbeispiel ersichtlich wird.

„Die Ereignisse des zweiten Weltkrieges und die Zeit nachher sind noch nicht in die Geschichte eingegangen; sie sind noch zu tief in unserer Erinnerung, um das Wesentliche aus ihnen mit Deutlichkeit erkennen zu können“ (Krenn, 1950, S. 318)

Dieses Textbeispiel findet sich in einem Schulbuch, welches fünf Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs veröffentlicht wurde. Dennoch fanden die Ereignisse ebendieses Krieges noch keinen Eingang in das Schulbuch. Wodak beschreibt in ihrer Analyse zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität den „Topos der Unwissenheit“ als Argumentationsmuster, der beispielsweise durch das Realisierungsmittel der Vagheit auftreten kann. Im Fall der vorliegenden Textstelle ist diese Vagheit auch als Versuch zu deuten, Verantwortung abzuschieben. Wenn über diese Zeitspanne nichts geschrieben wird, können die Verfasser des Schulbuches auch nichts „Falsches“ schreiben. Diese diskursive Leerstelle kann als Versuch gesehen werden, durch die Steuerung der Aufmerksamkeit den Fokus des Lehrbuches abseits des Krieges zu legen.

An anderer Stelle, beispielsweise während der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur, konnten die Lehrmaterialien sehr schnell ausgetauscht und die neuen Verhältnisse bearbeitet werden. Warum gelingt dies nach dem Zweiten Weltkrieg nicht ebenso rasch? Einerseits waren die Zerstörungen des Krieges so groß, dass eine Neufassung der Schulbuchliteratur nicht zu den ersten Projekten des Wiederaufbaus gehörte, andererseits könnte auch ein Widerwillen gegenüber der Aufarbeitung dieser Zeitspanne bestanden haben. Im Buch *Österreichische Zeitgeschichte* wird der Zweite Weltkrieg bearbeitet, die Rolle Österreichs wird dabei folgendermaßen beschrieben:

„Vorbemerkt muß werden, daß der Zweite Weltkrieg kein österreichischer Krieg war, da Österreich als Staat nicht existierte. Jedoch kann die Geschichte dieses Krieges, der in so furchtbarer Weise Österreich heimsuchte, im Unterricht nicht ausgeklammert werden“ (Kolbabeck, 1961, S.60)

Durch die Vorbemerkung, der Zweite Weltkrieg sei kein österreichischer Krieg gewesen und die Erwähnung der furchtbaren Folgen, wird versucht, ein Bild zu entwerfen, das Österreichs Beteiligung am Zweiten Weltkrieg mindern soll. In dieser Art über die Ereignisse zu sprechen, liegt der bekannte Opfermythos in Österreich begründet. Durch die Strategie der Rechtfertigung wird zunächst versucht, Österreichs Rolle zu legitimieren, weiter werden durch die verwendete Perspektivierungsstrategie Österreichs Opfer in den Vordergrund gerückt. Österreich existierte zwar nicht als Staat, dennoch lebten Menschen auf dem Staatsgebiet, die sich in bestimmter Weise zu den Geschehnissen verhielten. Dies wird im Schulbuch *Freiheit für Österreich* aus dem Jahr 1955 thematisiert.

„Was die Verantwortung, für die Teilnahme Österreichs am Kriege anbelangt, fällt sie in erster Linie auf jene, die Österreich 1938 tatenlos jener übermächtigen Gewalt auslieferten, die das seiner Freiheit völlig beraubte Land ein Jahr später in einen Krieg zwang, den es selbst nie gewollt hatte“ (Bundesministerium für Unterricht, 1955, S.26)

Auffallend ist hier die Verwendung der Begriffe tatenlos und ausliefern, da, wie im historischen Kontext bereits erwähnt, durchaus versucht wurde, die Übernahme Österreichs durch das Deutsche Reich mittels einer Volksbefragung zu verhindern. Die vorliegende Textstelle lässt sich mehreren diskursiven Strategien zuordnen. Zunächst wird mittels Zuschreibungsstrategie die Verantwortung für die Teilnahme am Krieg einer bestimmten Personengruppe zugeteilt. Das „seiner Freiheit völlig beraubte Land“ Österreich wird durch diese Rechtfertigungsstrategie seiner Verantwortung enthoben.

Die Rolle Österreichs während des Zweiten Weltkriegs war auch Teil der Staatsvertragsverhandlungen, so war die „Teilnahme am Kriege als integrierender Teil Deutschlands“ ein lange verhandelter Punkt. Der hier besprochene Ausschnitt einer Rede des Bundespräsidenten Theodor Körner befindet sich ohne weiteren Kommentar im Schulbuch. Die Praxis, komplette Reden der aktuell politisch tätigen Personen in den Geschichtslehrbüchern zu drucken, findet sich in den Lehrmitteln der Nachkriegszeit immer wieder. Dabei wird darauf verzichtet, einen Kommentar seitens des Schulbuchverlags hinzuzufügen. Häufig werden in Verbindung mit den beiden Weltkriegen die wirtschaftlichen Schäden ebendieser erwähnt, ebenso finden sich in den Lehrbüchern detaillierte Auflistungen über die zu leistenden Reparationszahlungen sowie die Kosten der Besatzung.

4.4 Das österreichische Volk

Wie bereits einleitend formuliert, setzt sich diese Kategorie mit den Beschreibungen der Menschen auseinander, die auf österreichischem Staatsgebiet leben. Zwischen den Weltkriegen finden sich in der Beschreibung der österreichischen Bevölkerung Textstellen, die mit der Lebensfähigkeit Österreichs als kleiner Staat und mit Deutschland in Verbindung stehen. Im *Lehrbuch der Geschichte 4. Band* werden die österreichischen Nationen vorgestellt, gemeint sind damit die verschiedenen Nationalitäten, die während der Zeit der Monarchie auf österreichischem Staatsgebiet zu finden waren. Dabei fällt auf, dass alle deutschsprechenden Personen zunächst als Deutsche betitelt werden. Spannend ist dabei folgender Satz: „Der Deutsche in Österreich war zunächst Österreicher.“ (Heilsberg & Korger, 1953, S. 89). Laut diesem Schulbuch wurde in der Zeit der Monarchie also kein Unterschied zwischen *Deutschen und Österreichern* gemacht.

„Die 6 3 Millionen Einwohner gehören fast zur Gänze dem deutschen Volke an; der meist unfruchtbare Gebirgsboden gestattet trotz harter Arbeit nicht die Aufbringung der nötigen Nahrungsmittel. Der Kohlemangel hindert die Entwicklung der Industrie“ (Slanar, 1921, S. 67).

Der zu dieser Zeit vorherrschende Wille zum Anschluss an Deutschland spiegelt sich auch in den Beschreibungen der Bevölkerung wider, die trotz harter Arbeit den neu gegründeten Staat Österreich nur schwer erhalten könne. Diese Formulierungen können als Versuch verstanden werden, durch eine Intensivierungsstrategie ein Bild Österreichs zu zeichnen, welches nicht als unabhängiger Staat überleben kann und auf einen möglichen Anschluss angewiesen ist.

Diese Darstellung änderte sich durch die Entstehung der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur, in der die Selbstständigkeit der österreichischen Bevölkerung auch in den Lehrmitteln sichtbar gemacht werden sollte. Ebenso wird das bewohnte Land völlig anders beschrieben als im zuvor gezeigten Textbeispiel.

„Niederösterreich, Oberösterreich und die Steiermark, die landwirtschaftlich besonders ertragreiche Gebiete umfassen, besitzen beinahe 70% der gesamten bäuerlichen Bevölkerung Österreichs“ (Hinner, 1938, S. 193).

In Müllners *Erdkunde* aus dem Jahr 1921 steht der unfruchtbare Gebirgsboden im Vordergrund, während 1938 im Schulbuch *Vaterlandskunde* die landwirtschaftlich ertragreichen Gebiete in den Fokus rücken. In den 17 Jahren, die zwischen der Erscheinung der beiden Schulbücher liegen, ist die Beschaffenheit der Landschaft wohl gleichgeblieben, die Art, über die Landschaft und ihre Bevölkerung zu sprechen, hat sich jedoch verändert. Mit einem Erlass des Bundesministeriums für Unterricht vom 14. November 1945 wurden bereits wieder Lehrmittel im Unterricht verwendet, die von einem selbstständigen österreichischen Staat und der österreichischen Bevölkerung sprechen. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs am 8. Mai 1945 wurde also rasch versucht, die Selbstständigkeit Österreichs auch in den Schulbüchern sichtbar zu machen.

„Die Menschen, die die Äcker bestellen, die Brot liefern, Holz fällen, Vieh züchten, Kohle und Metalle aus der Erde holen, Ziegel formen und Steine brechen, Baumwolle verarbeiten, Motoren bedienen, Erfindungen machen, Krankheiten erforschen, das Eigentum schützen, Schädlinge der Gesellschaft richten oder bessern, sie alle bilden zusammen das Volk. Wir gehören dem österreichischen Volk an. (*Aus alter und neuer Zeit*, 1945, S.11)

Die Verwendung des Wortes *wir* zeigt auf, dass die Adressat:innen als Teil einer Gemeinschaft gesehen werden. Durch diese Nominationsstrategie wird eine bestimmte Gruppe sprachlich bezeichnet, wir gehören dem österreichischen Volk an und andere nicht. Bei Wodak findet sich für diese Strategie das Realisierungsmittel der referentiellen Assimilation mittels Personalpronomina, im vorliegenden Fall das „Wir“. Im Sinne der Unterscheidung zwischen *langue* und *parole* wird hier eine explizite Sprechhandlung vollzogen, die erst nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wieder möglich wurde. Während der Zeit des Nationalsozialismus wäre ebendiese Formulierung in den Lehrmitteln nur schwer vorstellbar. Mit der Unterzeichnung des Staatsvertrages wurden in den vorliegenden Schulbüchern die schwierige Zeit des Wiederaufbaus und der Nachkriegszeit erneut vielfach thematisiert, dies zeigt sich auch in den häufig vorfindbaren Reden der politisch handelnden Personen. In dem Schulbuch *Freiheit für Österreich* aus dem Jahr 1955 wird dies an folgender Stelle deutlich.

„Das in sieben harten Jahren durch eine landfremde Willkür erfahrene Leid und die bittere Not jener Tage ließen allen Zwist früherer Jahrzehnte bedeutungslos, ja sinnlos erscheinen, ließen über alle Gegensätze hinweg das gesamte Volk fest zusammenstehen zum Wiederaufbau von Heimat und Vaterland.“
(Bundesministerium für Unterricht, 1955, S.3)

Wie bereits beschrieben, stand die österreichische Bevölkerung dem Anschluss an Deutschland durchaus wohlwollend gegenüber, die Formulierung *landfremde Willkür* versucht, diesen Umstand zu verschleiern. Diese Verschleierung wird durch die Nominierung als Willkür vollzogen. Der Wiederaufbau nach dem Krieg wird in den Lehrmitteln als einigender Moment für das österreichische Volk beschrieben. Immer wieder richten sich diese Reden direkt an die nächste Generation mit dem Wunsch, diese möge aus den Schrecken der vergangenen Kriege ihre Lehren ziehen. Dabei wird beispielsweise die Zeit der Habsburgermonarchie als Vorbild herangezogen, wo

„[...] Jahrhunderte hindurch die verschiedensten Völker unter einem gemeinsamen Dache friedlich gelebt haben, und die erst dann auseinanderfielen, als nationale Überheblichkeit dieses Mit- und Nebeneinanderleben störte“ (Bundesministerium für Unterricht, 1956, S.107)

Im selben Absatz werden zahlreiche kulturelle und wissenschaftliche Errungenschaften aufgezählt, die auf österreichischem Boden oder unter österreichischer Beteiligung entstanden sind. Der Begriff der „nationalen Überheblichkeit“ deutet an, dass die Selbstbestimmungsbestrebungen der Völker innerhalb der Habsburg-Monarchie auch zum Ende ebendieser beigetragen haben. Die Benennung der nationalen Überheblichkeit als ebendiese versucht, die Autonomiebestrebungen der einzelnen Länder innerhalb der Donaumonarchie zu delegitimieren und sie negativ zu besetzen. In einem anderen Schulbuch aus dem Jahr 1957 wird die Beziehung zwischen Staat und Volk folgendermaßen beschrieben:

„Wir meinen heute nicht mehr, daß der Staat das Volk forme. Die europäischen Völker sind in ihrer Eigenart nicht allein Träger, sie sind viel mehr Produkt ihrer Geschichte. Das gilt besonders vom Österreicher, der als geschichtlich faßbarer Typus erst mit seinem Staate geworden ist.“ (Pivec, 1957, S.6)

Diese Formulierung deutet wohl daraufhin, dass die in Österreich lebende Bevölkerung geschichtlich vielfach dem „deutschen Volk“ zugeschrieben wird, wie bereits in einigen vorhergehenden Beispielen gezeigt werden konnte. Dabei war laut Pivec die im 19. Jahrhundert entstehende Denkrichtung des Nationalismus für Österreich aufgrund der Zusammensetzung seiner Bevölkerung immer ein Fremdkörper. Verschiedene Sprachen und „ungefähr dreizehn verschiedene Nationsplitter“ (Pivec, 1957, S. 7) führten in Österreich zunächst zu einer ablehnenden Haltung gegenüber der Idee des Nationalismus. Pivec schreibt dazu: „Österreich und Nationalismus waren unvereinbar“ (Pivec, 1957, S. 7). Im oben genannten Textbeispiel wird durch die Strategie der Konstruktion der *geschichtlich fassbare Typus des Österreichers* durch die temporale Referenz „erst“ erschaffen.

Die Donaumonarchie wird auch im „*Lehrbuch der Geschichte*“ als einigender Faktor für verschiedene Völker beschrieben:

„Das österreichische Volk hat sich in jahrhundertlangem Zusammenleben mit anderen Völkern im Rahmen der großen Donaumonarchie viel Verständnis für andere angeeignet, es ist ein arbeitsames, fröhliches Volk, das auch für Kunst, Wissenschaft und Technik großes Interesse hat.“ (Ebner & Partick, 1960, S.25).

Durch die Prädikationen *arbeitsam* und *fröhlich* werden Eigenschaften zugeschrieben, die auch bei den Adressat:innen ein positiv besetztes Bild des österreichischen Volkes hinterlassen sollen. Die Veränderung der staatlichen Organisation von der Monarchie hin zu einem Einzelstaat ist für die Verfasser der Lehrbücher ein wichtiges Merkmal, das häufig Erwähnung findet. Im Werk „*Österreichische Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*“, welches im Anschluss an eine Expertentagung in Reichenau veröffentlicht wurde und aus dem Jahr 1960 stammt, wird der multinationale Raum der Monarchie als bereits halb vergessen bezeichnet. Im Rahmen dieser Expertentagung kam es zu bemerkenswerten Aussagen zur Vermittlung der Idee einer österreichischen Nation in den Schulbüchern. In den Gesprächsprotokollen findet sich folgende Aussage von dem Historiker Robert Endres:

„Aber so lange wir nicht klar und deutlich allen sagen, wir Österreicher sind eine Nation und wollen eine sein, besteht die Gefahr, daß versucht wird – aus der falschen Auffassung heraus, daß die Österreicher nichts anderes sind als Deutsche –, uns in irgendeiner Form anzuschließen“. (Kolbabeck, 1961, S.147)

Hier ist eine klare Absicht erkennbar, die österreichische Nation als eigenständig darzustellen und eine nationale österreichische Identität zu generieren. Nachfolgend ist jedoch ebenfalls von der Bestrebung zu lesen, „alle Schulbücher von chauvinistischen und nationalistischen Tendenzen zu säubern“ (Kolbabeck, 1961 S. 152). Dabei zeigt sich die Schwierigkeit, einerseits ein Österreichbewusstsein etablieren zu wollen und andererseits die Idee des Nationalismus abzulehnen. Die folgende Kategorie beschreibt die Darstellung der Veränderungen der österreichischen Staatsgrenzen im beforschten Zeitraum.

4.5 Grenzen Österreichs im Wandel

Die folgende Kategorie hat jene Textpassagen zum Inhalt, die sich in den beforschten Lehrmitteln explizit mit den Staatsgrenzen Österreichs befassen. Eine erste Erwähnung findet sich im Lehrbuch *Geschichte* von Raithel, der die Verschiebung der österreichischen Staatsgrenze in Südtirol nennt.

„Italien begnügte sich keineswegs mit der Erlösung seiner welschen Stammesbrüder, sondern schob aus „strategischen“ Gründen seine Grenzen mühelos über Deutsch-Südtirol nordwärts bis zum Brenner und über das slowenische Hinterland Triests ostwärts bis tief nach Krain vor. Der Rest der Doppelmonarchie waren zwei verstümmelte Staaten: Deutschösterreich und Madjarien“ (Raithel, 1924, S.320)

Der Begriff „verstümmelt“ ist bezeichnend für die damals vorherrschende Auffassung über das Ende der Donaumonarchie. Durch diese Prädikation des verstümmelten Staates wird die Haltung vermittelt, der Staat Deutschösterreich sei in den neu gezogenen Grenzen nur ein Rest der Monarchie. Diese Haltung findet sich, wie gezeigt, auch in den Schulbüchern wieder. Der Verlust des Meerzugangs nach dem Ende der Donaumonarchie wird in den Lehrmitteln als großes Übel der neu gesetzten österreichischen Grenzen gesehen.

„Jedes Land sollte also mit dem Meer in Verbindung stehen, ein Hafengebiet besitzen oder Freihäfen benutzen können, damit Landwirte und Fabrikanten ihre Erzeugnisse über die Meere nach allen Himmelsrichtungen verfrachten können“. (*Aus alter und neuer Zeit*, 1945, S.16)

Durch die Verwendung des Wortes „sollte“ wird hier deutlich, dass die Verfasser:innen der Schulbücher eine gewisse Vorstellung des österreichischen Staates auch in den Lehrmitteln zu implizieren versuchten. Die Staatsgrenze Österreichs wurde nach dem Ersten Weltkrieg im Vertrag von St. Germain festgelegt. Dabei wird deutlich, dass die Wunschvorstellungen hinsichtlich der nördlichen und südlichen Staatsgrenzen, beispielsweise die Südtirolfrage, nicht erfüllt wurden. Die Frage nach dem Verbleib Südtirols im österreichischen Staatsgefüge wird in den Lehrmitteln häufig zur Sprache gebracht und scheint in den Zwischen- und Nachkriegsjahren von Bedeutung für die Verfasser:innen der Schulbücher zu sein. Neben der Frage Südtirols spielt in der Vermittlung der neuen Grenzen Österreichs auch das Burgenland eine Rolle.

„Österreich besteht nun aus den, um die angegebenen Gebiete verkleinerten Alpenländer. Es behält von Ungarn das deutsche Burgenland, jedoch (vertragswidrig) ohne Ödenburg“ (Krenn, 1950, S.300).

Besonders aufschlussreich ist hier das Wort „vertragswidrig“. Bei genauerer Betrachtung hat der österreichische Vertreter im Venediger Protokoll vom 13. Oktober 1921 einer Volksbefragung über die Zugehörigkeit der Gebiete Ödenburgs zugestimmt. Obwohl es laut österreichischen Berichten vor dieser Volksbefragung zu Ungereimtheiten kam, wurde das Ergebnis dennoch anerkannt. Der Verbleib Ödenburgs bei Ungarn ist somit zwar nicht direkt durch den Vertrag von St. Germain, aber durch das nachfolgende Venediger Protokoll gedeckt, indem sich Österreich zur Anerkennung des Plebiszits verpflichtet (vgl. Bruckmüller, 2019, S. 482 f.). Die Beifügung „vertragswidrig“ kann also als Zuschreibungsstrategie verstanden werden, die den Adressat:innen der Lehrmittel vermitteln soll, dass die abschließende Lösung der Burgenlandfrage nicht rechtmäßig zustande kam. Im Jahr 1953 wird dieselbe Thematik in einem anderen Lehrbuch folgendermaßen beschrieben:

„Das deutschsprachige Burgenland kam, allerdings ohne seine Hauptstadt Ödenburg, an Österreich“ (Heilsberg & Korger, 1953, S.116).

Im vorliegenden Beispiel wird die beschriebene Thematik ohne weitere Zuschreibungen behandelt. Im Schulbuch *Republik im Wandel der Zeit* wird die Frage nach der Zugehörigkeit des Burgenlandes ebenfalls aufgeworfen und folgendermaßen formuliert:

Aus den neu erworbenen Gebieten wurde unser Burgenland. Ödenburg, ihr natürlicher Mittelpunkt, mußte bei Ungarn verbleiben“ (Ebner et al. 1962, S.15).

Hier wird bereits von *unserem* Burgenland gesprochen, die Zugehörigkeit zum österreichischen Staat hat sich also auch im Sprachgebrauch bereits etabliert. Neben den Gebieten Südtirols und dem Burgenland waren ebenfalls die Grenzen Ober- und Niederösterreichs Teil von Verhandlungen. Die Grenzziehung wird bei Ebner-Partick folgendermaßen beschrieben:

„In der Festlegung der Nordgrenze Ober- und Niederösterreichs siegte nicht die Wilsonsche Auffassung vom Selbstbestimmungsrecht der Völker; es gelang den Tschechen vielmehr, die Westmächte von den „historischen Grenzen Böhmens und Mährens“ zu überzeugen. So wurde der Böhmerwaldgau nicht Oberösterreich und der Znaimer Gau nicht Niederösterreich angeschlossen, wie man in Österreich gehofft hatte“ (Ebner-Partick, 1962, S. 109).

Die Festlegung der Grenzen war von unterschiedlichen Aspekten abhängig, der amerikanische Präsident Woodrow Wilson forderte ein Selbstbestimmungsrecht der Völker, welches maßgeblich nach der sprachlichen Zusammengehörigkeit strukturiert war (vgl. Bruckmüller, 2019, S. 477). Dieses von Wilson beschriebene Recht findet sich in den Schulbüchern vielfach in Bezug auf die Grenzen Österreichs nach dem Ersten Weltkrieg. Im vorliegenden Beispiel wird die getroffene Entscheidung der Überzeugungskraft der Tschechen zugeschrieben und diese dadurch versucht zu delegitimieren. Neben der Frage der bereits beschriebenen Grenzziehungen wurde auch über die Grenzfrage Kärntens in den Schulbüchern berichtet.

„Mit dem Mute der Verzweiflung warfen sich die Bataillone der Kärntner Abwehrkämpfer, vor allem der Volkswehr, den eindringenden Verbänden entgegen und konnten ihr Land zeitweise freikämpfen“ (Ebner et al., 1962, S.13 f.)

Die gewählte Formulierung des *Mutes der Verzweiflung* bestätigt die Bedeutung der Grenzfragen in der Zwischenkriegszeit. Diese Formulierung versucht, durch eine Intensivierungsstrategie die beschriebenen Ereignisse zu dramatisieren. Im Schulbuch *Zeiten, Völker und Kulturen* wird dieser Abwehrkampf über mehrere Auflagen hinweg folgendermaßen beschrieben:

„Gegen die Versuche der Jugoslawen, von Südkärnten Besitz zu ergreifen, setzte sich die Kärntner Bevölkerung erfolgreich zur Wehr“ (Berger F., 1957,1957, 1961, S.159)

In den beiden letzten Passagen wird deutlich, dass die Frage der Grenzziehung auch mit Waffengewalt ausgetragen wurde und dass genau diese Kämpfe auch in den Schulbüchern der nächsten Generation vermittelt werden sollen. In der anschließenden Kategorie *Heimatliebe* werden Textstellen bearbeitet, die sich der Natur und Kultur Österreichs widmen.

4.6 Heimatliebe

Als erste Textpassage dieser Kategorie soll ein Ausschnitt aus einem Schulbuch aus dem Jahr 1934 gezeigt werden, welches bereits an die Vorgaben der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur angepasst wurde und in dem die neue Verfassung bereits in den Schulbüchern thematisiert wird.

„Ist mit der am 1.Mai verlautbarten Verfassung der Grundstein und das Gerüst zu einem neuen Österreich geschaffen, so haben wir alle, jung und alt, mitzuarbeiten an dem inneren Ausbau dieses Staates, den wir alle als unser schönes Vaterland lieben“ (Schier, 1934, S.105).

Die konstruktive Strategie der Inklusion wird hier durch das Realisierungsmittel des Personalpronomens „*wir alle*“ verwirklicht. Die Formulierung „*jung und alt*“ lässt sich mit Wodak als „Wir-sitzen-alle-in-einem-Boot-Strategie“ beschreiben (vgl. Wodak et al., 2016a, S. 82). Durch diese Strategie wird versucht, internationale Einigkeit herzustellen. Jahre später wird die kulturelle Bedeutung Österreichs in dem Schulbuch *Österreich frei* beschrieben.

„[...] ihr sollt euch immer bewußt sein, was euer Vaterland Österreich für die übrige Welt bedeutet und was die Österreicher auf fast allen Lebensgebieten Großes geleistet haben (Bundesministerium für Unterricht, 1956, S.107).

Durch das Temporaladverb „immer“ soll Kontinuität innerhalb der konstruktiven Diskursstrategie erzeugt werden, ebenso soll durch die Prädikation der großen Leistungen ein positives Bild „der Österreicher“ gezeichnet werden. Im Jahr 1964 wird

in einem Schulbuch über die touristische Nutzung der österreichischen Landschaften berichtet, die sich im Anschluss an den Zerfall der Monarchie langsam entwickelte.

„Man mußte in der ganzen Welt auf die Schönheiten Österreichs aufmerksam machen, für die Fremden mehr Unterkünfte einrichten und ihnen den Aufenthalt angenehm und reizvoll gestalten“ (Müller, 1964, S.67).

Die Verwendung der Formulierung *unser Vaterland* in der ersten Textstelle zeigt den Versuch der Schaffung eines Wir-Gefühls bei den Adressat:innen, dies zeigt sich auch in der zweiten Textpassage durch das Wort *euer*. Ebenso kann der Hinweis auf die Schönheiten Österreichs als Prädikationsstrategie gelesen werden und Einfluss auf die Identitätsbildung der Adressat:innen haben. Nachfolgend wird in der Kategorie der *Organisation des Staates* versucht, jene Textstellen zu identifizieren, in denen das Zusammenwirken der staatlichen Institutionen beschrieben wird.

4.7 Organisation des Staates

Im beforschten Zeitraum war die Organisation des Staatswesens vielen Änderungen unterworfen. Zunächst galt es nach dem Zerfall der Monarchie, einen funktionierenden Staatsapparat zur Regierung des neu entstandenen Staates zu etablieren. Dabei ist zu beachten, dass die verschiedenen Regierungsformen ein rasches Handeln der Schulbuchautor:innen zur Folge haben musste, um den Schüler:innen auch aktuelle Informationen zu liefern.

„Als am 3. November die österreichisch-ungarische Wehrmacht in Italien die Waffen gestreckt hatte, erklärte am 12. November die vorläufige Nationalversammlung in Wien Deutschösterreich als Freistaat oder Republik. [...] Österreich ist jetzt ein kleiner Staat mit nicht einmal sieben Millionen Einwohnern“ (Eidam, 1923, S.302).

Auch an dieser Textstelle ist zu erkennen, dass der Zerfall der Habsburg-Monarchie Auswirkungen auf die Einstellung zum österreichischen Staat hatte. Die nicht einmal sieben Millionen Einwohner waren ein großer Verlust gegenüber den ehemals 51 Millionen Einwohnern der Monarchie, und das war auch den Verfasser:innen der Schulbücher bewusst. Die Organisation des Staates war dabei nicht nur auf die demokratische Republik beschränkt, es gab auch andere Regierungsformen wie den Ständestaat. Ebendieser Ständestaat wird bereits in den Schulbüchern ab 1934

propagiert und die Staatsform der demokratischen Republik wird in einem Schulbuch folgendermaßen beschrieben:

„Die schrankenlose Volksherrschaft hat sich jedoch nicht bewährt, da die Volksvertreter im Nationalrat über langwierige Streitigkeiten nicht hinaus kamen und zu wenig fruchtbare Arbeit leisteten“ (Schier, 1936, S.94)

Die Schüler:innen sollten schnell von der demokratischen Republik zu einem Verständnis für den Ständestaat kommen. Dabei ist die Verwendung des Begriffs *schrankenlos* bemerkenswert, wo es doch im demokratischen System einige Hürden zur Macht gibt. Durch die Zuschreibung „zu wenig fruchtbar“ werden die politischen Akteure der Ersten Republik kollektiv negativ besetzt, der Übergang zum Ständestaat wird dadurch legitimiert und soll auch den Adressat:innen der Lehrmaterialien vermittelt werden. Durch den Anschluss 1938 fand diese Entwicklung ein schnelles Ende und die Schulbücher mussten erneut umgeschrieben werden. Schon 1949 wird im Schulbuch die Entwicklung der Staaten in Richtung Nationalstaat erläutert.

„Seit dem 19. Jahrhundert wird das Bewußtsein der nationalen Zusammengehörigkeit zur stärksten staatenbildenden Kraft. Das heutige Europa baut sich politisch im wesentlichen aus Nationalstaaten oder Verbindungen von solchen auf“ (Heilsberg & Korger, 1949, S.37).

Dabei waren zu dieser Zeit die Nachbarstaaten Österreichs noch in größeren Staatengebilden, beispielsweise der Tschechoslowakei oder Jugoslawien, zusammengefasst, waren also wie beschrieben „Verbindungen von Nationalstaaten“. Zur Organisation eines Staates trägt seine Verfassung wesentlich bei, dahingehend wird in demselben Schulbuch der versuchte Aufbau einer ständischen Verfassung im Jahr 1934 als illegitim beschrieben.

„Die ständische Verfassung, die nach Ausschaltung des Parlamentes im Jahr 1934 gegeben wurde, kann im Sinne des Verfassungsgesetzes von 1920/29 nicht als legal angesehen werden, da sie nicht auf Grund einer Volksabstimmung zustande kam, die das Verfassungsgesetz 1920/29 als eine Bedingung für eine Totaländerung der Verfassung vorsieht“ (Heilsberg & Korger, 1949, S.57).

Diese Formulierung ist möglicherweise ein Versuch, die Haltung der vorhergehenden Schulbücher aus der Zeit der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur zu revidieren. Dabei ist

bemerkenswert, dass andere Schulbücher diese Illegitimität nicht erwähnenswert finden. Bei Walther Krenns *Allgemeiner Geschichte* findet sich lediglich der Hinweis: „Neue Verfassung auf ständischer Grundlage“ (Krenn, 1950, S. 308). Eine ähnliche Formulierung findet sich 1953 im *Lehrbuch der Geschichte* bei Heilsberg und Korger, wo über ebendiese Verfassung steht: „Eine neue, die ständische ‚Verfassung 1934‘ wurde gegeben.“ (Heilsberg & Korger, 1953, S. 149). Die Zeit nach dem Zerfall der Donaumonarchie wird auch in den Schulbüchern der 1960er noch als schwierig beschrieben, obwohl hier abwertende Haltungen gegenüber der demokratischen Republik nicht mehr wie in den Zeiten des Ständestaates vorzufinden sind.

„Österreich war mit einem Schlag eine parlamentarische Republik geworden, die nur auf Grund eines reifen politisch-demokratischen Lebens hätte bestehen können“ (Heilsberg & Korger, 1953, S.135).

Dieses reife politisch-demokratische Leben fehlte den Staatsbürger:innen dieser Zeit laut diesem Schulbuch, diese Auffassung teilen auch andere Lehrbücher aus den 1960er Jahren. Im Schulbuch *Republik im Wandel der Zeit* wird dieser Umstand folgendermaßen beschrieben:

„Den Völkern der jungen Demokratien fehlte es vor allem an Erfahrung und Urteilskraft im politischen Leben. Sie kamen zur Ansicht, daß die schwebenden Probleme nicht auf demokratische Weise gelöst werden könnten“ (Ebner et al., 1962, S.95).

Erst nach den Erfahrungen der beiden Weltkriege konnte die Republik die Regierungsform der Demokratie bewahren. Dabei ging jedoch in den ersten Jahren der Zweiten Republik die oberste Gewalt vom Alliierten Rat aus, dennoch wurden bereits im Jahr 1945 Wahlen abgehalten, die das Volk in die Organisation des wieder errichteten Staates miteinbeziehen sollten. Zur Organisation des Staates zählt ebenfalls das Selbstverständnis des Staates als eigenständige Nation, deren Rezeption in den Lehrbüchern im folgenden Kapitel beschrieben wird.

4.8 Österreichs Verhältnis zum Begriff des Nationalismus

Der Begriff der Nation fällt auch in den Geschichtslehrbüchern des beforschten Zeitraums, diese Textpassagen sollen in dieser Kategorie bearbeitet werden. In einem 1935 erschienenen Lehrmittel wird dabei die Bevölkerung Österreichs noch als Deutschösterreicher beschrieben. Dabei wird der zunehmende Wunsch nach Selbstständigkeit vieler Teile der Donaumonarchie als der Grund für das Scheitern ebendieser bezeichnet.

„Diese Vielstämmigkeit und Vielsprachigkeit wurde zum Verderben des Nationalitätenstaates“ (Hansen, 1935, S.51)

Mit Nationalitätenstaat ist hierbei die Zusammenfassung verschiedener Nationalitäten unter der gemeinsamen monarchistischen Herrschaft gemeint. Durch die Nomination als „Verderben“ wird eine sprachlich radikale Bezeichnung gewählt, die das Ende der Monarchie beschreiben soll. Die Lehrmittel während der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur beschrieben den Drang zur Nationenbildung ebenfalls als nicht förderlich, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Während die Monarchie wirtschaftlich und kulturell unter Kaiser Franz Joseph 1. einen bedeutenden Aufschwung erfuhr, wurde ihre innere Festigkeit durch den Nationalitätenhader arg beeinträchtigt“ (Kende & Hinner, 1937, S.110).

Die Verwendung des Begriffs „Nationalitätenhader“ zeigt bereits die Haltung der Schulbuchverfasser:innen gegenüber der Idee des Nationalismus. Obwohl Österreich in der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur national eingestellt werden sollte, besonders in Abgrenzung zum Nachbarland Deutschland, ist die Idee des Nationalismus im Anschluss an die Monarchie noch vielerorts umstritten. Dies speist sich laut Pivec aus den Geschehnissen aus dem Jahr 1848: „Aus dieser Erfahrung des Revolutionsjahres erklärt sich das Mißtrauen der österreichischen Regierungen nach 1848 gegenüber allen nationalen Forderungen“ (Pivec, 1957, S.7). Im Anschluss daran waren jedoch die Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs an der neuen Entstehung der Nation beteiligt, wie es in dem Werk *Österreichische Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht* heißt:

„Das gemeinsame Erlebnis des Leidens in der Zeit von 1938 bis 1945 brachte die österreichische Freiheitsidee zur vollen Entfaltung. – Es wäre ein glücklicher Auftrag für die österreichische Geschichtsforschung, gerade diesem Motiv nachzugehen und es geradezu zum Leitmotiv der inneren Versöhnung der Nation zu machen“ (Kolbabeck, 1961, S.13)

In diesem Werk, das sich ebenso an die Schulbuchverfasser:innen richtet, wird also versucht, die Freiheitsidee Österreichs angesichts der Erfahrungen des Anschlusses zu einem Leitmotiv zu erklären. Die innere Versöhnung der Nation bezeichnet möglicherweise den Umstand eines stabilen Staatsgefüges im Vergleich zu den häufig wechselnden Staatsformen von der Monarchie über die Zwischenkriegszeit bis hin zur Zeit des Anschlusses. In demselben Werk findet sich eine spannende Textstelle zum Verhältnis von Schulbuch und Nationalismus:

„Und es ist doch das Bestreben nach dem Zweiten Weltkrieg, alle Schulbücher von chauvinistischen und nationalistischen Tendenzen zu säubern“ (Kolbabeck, 1961, S.152).

Dabei stellt sich angesichts der bereits besprochenen theoretischen Grundlage die Frage, ob nationalistische Tendenzen unbewusst in die Erstellung der Schulbücher miteinfließen. Selten wird der Begriff Nationalismus auch direkt angesprochen, so findet sich im *Lehrbuch der Geschichte* aus dem Jahr 1953 folgende Textstelle:

„Der Nationalismus, der sich heute über die ganze Welt erstreckt, hat in den Völkern ein starkes Selbstbewußtsein geweckt und breite Massen zur Aktivität gebracht. Er hat entscheidende kulturelle und politische Bestrebungen ausgelöst, aber auch zu einer nie geahnten Verschärfung der internationalen Konflikte beigetragen und erweist sich heute als unfähig, die von ihm heraufbeschworenen Krisen zu lösen“ (Heilsberg & Korger, 1953, S.26)

„Der Nationalismus“ wird hier zunächst positiv besetzt, da er Selbstbewusstsein weckte sowie politische und kulturelle Bestrebungen auslöste, dennoch wird abschließend mittels der Zuschreibung „unfähig“ die Idee des Nationalismus zurückgewiesen. Neben dem Verhältnis zu Deutschland werden mancherorts auch andere Nachbarländer und ihr Verhältnis zu Österreich behandelt, dies soll in der folgenden Kategorie bearbeitet werden.

4.9 Österreich und seine Nachbarländer

Nach dem Ende der Donaumonarchie wurde, wie bereits beschrieben, das Staatsgebiet deutlich kleiner und der Übergang zur Republik und ihren Regeln war auch ein Prozess, der von der Bevölkerung mitgemacht werden musste. Das Verhalten der österreichischen Nachbarstaaten während dieser Zeit wurde auch in den Lehrmitteln nach 1918 thematisiert und die Ausführungen dazu sollen hier behandelt werden. Besonders im Werk *Österreichische Zeitgeschichte* wurde dieses Thema bearbeitet, ein erstes Beispiel über die Meinung der Nachfolgestaaten der Donaumonarchie findet sich hier:

„Noch dazu hatten die nationalistischen, jetzt zur Herrschaft gekommenen Kreise in den Nachfolgestaaten eine nationale Ideologie großgezogen, die sich gegen dieses Österreich wandte, dessen zentrale Stellung in der Monarchie mit Recht als beherrschende Vormachtstellung und mit Unrecht als unterdrückendes Joch hingestellt wurde“ (Kolbabeck, 1961, S.23)

Durch die Strategie der Perspektivierung wird einerseits die Vormachtstellung Österreichs als rechtmäßig beschrieben, während andere Perspektiven als unrechtmäßig gekennzeichnet werden. Besonders der Nachfolgestaat der Tschechoslowakei sollte laut diesem Schulbuch den Staat Österreich nach der Monarchie nur schwer akzeptieren können, obwohl sich laut Quellen besonders Bundeskanzler Renner um ein gutes Verhältnis bemühte:

„Seine Reise nach Prag am 6. Jänner 1920 ergab auf Grund der guten Beziehungen Dr. Renners zur tschechischen Sozialdemokratie eine Auflockerung der feindseligen Einstellung gegenüber Österreich, das von der Tschechoslowakei in völliger Verkennung der Tatsachen bis 1938 mehr oder minder mißtrauisch als der Nachfolger des habsburgischen Donaureiches betrachtet wurde“ (Kolbabeck, 1961, S.37)

Auch die Nachbarländer waren sich angesichts dieses Beispiels nicht sicher, wie sie mit der neuen Republik Österreich umgehen sollten. Das Werk, aus welchem dieses Beispiel stammt, betont immer wieder die Zäsur, die das Ende der Habsburg-Monarchie für die Bevölkerung Österreichs darstellte. Der neue Kleinstaat wird folgend als „unmögliche künstliche Konstruktion“ beschrieben, während seinen Nachbarländern die Möglichkeit zur „ungehemmten nationalen und kulturellen

Entwicklung“ geboten wurde (vgl. Kolbabeck, 1961, S. 24). Die Textausschnitte lassen das Gefühl entstehen, die Verfassenden blicken mit Neid auf die österreichischen Nachbarländer. Das Misstrauen der Nachbarländer, welches Österreich nach dem Ersten Weltkrieg entgegengebracht wurde, liege an deren Angst vor einem wiedererstarkten Kaiserreich. Diese These wird in dem Schulbuch von Müller vertreten:

Sie fürchteten, das kleine Österreich könnte wieder mächtig werden und ihre kaum errungene Freiheit und Selbstständigkeit bedrohen. [...] Von wenig freundlichen Nachbarn umgeben und ohne Hilfe der Großmächte, stand die junge Republik allein. (Müller, 1964, S43).

Die Textstelle stammt aus einem Lehrbuch aus dem Jahr 1964, dennoch scheinen die Ereignisse nach dem Ersten Weltkrieg die Verfassenden noch skeptisch gegenüber den Nachbarländern bleiben zu lassen. Dies verdeutlicht die Zuschreibung der „wenig freundlichen Nachbarn“. Nach dem Verhältnis zu seinen Nachbarländern soll im nächsten Abschnitt gezeigt werden, inwiefern verschiedene Textpassagen dazu dienen konnten, die Erziehung zu Staatsbürger:innen gelingen zu lassen.

4.10 Erziehung zu Staatsbürger:innen

Diese Kategorie befasst sich mit Textstellen, in denen die Leserschaft ausdrücklich als Staatsbürger:in angesprochen wird. Besonders in Lehrmitteln der 1960er-Jahre finden sich solche Passagen. In der Niederschrift zum *Österreichischen Zeitgeschichtetag* wird über die junge Generation Folgendes festgehalten:

„Sie begrüßt die Unterrichtung mit Ergebnissen der Zeitgeschichte als Hilfsmittel für eine gesunde positive staatsbürgerliche Haltung der jungen Generation zum gegenwärtigen österreichischen Staat“ (Kolbabeck, 1961, S.169).

Die Erziehung zu Staatsbürger:innen wird im Schulgesetz von 1962 ebenfalls schriftlich festgehalten:

„Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden“ (Neugebauer, 1962, S.18).

Dieser sogenannte Zielparagraph drückt den zugrunde liegenden Zweck aller schulischen Bemühungen aus. Das Lehrpersonal sollte dieses Ziel mittragen und wurde zum Ablegen eines Dienstgelöbnisses verpflichtet, das folgendermaßen lautete:

„Ich gelobe, daß ich die Verfassung und die Gesetze der Republik Österreich unverbrüchlich beachten, meine Pflichten als Lehrer getreulich erfüllen und meine ganze Kraft in den Dienst der Schule und des österreichischen Vaterlandes stellen werde“ (Neugebauer, 1962, S.111).

Obwohl der Wortlaut mittlerweile ein anderer ist, werden auch heute vom Lehrpersonal noch Dienstgelöbnisse abgelegt. Dies zeigt das Interesse des Staates, die Vorgänge in den Bildungseinrichtungen zu kontrollieren.

Nach der Darstellung einzelner Aussagen innerhalb des bearbeiteten Materials soll im folgenden Kapitel untersucht werden, welche Themen der beforschten Zeitspanne im analysierten Material nicht zur Sprache gebracht wurden und inwiefern diese Auslassungen zur Konstruktion des Österreichbewusstseins beigetragen haben könnten. Abschließend erfolgt eine zusammenhängende Analyse der hier gezeigten Textbeispiele, die in der Beantwortung der Forschungsfrage kulminiert.

5 Worüber nicht gesprochen wurde

In der Konstruktion des Österreichbewusstseins bei den Adressat:innen der Schulbücher ist nicht nur von Bedeutung, was geschrieben wurde, sondern auch, was nicht geschrieben wurde. In diesem Kapitel soll versucht werden, ebenjene Themen zu identifizieren, deren Weglassen in den Lehrmaterialien ebenfalls eine Konstruktionsleistung hinsichtlich der nationalen Identität darstellt. Ebenso sollen Informationen zu den Schulbuchverlagen und der jeweiligen Autorenschaft aufgezeigt werden, die in den Schulbüchern selbst nicht vermittelt wurden.

5.1 Verschweigen als Konstruktionsleistung

In den analysierten Schulbüchern, die nach dem Zweiten Weltkrieg in der Schule verwendet wurden, findet eine Bearbeitung des Zeitraums des Nationalsozialismus statt. Die Rolle Österreichs und auch der österreichischen Bürger:innen zwischen „Opfer und Täter“ wird dabei unterschiedlich dargestellt. Die tatsächlichen Opfer der nationalsozialistischen Herrschaft werden jedoch marginalisiert. Die Bearbeitung beschränkt sich meist auf das Schicksal der österreichischen Juden; die Rolle und Beteiligung der Bevölkerung findet keine Erwähnung, wie an folgendem Beispiel sichtbar wird: „Der Großteil des Vermögens der österreichischen Juden und ein beträchtlicher Teil des Eigentums der katholischen und der evangelischen Kirche fielen ebenfalls in die Hände der neuen Machthaber“ (1962, *Republik im Wandel der Zeit*, S. 43). Die „neuen Machthaber“, also das Deutsche Reich unter der Führung Hitlers, konnten ihre Agenda jedoch nicht ohne die Beteiligung der in Österreich ansässigen Personen durchführen. Durch das 1947 beschlossene Nationalsozialistengesetz sollte die strafrechtliche Aufarbeitung in Österreich vorangetrieben werden; das Gesetz fand jedoch kaum Anwendung, und es kam zu einer vermehrten Wiedereingliederung nationalsozialistisch belasteter Personen. Hinsichtlich des österreichischen Nationalbewusstseins findet sich ein aufschlussreicher Hinweis im *Military Handbook for Austria*, das in der Nachkriegszeit von amerikanischer Seite den Plan zur Neuordnung Österreichs festlegte:

“The Austrian is , however , lacking in any very profound sentiment of national consciousness and his relief at the removal of Nazi domination will very quickly fade if

it is not followed by a visible improvement in his conditions of life.“ (1945, Handbook for Military Government in Austria, zit. nach Stifter, 2014, 281). Ebenfalls wird in diesem Handbuch festgehalten, dass große Teile der österreichischen Gesellschaft durchaus mit dem Nationalsozialismus sympathisierten (vgl. Stifter., S.282). Die Ebene der Hochschulen und Universitäten war besonders eifrig, sich an die NS-Verhältnisse anzupassen. „Personelle Säuberung und Adaptierung von NS-Strukturen verlief an den österreichischen Universitäten nach dem Anschluss nicht nur in derselben Weise wie im ‚Altreich‘, sondern nach ‚solider‘ Vorarbeit des Dollfuß-Schuschnigg-Regimes – noch wesentlich beschleunigt; andersdenkende hatten so gut wie keine Chance, an einer Universität zu bleiben“ (Stifter, 2014, S. 296). Dieser Umstand hatte ebenso Bedeutung für die österreichische Bildungslandschaft nach 1945, und im Fall der analysierten Lehrmaterialien stellt sich die Frage, in welchem Umfang die geplante „Säuberung aller Lehr- und Unterrichtsmaterialien“ tatsächlich stattfand. (vgl. Stifter. S.287). Grundsätzlich stand nach dem Zweiten Weltkrieg wenig an Material für die Bildungsinstitutionen zur Verfügung. „Schulbücher und anderes didaktisches Material waren gleichfalls teilweise durch Kriegsschäden und Einquartierungen zerstört bzw. verloren gegangen“ (Göttlicher, 2021, S. 187).

Wie bereits beschrieben ist bei der Konstruktionsleistung nationaler Identität auch die Unterscheidung eines gemeinsamen „Wir“ von einem unterscheidbaren „Anderen“ von Bedeutung. Diese Unterscheidung kann ebenso durch das Verschweigen der Perspektive der anderen erfolgen. Im beforschten Material befanden sich mehrheitlich Schulbücher, die keiner regionalen Einschränkung unterlagen. Eine Ausnahme bildeten die Lehrbücher für Tiroler Hauptschulen, die jedoch nicht in den konkreten Korpus aufgenommen wurden. In den für ganz Österreich zugelassenen Lehrbüchern finden sich hinsichtlich der Grenzziehungen und Gebietsveränderungen, die es im österreichischen Staatsgebiet seit dem Ende der Habsburgermonarchie gab, keine Beschreibungen oder Aussagen aus der Perspektive der Burgenlandkroaten oder der Kärntner Slowenen. Die Darstellung dieser Zeitspanne konzentriert sich auf den sogenannten Abwehrkampf gegen eine fremde Übernahme, etwa durch die *Jugoslawen*. Die sprachliche Minderheit der Kärntner Slowenen wird dabei nicht erwähnt. Ein besonderes Beispiel für die Funktion des Verschweigens bildet die Festschrift des österreichischen Unterrichtsministeriums zu dessen 100-jährigem Bestehen. In seinem Text *Zur Geschichte des österreichischen Unterrichtsministeriums 1848–1948* beschreibt Dr. Josef Musil den Werdegang des

Ministeriums von der einstigen Studienhofkommission zur Leitung des Unterrichtswesens 1760 bis zum Staatsamt für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung sowie für Kultusangelegenheiten (vgl. Musil, 1948, S. 29). Über die Zeit von 1938 bis 1945 wird in Musils Darstellung deutlich, dass die Auseinandersetzung mit der deutschen Besatzung schwerfällt:

„Die Geschichte jener Stellen, die nun durch mehr als sieben Jahre die Räume des altehrwürdigen Ministerialpalais auf dem Minoritenplatz okkupierten, gehören nicht auf diese Seiten. Das beste an jenen Jahren ist gewesen, daß sie ein Ende fanden“ (Musil, 1948, S.28).

Dieser Textausschnitt kann als Beispiel für die Beschreibung Renans zur Frage, was ist eine Nation, dienen. „Das Vergessen- ich möchte fast sagen: der historische Irrtum- spielt bei der Erschaffung einer Nation eine wesentliche Rolle, und daher ist der Fortschritt der historischen Studien oft eine Gefahr für die Nation“ (Renan, 1882, S. 294). In der vorliegenden Arbeit sollen dabei die historischen Studien nicht als Gefahr, sondern vielmehr als Chance dienen, um die Erschaffung der Nation zu bearbeiten und ein besseres Verständnis für ebendiese zu erlangen. Das gezeigte Beispiel versucht durch gezieltes Verschweigen, einen bestimmten Abschnitt der österreichischen Geschichte auszuklammern. Dabei darf nicht vergessen werden, dass auch in der Zeit des besetzten Österreich weiterhin Geschichtsunterricht an den österreichischen Schulen stattfand. Gerade diese Generation wurde mit einem völlig anderen Verständnis der österreichischen Nation konfrontiert als die Generationen nach dem Zweiten Weltkrieg. Das ist ein weiteres Indiz für die vielfach wechselnden Konstruktionen der nationalen österreichischen Identität während des bearbeiteten Zeitraums.

5.2 Schulbuchverlage und Autorenschaft

Hinter dem Lehrmittel „Schulbuch“ gibt es eine Vielzahl an Faktoren, die an der Erstellung mitwirken. Oftmals sind diese Faktoren nur wenig transparent. In der Recherche für die vorliegende Arbeit wurde versucht, Hintergrundinformationen zu Erscheinungsjahr, Autor und Verlag der Lehrmaterialien zu erfassen – nicht immer gelang dies. Nun sollen alle Informationen dargelegt werden, die hinsichtlich der Autorenschaft und der jeweiligen Verlage gesammelt werden konnten und auf

mögliche Bedeutungen im Kontext einer Diskursanalyse untersucht werden. In den analysierten Lehrmitteln findet sich der Name des Verlags Hölder-Pichler-Tempsky am häufigsten wieder. In der Folge des Ersten Weltkriegs kam es zur Gründung der Hölder-Pichler-Tempsky AG. Grund dafür war die wirtschaftliche Lage, welche das neu zusammengeschlossene Unternehmen zu Einsparungen zwang. „Der lebensfähige Kern der Verlage mußte bewahrt und gepflegt, die durch die verheerenden Kriegs- und turbulenten Nachkriegsjahre entstandenen Lücken aufgefüllt, Veraltetes ausgeschieden werden“ (Treffer, 1990, S. 83). Dennoch schaffte es der Verlag im Verlauf der Nachkriegsjahre, ein starker Faktor im Schulbuchbereich zu werden. „Noch deutlicher zeigt sich das Übergewicht des Verlages Hölder-Pichler-Tempsky in einer anderen Tabelle, die von der Arbeitsgemeinschaft österreichischer Schulbuchverleger erarbeitet wurde: Von den insgesamt 197 ‚wichtigsten Schulbüchern aus der Zeit zwischen 1918 und 1938‘ stammt fast ein Drittel, nämlich 60 Titel, aus dem Hause Hölder-Pichler-Tempsky, darunter wahre ‚Klassiker‘ wie Curtius, *Griechische Schulgrammatik* (Erstauflage 1852 bei Tempsky); *Putzgers Historischer Atlas* (1877, bei Pichler) oder *Stowasser, Lateinisch-Deutsches Wörterbuch* (1894, bei Tempsky)“ (Treffer, 1990, S. 85). In den turbulenten Zwischenkriegsjahren stellte auch die Entstehung des autoritären Ständestaates die Schulbuchverlage vor Herausforderungen, da es durch die Lehrplanänderungen zu kostspieligen Neufassungen und Änderungen bei den Schulbüchern kam (vgl. Treffer, 1990, S. 86). Der folgende Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich war ebenfalls mit Schwierigkeiten verbunden, da neben der Änderung des politischen Machtapparats ein anderes Schulsystem mit neuen Lehrplänen die Anpassung des Schulbuchverlagswesens erforderte. (vgl. Treffer, 1990, S. 88) Über die Zeit der Nazi-Herrschaft in Österreich schreibt Treffer: „Auf dem Schulbuchsektor blieb die Sonderstellung des ehemaligen Österreich bestehen – eine der ganz wenigen Inseln der Eigenständigkeit im Meer des nationalsozialistischen Totalitarismus, der mit seinen Repressionen nicht nur gegenüber Einzelpersonen und rassischen und ethnischen Gruppen, sondern auch auf dem Gebiet des gesamten Geisteslebens dem Verlagsleben tiefe Wunden schlug“ (Treffer, 1990, S. 92). Nach dieser Zeit wurde mit der Gründung der Arbeitsgemeinschaft österreichischer Schulbuchverleger versucht, in der Phase des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg durch gemeinsames Vorgehen die Schulbuchpreise niedrig zu halten. Neben Hölder-Pichler-Tempsky ist auch der Österreichische Bundesverlag häufig als Herausgeber der Schulbücher

angegeben, dessen historische Entwicklung im beforschten Zeitraum ebenfalls dargelegt werden soll. Auch der *Österreichische Bundesverlag* litt unter der Verkleinerung des Absatzmarktes infolge des Zusammenbruchs der Monarchie. Wie Hölder-Pichler-Tempsky war auch der Österreichische Bundesverlag ein bedeutender Faktor im österreichischen Bildungssektor. „Das Verzeichnis der Schulbücher im Verlagskatalog des Jahres 1937 umfaßt 50 Seiten; für fast alle Unterrichtsgegenstände der verschiedenen Schultypen wurden Lehrbücher verlegt“ (Mikoletzky, 1972, S. 54). Mit der Machtübernahme Hitlers in Österreich musste eine Vielzahl an Bücherbeständen vernichtet werden, und der Verlag bekam im Jahre 1941 kurzzeitig den Namen *Ostmärkischer Landesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst*, bevor er schließlich gänzlich in den Deutschen Schulverlag eingegliedert wurde. (vgl. Mikoletzky, 1972, S. 55). In der Formulierung von Treffer zeigt sich, dass die Darstellung der Rolle der Verlage ein Bild des Widerstands gegen die nationalsozialistische Herrschaft erzeugen soll. Auf dem Schulbuchsektor blieb laut dieser Darstellung Österreich eine Insel der Eigenständigkeit, die sich an den Repressionen gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Gruppen nicht beteiligte. Da diese Darstellung aus dem verlagseigenen Werk zum 300-jährigen Bestehen des Verlages entnommen ist, handelt es sich im Sinne einer diskursiven Konstruktion auch um den Versuch, über diese Zeitspanne ein eigenes Narrativ zu etablieren.

6 Diskussion: Nationale Erziehung zwischen Ablehnung und Förderung

Nach der Analyse der einzelnen Aussagen soll hier die wechselseitige Beziehung dieser Aussagen zur Diskursebene untersucht werden. „Da das Verhältnis von Aussagen und Diskurs also strukturiert-strukturierend zu denken ist, insofern der Diskurs die Möglichkeit von Aussagen strukturiert, Aussagen aber ihrerseits den Diskurs strukturieren (Giddens 1988), ergibt sich die Analyse des Diskurses aus einer Reihe von regelmäßig wiederholten Aussagen zu einem bestimmten Themenkomplex“ (Landwehr, 2018, S. 124). Die vorgefundenen Aussagen werden dabei in chronologischer Reihenfolge miteinander verknüpft, sodass für den jeweiligen Zeitraum ein Bild zur möglichen Vermittlung einer nationalen österreichischen Identität entsteht.

Beginnend mit dem Zerfall der Habsburg-Monarchie nach dem Ersten Weltkrieg wurde in den Lehrmaterialien zunächst die Zusammengehörigkeit mit Deutschland vermittelt. Der österreichische Staat ist allein kaum lebensfähig und bedarf der Eingliederung in ein größeres Staatsgebilde – diese These fand sich in den beforschten Lehrmaterialien durchgängig wieder. Dabei wird auch in den Lehrplänen von „deutscher Kultur“ gesprochen. Die Aussagen zum Friedensvertrag nach dem Ersten Weltkrieg sind klar als Überzeugungsversuch zu werten, diese Verträge der nächsten Generation als anfechtungswürdig erscheinen zu lassen. Die darin enthaltenen Verbote zur Annäherung an Deutschland werden in den beforschten Lehrmitteln häufig abgelehnt, sodass bei den Adressat:innen dieser Lehrmittel wohl kaum ein identitätsstiftendes Moment für die österreichische Nation entstehen konnte.

Zunächst wurde also versucht, den Zusammenschluss zu einem gemeinsamen deutschen Staat auch über die Schule zu forcieren. Durch die Machtübernahme der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur änderte sich der Blick auf Österreich; eine von Deutschland unabhängige Nation wird auch in den Lehrmaterialien häufiger propagiert. Die 1930er-Jahre waren in Österreich turbulent: Nachdem gerade erst versucht wurde, das Österreichbewusstsein seitens des austrofaschistischen Regimes wiederzubeleben, kam der Anschluss an das Deutsche Reich. Dabei finden sich in den Lehrmitteln widersprüchliche Angaben zu den Geschehnissen dieser Zeit. Bereits 1938 wurde in der Schule das Lehrbuch *Die österreichische Ostmark in der deutschen*

Geschichte verwendet. Die Schulbuchverlage mussten also in dieser Zeit mit rasch wechselnden politischen Führungen und mit dementsprechend wechselnden Informationen in ihren Schulbüchern umgehen. Dasselbe Problem gilt für die Schüler:innen dieser Zeit – was vorher noch gelehrt wurde und im Schulbuch nachzulesen war, konnte kurze Zeit später bedeutungslos, wenn nicht sogar falsch sein. In dieser Phase wird deutlich, dass die geschaffene Wirklichkeit innerhalb der Lehrmittel stark von den dahinterliegenden Machtstrukturen beeinflusst wird. Während zunächst ein Bild von Österreich konstruiert wird, das mit dem Nachbarland Deutschland in enger Verbindung steht, wird dieses Bild kurze Zeit später revidiert und versucht, ein Bild einer selbständigen Nation Österreich zu vermitteln. Hinsichtlich der Forschungsfrage lässt sich festhalten, dass besonders die Zwischenkriegszeit innerhalb der beforschten Lehrmaterialien großen Änderungen unterworfen ist. Für die Vermittlung einer nationalen Identität bedeutet dies eine große Varianz an möglichen Identitätskonstruktionen. Die Adressat:innen der Lehrbücher waren unterschiedlichen Perspektiven ausgesetzt, die über eine kurze Zeitdauer hinweg kein einheitliches Bild der österreichischen Nation vermittelten, sondern immer wieder zwischen verschiedenen Positionen wechselten. Die Darstellungen zum schulpolitischen Kontext der Zwischenkriegszeit, welche diese wechselnden Positionen bereits nannten, konnten in der anschließenden Analyse des Schulbuchmaterials vorgefunden werden.

Im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg kommt es erneut zu einer Veränderung hinsichtlich eines neu geschaffenen Österreichbewusstseins, das die Eigenständigkeit gegenüber Deutschland wieder in den Vordergrund rückt. Dabei muss angemerkt werden, dass in den Schulbüchern der 1950er-Jahre die Zeit des Zweiten Weltkriegs und die unmittelbare Nachkriegszeit mit dem Vermerk gekennzeichnet sind, dass sie noch „zu tief in der Erinnerung“ seien, um tatsächlich bearbeitet zu werden. Auf der Ebene des Diskurses sind Erzählungen über diese Zeit also noch nicht im Möglichkeitsrahmen des Sagbaren. Als Grund, bestimmte Inhalte nicht zu erwähnen, werden beispielsweise in Müllners *Erdkunde* aus dem Jahr 1921 auch die Kosten für eine Neuauflage genannt; hier könnte es sich ebenfalls um diskursive Leerstellen handeln. Mit einem Blick auf Özkirimlis Bestimmungen zu Nationalismuskursen könnten ebendiese Leerstellen durchaus absichtlich gesetzt worden sein, um das konstruierte Bild der Nation frei von der Mitverantwortung innerhalb der Kriege zu halten. Dieses nach dem Zweiten Weltkrieg geschaffene Österreichbewusstsein

gründet sich in den Erzählungen innerhalb der Schulbücher auf dem gemeinsamen Wiederaufbau der Republik Österreich. Dabei wird auch nach 1945 noch auf die Habsburg-Monarchie Bezug genommen, um beispielsweise das Zusammenleben innerhalb eines großen Staates mit „verschiedensten Völkern“ als österreichische Tugend zu beschreiben. Ein elementarer Bestandteil im Kontext der Nation ist die Grenzziehung. In den Lehrbüchern wird die Frage nach den Außengrenzen Österreichs in Richtung seiner Nachbarländer immer wieder aufgeworfen. Im beforschten Material fanden sich dazu Textpassagen, die sich mit den Gebieten Südtirol, Burgenland, Ober- und Niederösterreich sowie Kärnten auseinandersetzen. Am häufigsten genannt wurden dabei die Kämpfe um Kärnten und die Frage nach der früheren Hauptstadt des Burgenlandes, Ödenburg. Dabei ist es vorstellbar, dass die Beschreibungen der Kampfhandlungen rund um Kärnten zur Vermittlung einer nationalen Identität beitragen konnten. Eine wiederkehrende Figur ist dabei die Darstellung der Friedensverträge nach dem Ersten Weltkrieg als „Diktatfrieden“ und „Vergeltung“. Spannend ist auch die Darstellung der Nachbarländer Österreichs bis in die Schulbücher der 1960er-Jahre, wo in verschiedenen Schulbüchern ein Misstrauen gegenüber ebendiesen Nachbarländern ausgesprochen wird, weil diese das neu entstandene Österreich in einer direkten Rechtsnachfolge der Habsburg-Monarchie sahen.

Obwohl in den Lehrmaterialien wenig zur Rolle der Österreicher:innen während der Zeit des Zweiten Weltkriegs zu finden ist, wird im Schulbuch „Republik im Wandel der Zeit“ das Erwachen eines Österreichbewusstseins während des Kampfes gegen den Nationalsozialismus erwähnt. In der Beschreibung dieser Zeit waren folgende Motive in den Lehrmaterialien vorherrschend: Der Zweite Weltkrieg war kein österreichischer Krieg, während der Zeit des Zweiten Weltkriegs entstand ein neues Österreichbewusstsein und der folgende Wiederaufbau war für Österreich als Nation von Bedeutung. Dies wird bei Wodak in ihrer Untersuchung zur nationalen Identität ebenfalls genannt: „In die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft fällt, zahlreichen AutorInnen (etwa Kreissler 1984 und Bruckmüller 1996, S.348-353) zufolge, auch die definitive Herausbildung eines eigenen österreichischen Nationalbewusstseins: Es habe seine Wurzeln im Widerstand gegen das NS-Regime und in der Emigration und zum Teil auch schon in der Ersten Republik [...]“ (Wodak et al., 2016a, S. 116). Ausgehend von den Textbeispielen konnte gezeigt werden, dass die bei Wodak formulierte These zur Herausbildung des Nationalbewusstseins auch in den

beforschten Lehrmaterialien in dieser Form vermittelt wurde. Dabei kann ebendiese Darstellung als Form der diskursiven Praxis verstanden werden, nur die Ereignisse zu vermitteln, die zu einem positiv verstandenen Österreich-Bild beitragen können, und dabei andere Erzählungen zu vergessen. So ist es angesichts der Darstellungen in den in dieser Arbeit gezeigten Textbeispielen unmöglich, auf eine „wahre historische“ Erzählung zu schließen, wie bereits im Kapitel zum *linguistic turn* angedeutet wurde. Die vermittelten Darstellungen zeigen vielmehr, wie das Medium des Schulbuches im Rahmen des Nationalismuskurses nicht nur die Entstehung einer österreichischen Identität beschreibt, sondern dadurch an der Konstruktion ebendieser beteiligt ist. Dabei gibt es ein Spannungsverhältnis zwischen der Forderung nach einer nationalen österreichischen Erziehung, wie sie Robert Endres im Jahr 1961 formuliert, gleichzeitig aber gibt es den Willen, alles Nationalistische aus den Schulbüchern zu entfernen, wie es im selben Werk nur einige Seiten später lautet. Hinsichtlich der Unterscheidung zwischen *langue* und *parole* kann an diesem Punkt Folgendes festgehalten werden. In der *langue* als Struktur, die alle vorfindbaren Texte im virtuellen Korpus zum Thema Konstruktion österreichischer Identität vereint, gibt es divergierende *paroles*, also Sprechhandlungen, die einerseits nationales Bewusstsein fördern, andererseits jedoch ablehnen. Für die Zeit von 1938 bis 1945 ist dies besonders sichtbar, es gibt Aussagen, die der Bevölkerung die Zustimmung zu den Veränderungen attestieren, andererseits wird auch der österreichische Widerstand in dieser Zeit, beispielsweise bei Wodak, als konstitutiv für das österreichische Nationalbewusstsein erwähnt. Im vorgefundenen Material selbst finden sich Belege für beide Positionen. Die Beschreibung des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus tritt in den Schulbüchern im Zeitraum von 1955 bis 1965 häufiger auf als in den zuvor beforschten Zeiträumen. Ebenso tritt in dieser Zeit die Betonung der „Schönheiten Österreichs“ in den Vordergrund. Es werden vor allem die Landschaft sowie Kunst und Kultur als ebendiese „Schönheiten Österreichs“ bezeichnet. Diese Feststellung passt zu den Erkenntnissen, die Ernst Hanisch im Text „Reastrifizierung in der Zweiten Republik und das Problem eines österreichischen Nationalismus“ veröffentlicht hat. Einerseits wurde der österreichische Nationalsozialismus vernachlässigt, andererseits eine Verklärung vorgenommen. „Den Entwurf eines märchen- und zauberhaften Österreich, voller Poesie und Musik, veröffentlichte der Bundespressdienst 1948 als Österreich-Buch, bis 1957 mit einer Auflage von 100.000 Stück“.(Hanisch, 2002, S. 29)

In der diskursiven Herstellung der nationalen Identität treten diese Aussagen in den Schulbüchern mit fortschreitender Dauer in den Vordergrund. Für das Forschungsfeld Nationalismus und Schule in Österreich bedeutet dies anzuerkennen, dass in den Lehrmitteln zwischen 1918 und 1965 die Darstellung der Nation Österreichs von wechselnden Perspektiven geprägt war. Dabei muss festgehalten werden, dass seitens des beforschten Materials eine Vielzahl an nicht analysierten Schulbüchern existiert, in denen möglicherweise wiederum andere Aussagen zum Österreich-Bild gemacht wurden. Auch im analysierten Material wurden ausschließlich jene Textstellen untersucht, die zuvor mittels der OCR-Software und der angefertigten Begriffstabelle erkannt werden konnten. Eine Einschränkung ergab sich durch die Verwendung der Frakturschrift in einigen digitalisierten Schulbüchern, die von der verwendeten Software nicht erkannt werden konnte. Die darin möglicherweise vorkommenden Begriffe waren somit für die Analyse unzugänglich. Für eine genaue Referenz zwischen den dahinterliegenden Lehrplänen und Curricula sowie den verwendeten Lehrmaterialien fehlte es im analysierten Material an einer durchgehenden Zugänglichkeit zu allen geltenden Lehrplänen, weswegen diese nur für wenige Schulformen und nur beispielhaft angeführt werden konnten. Ebenso wäre es für die Analyse der Änderungen der beforschten Inhalte von Vorteil, ein bestimmtes Schulbuch über mehrere Auflagen hinweg auf ebendiese Änderungen hin zu untersuchen. Eine durchgängige Digitalisierung mehrerer Auflagen war jedoch aufgrund der eingeschränkten Verfügbarkeit nicht möglich. Einzig das Schulbuch *Zeiten, Völker und Kulturen* war über mehrere Auflagen hinweg verfügbar. Auffallend ist dabei, dass sich am gezeigten Textbeispiel über alle drei Auflagen hinweg keine Veränderung bemerken ließ. Im abschließenden Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend präsentiert.

7 Conclusio

Wie Julius Braunthal in seinem Werk *The tragedy of Austria* bereits im Vorwort bemerkt, ist das österreichische Nationalbewusstsein von großer Sprunghaftigkeit geprägt. „From these reported changes it has been concluded that the Austrian people are devoid of any patriotic sentiment at all” (Braunthal, 1948, S. 7). Ein tiefergehendes patriotisches Gefühl sei beim österreichischen Volk nicht auszumachen – inwiefern lässt sich das mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit in Verbindung bringen. Tatsächlich fällt es aufgrund der vielfach stattfindenden Perspektivenwechsel und der häufigen Änderungen der nationalen Sympathien für Andere und sich selbst schwer zu beantworten, inwiefern es überhaupt zur Vermittlung „einer“ nationalen Identität kommen kann. Vielmehr zeigen die Ergebnisse eine Vermittlung unterschiedlicher Identitäten zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Nach dem Ersten Weltkrieg ist in den Lehrmaterialien noch die Sorge im Vordergrund, dem verkleinerten Österreich und seinen demokratischen Bestrebungen würde nur ein Zusammenschluss mit Deutschland das Überleben sichern. Durch den Beginn der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur werden diese Lehrmaterialien durch solche ersetzt, die eine vaterländisch-nationale Gesinnung vermitteln. Durch den Einmarsch der deutschen Truppen im Jahr 1938 mussten auch diese Lehrmaterialien wieder an die neuen Gegebenheiten angepasst werden. Die Textbeispiele aus der Zeit der Herrschaft des Nationalsozialismus zeigen eine ablehnende Haltung gegenüber den vormals Regierenden in der Zeit des Austrofaschismus, ebenso wird die Idee Österreichs als Nation insgesamt abgelehnt. Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs findet sich in den Lehrmaterialien der Verweis auf den Wiederaufbau Österreichs als einigender Moment für das Österreichbewusstsein. Die Bearbeitung der direkten Vergangenheit in den Lehrmitteln weicht jedoch rasch einem Fokus auf die landschaftlichen und kulturellen Schönheiten Österreichs, mit denen versucht wird, bei den Adressat:innen der Lehrmaterialien ein neues Österreich-Bild zu etablieren. Dies geschieht auch durch fehlende Auseinandersetzung mit bestimmten Zeitepochen seitens der Schulbuchautor:innen, sowohl auf der Ebene der Schulbücher als auch in Schriften zur historischen Entwicklung österreichischer Institutionen wie dem Bildungsministerium. Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass es in der schulischen Vermittlung nationaler Identitäten am Beispiel Österreich zwar möglich ist, Inhalte zu identifizieren, die an der Konstruktion ebendieser beteiligt sind, eine durchgängige, einheitliche Narration Österreichs als Nation ist in dem untersuchten Datenmaterial

jedoch nicht feststellbar. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass die Bearbeitung der „Konstruktionsgeschichte“ der österreichischen Nation im schulischen Kontext unterschiedlich erfolgte und leisten somit einen Beitrag zum besseren Verständnis der Verwobenheit von Schule und Nation. Für die weitere Bearbeitung der Thematik ergibt sich die Möglichkeit der chronologischen Weiterführung der hier gestellten Frage, wie beispielsweise aktuelle Lehrbücher die Konstruktion einer österreichischen Nation darstellen oder wie die vergangenen Ereignisse des EU-Beitritts und seine Folgen auf das Selbstverständnis der österreichischen Nation im schulischen Kontext eingewirkt haben.

Literaturverzeichnis

Anderson, B. R. O. (1998). *Die Erfindung der Nation: Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts* (erw. Ausg.). Ullstein.

Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. Sage.

Braunthal, J. (1948). *The tragedy of Austria*. Victor Gollancz LTD.

Bruckmüller, E. (1996). *Nation Österreich: Kulturelles Bewusstsein und gesellschaftlich-politische Prozesse* (2., erg., erw. Auflage). Böhlau.

Bruckmüller, E. (2019). *Österreichische Geschichte: Von der Urgeschichte bis zur Gegenwart*. Böhlau Verlag.

Eder, F. (Hrsg.). (2006). *Historische Diskursanalysen: Genealogie, Theorie, Anwendungen* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Elgenius, G. (2011). *Symbols of Nations and Nationalism: Celebrating Nationhood*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-31704-8>

Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. Österreichischer Bundesverlag.

Engelbrecht, H. (2015). *Schule in Österreich: Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart*. nap, New Acad. Press.

Gellner, E. (1988). *Nations and nationalism*. B. Blackwell.

Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught & tested* (2nd ed.). Corwin Press.

Gotling, N. (2020). *National Textbook Narratives and Historiography: Presenting a Same That is Never the Same*. *Croatian Journal of Education - Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 22(0), Article 0. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.4124>

Göttlicher, W. (with Universität Wien). (2021). *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren: Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/9783781558984>

Graf, R. (2005). *Diskursanalyse und radikale Interpretation. Davidsonianische Überlegungen zu Grenzen und Transformationen historischer Diskurse. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 60–80. <https://doi.org/10.25365/OEZG-2005-16-4-4>

Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Jansen, C., & Borggräfe, H. (2020). *Nation—Nationalität—Nationalismus* (2., aktualisierte Auflage). Campus Verlag.

Jeismann, M., & Ritter, H. (Hrsg.). (1993). *Grenzfälle: Über neuen und alten Nationalismus* (1. Auflage). Reclam.

Kreissler, F. (1997). *Nationswerdung und Trauerarbeit*. In: Pelinka, A. (Hrsg.), *Das große Tabu: Österreichs Umgang mit seiner Vergangenheit* (2. Auflage). Verlag Österreich.

Landwehr, A. (2018). *Historische Diskursanalyse* (2., aktualisierte Auflage). Campus Verlag.

Lemke, M., & Stulpe, A. (2015). *Text und soziale Wirklichkeit: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung von Text-Mining-Verfahren in sozialwissenschaftlicher Perspektive. Zeitschrift Für Germanistische Linguistik*, 43(1), 52–83. <https://doi.org/10.1515/zgl-2015-0003>

Maricic, V. (2020). *National Identity Textbooks: Teaching Scottishness in the Wake of the Union of Parliaments. Croatian Journal of Education*, 22. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.4125>

Mikoletzky, H. L. (1972). *200 Jahre Österreichischer Bundesverlag. Österreichischer Bundesverlag*.

Muratovic, K., & Gimpl, F. (2020). *Doing Nation in Empires: The Emergence of Turkey and Austria. Croatian Journal of Education*, 22. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.4130>

Musner, L., & Csáky, M. (Hrsg.). (2002). *Gestörte Identitäten? Eine Zwischenbilanz der Zweiten Republik: Ein Symposium zum 65. Geburtstag von Moritz Csáky*. Studien-Verlag.

Özkırıklı, U. (2017). *Theories of nationalism: A critical introduction* (Third edition). Macmillan Education, Palgrave.

Pinar, W. (Hrsg.). (2014). *International handbook of curriculum research* (Second edition). Routledge.

Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2nd rev. and updated ed.). UNESCO.

Pocock, J. (2010). *Der Begriff einer "Sprache" und das métier d'historien: Einige Überlegungen zur Praxis*. In: Muslow, M., & Mahler, A. (Hrsg.), *Die Cambridge School der politischen Ideengeschichte* (S. 127–152). Suhrkamp.

Renan, E. (1882). *Was ist eine Nation?* In: Jeismann, M., & Ritter, H. (Hrsg.), *Grenzfälle: Über neuen und alten Nationalismus* (1. Auflage). Reclam.

Saussure, F. de, Riedlinger, A., Lommel, H., Ernst, P., & Saussure, F. de. (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (C. Bally, Hrsg.; 3. Auflage). de Gruyter.

Stifter, C. (2014). *Zwischen geistiger Erneuerung und Restauration: US-amerikanische Planungen zur Entnazifizierung und demokratischen Reorientierung und die Nachkriegsrealität österreichischer Wissenschaft 1941–1955*. Böhlau Verlag.

Treffer, G. (1990). *Drei Jahrhunderte für Schule und Wissenschaft: Der Verlag Hölder-Pichler-Tempsky und seine Vorgänger*. HPT.

Tröhler, D. (2014). *International Curriculum Research: Why and How?* In: Pinar, W. (Hrsg.), *International Handbook of Curriculum Research* (2nd edition, S. 60–66). Routledge.

Tröhler, D. (2016). *Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century*. *European Educational Research Journal*, 15(3), 279–297. <https://doi.org/10.1177/1474904116645111>

Tröhler, D., & Fox, S. (2019). *Der „linguistic turn“ und die historische Bildungsforschung*. Julius Beltz GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3262/EE001190416>

Van Wiele, J. (2022). 'Nations', 'Nationalism' and 'Nation Building' in Belgian National History Textbooks for Catholic and State Secondary Education (1910–

1960). In: *Nation, nationalism and schooling in contemporary Europe*. Verlag Julius Klinkhardt.

Viehöver, W. (2012). „Menschen lesbarer machen“: *Narration, Diskurs, Referenz*. In: Arnold, M., Dressel, G., & Viehöver, W. (Hrsg.), *Erzählungen im Öffentlichen: Über die Wirkung narrativer Diskurse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiater, W. (Hrsg.). (2003). *Schulbuchforschung in Europa: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Klinkhardt.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Wodak, R., Cillia, R. de, Reisigl, M., Liebhart, K., Hofstätter, K., & Kargl, M. (2016a). *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität* (2. Auflage). Suhrkamp.

Wodak, R., & Meyer, M. (Hrsg.). (2016b). *Methods of critical discourse studies* (3rd edition). Sage.

Lehrbücher und unterrichtsbezogene Schriftstücke

Anonym (1945). *Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für Haupt- und Mittelschulen.* Hölder-Pichler-Tempsky.

Anonym (1957). *Deutschland und Österreich 1848–1939. Empfehlungen der 2. deutsch-österreichischen Historikertagung.* Albert Limbach Verlag.

Banse, E. (1932). *Deutsche Landeskunde. Umriss von Landschaft und Volkstum in ihrer seelischen Verbundenheit.* J. F. Lehmanns Verlag.

Berger, F. et al. (1957). *Zeiten, Völker und Kulturen. 4. Band. Das Zeitalter der Weltpolitik und Technik* (1. Auflage). Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, Verlag Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag, Verlag für Jugend und Volk.

Berger, F. et al. (1957). *Zeiten, Völker und Kulturen. 4. Band. Das Zeitalter der Weltpolitik und Technik* (2. Auflage). Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, Verlag Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag, Verlag für Jugend und Volk.

Berger, F. et al. (1961). *Zeiten, Völker und Kulturen. 4. Band. Das Zeitalter der Weltpolitik und Technik* (4. Auflage). Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, Verlag Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag, Verlag für Jugend und Volk.

Bundesministerium für Unterricht (1955). *Freiheit für Österreich. Dokumente.* Österreichischer Bundesverlag, Verlag für Jugend und Volk.

Bundesministerium für Unterricht (1956). *Österreich frei. Dokumente II.* Österreichischer Bundesverlag.

Bundesministerium für Unterricht (1957). *Österreich freies Land – freies Volk. Dokumente.* Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Bornstedt, W. (1938). *Die österreichische Ostmark in der deutschen Geschichte.* Heinrich Handels Verlag in Breslau.

Czerwenka, K. & Bohmann, A. (1932). *Lehrbuch der Geschichte für die Unterstufe der Mittelschulen und für Hauptschulen.* Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Diesel, E. (1933). *Das Land der Deutschen.* Bibliographisches Institut Leipzig.

Ebner, A. & Partick, M. (1960). *Lehrbuch der Geschichte. Für die 1. Klasse der Hauptschulen und Mittelschulen*. Salzburger Jugend Verlag.

Ebner, A. & Partick, M. (1962). *Lehrbuch der Geschichte. Für die 4. Klasse der Hauptschulen und Mittelschulen*. Salzburger Jugend Verlag.

Ebner, A. et al. (1962). *Unsere Republik im Wandel der Zeit*. Österreichischer Bundesverlag.

Eidam, K. (1923). *Der geschichtliche Lehrstoff; für österreichische Volks-, Bürger-, Fach- und Fortbildungsschulen* (6. Auflage). Österreichischer Schulbücherverlag.

Froschauer, J. (1931). *Im Wandel der Zeit. Ein Geschichtsbuch für Hauptschulen*. Hölder-Pichler-Tempsky.

Hansen, J. (1935). *Handbuch für den erdkundlichen Unterricht. Teil II* (5. Auflage). Verlag von Julius Beltz.

Heilsberg, F. & Korger, F. (1949). *Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. Ergänzungsband Staatsbürgerkunde*. Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, Verlag Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag.

Heilsberg, F. & Korger, F. (1953). *Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. 4. Band. Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, Verlag Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag.

Heilsberg, F. & Korger, F. (1956). *Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. 4. Band. Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart* (2. Auflage). Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, Verlag Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag.

Heilsberg, F. & Korger, F. (1960). *Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. Ergänzungsband Staatsbürgerkunde* (5. Auflage). Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, Verlag Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag.

Heilsberg, F. & Korger, F. (1965). *Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. 4. Band. Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart* (4. Auflage). Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, Verlag Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag.

Hinner, A. et al. (1938). *Vaterlandskunde. Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs*. Hölder-Pichler-Tempsky.

Kende, O. (1928). *Einführung in den Geschichtsunterricht*. Hölder-Pichler-Tempsky.

Kende, O. (1930). *Lehrbuch der Geschichte*. Hölder-Pichler-Tempsky.

Kende, O. & Hinner, A. (1935). *Lehrbuch der Geschichte. Erster Teil* (5. Auflage). Hölder-Pichler-Tempsky.

Kende, O. & Hinner, A. (1937). *Lehrbuch der Geschichte. Vierter Teil* (4. Auflage). Hölder-Pichler-Tempsky.

Kolbabeck, A. (1961). *Österreichische Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Kotz, H. (1933). *Geschichte. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Tiroler Hauptschulen*. Verlagsanstalt Tyrolia.

Kotz, H. (1934). *Geschichte. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Tiroler Hauptschulen. Zweiter Band*. Verlagsanstalt Tyrolia.

Kotz, H. (1937). *Geschichte. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Tiroler Hauptschulen. Vierter Band*. Verlagsanstalt Tyrolia.

Krenn, W. (1950). *Allgemeine Geschichte. Daten und Ereignisse* (2. Auflage). Verlag Leitner & Co.

Litschauer, G. (1936). *Daten der österreichischen Geschichte* (1. Auflage). Verlag von A. G. Ploetz.

Melzer, U. (1935). *Kurzes Lehrbuch der Geschichte. Merk- und Wiederholungsbüchlein für Volksschulen* (3. Auflage). Verlag der Alpenland Buchhandlung Südmark.

Mikoletzky, H. L. (1957). *Geschichte lebt. Geschichtsbilder aus fünf Jahrtausenden*. Verlag Carl Ueberreuter.

Musil, R. (1948). *Zur Geschichte des österreichischen Unterrichtsministeriums 1848–1948*. In: Bundesministerium für Unterricht (Hrsg.), *100 Jahre Unterrichtsministerium 1848–1948. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien*.

Müller, H. (1964). *Ein Volk kämpft um sein Leben. Österreich zwischen 1914 und 1955. Ein Behelf für den Unterricht in österreichischer Zeitgeschichte*. Österreichischer Bundesverlag.

Nagler, H. & Rosenkranz, R. (1938). *Österreichische Vaterlandskunde für die achte Klasse der Mittelschulen*. Deutscher Verlag für Jugend und Volk.

Neugebauer, M. (1962). *Die neuen Schulgesetze*. Verlag Jungbrunnen.

Österreichisches Unterrichtsamt (1920). *Lehrplan für das 1. bis 5. Schuljahr der allgemeinen Volksschule (1920)*. Österreichischer Schulbücherverlag.

Pivec, K. (1957). *Die geschichtliche Funktion des alten Österreich in Europa*. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Ratzel, F. (1943). *Deutschland. Einführung in die Heimatkunde* (7. Auflage). Walter de Gruyter & Co.

Raithel, R. (1924). *Lehrbuch der Geschichte. Dritter Teil: Neuzeit* (2. Auflage). Wilhelm Braumüller.

Schier, W. (1934). *Lehrbuch der Geschichte für österreichische Mittelschulen. 4. Teil: Um Freiheit und Weltgeltung*. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Schier, W. (1935). *Lehrbuch der Geschichte für österreichische Mittelschulen. 1. Teil: Einführung Unser Vaterland im Wandel der Zeiten* (2. Auflage). Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Schier, W. (1936). *Lehrbuch der Geschichte für österreichische Mittelschulen. 1. Teil: Einführung Unser Vaterland im Wandel der Zeiten* (3. Auflage). Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Schier, W. (1955). *Atlas zur allgemeinen und österreichischen Geschichte* (3. Auflage). Hölder-Pichler.

Schleicher, L. et al. (1936). *Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen. 1. Teil* (4. Auflage). Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Schleicher, L. et al. (1937). *Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen. 4. Teil* (3. Auflage). Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Simmer, H. (1931). *Grundzüge der politischen Geographie. In Anwendung auf Deutschland*. Verlag von R. Oldenburg.

Slanar, H. (1921). *Müllners Erdkunde für Mittelschulen. Erster Teil für die erste Klasse* (3. Auflage). Verlag von F. Tempsky.

Springenschmid, K. (1935). *Der Donauraum. Österreich im Kraftfeld der Großmächte*. Verlag Ernst Wunderlich.

Stöger, L. G. (1956). *Merkstoffe aus Geschichte für Volksschulen mit Verfassung und Bürgerkunde der Republik Österreich*. Verlagsbuchhandlung Leitner & Co.

Zeehe, A. (1927). *Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Mittelschulen. Vierter Teil: Vom Jahre 1871 bis zur Gegenwart* (6. Auflage). Verlag Ed. Hölzel.

Abstract Deutsch

Seit 59 Jahren begeht Österreich am 26. Oktober seinen Nationalfeiertag. Dieser erinnert an den Abzug der letzten alliierten Truppen sowie an das Inkrafttreten des Neutralitätsgesetzes im Jahr 1955. Der zuvor eingeführte „Tag der Fahne“ wurde zehn Jahre später, 1965, durch den Nationalfeiertag abgelöst. Dieses Ereignis besitzt hohe symbolische Bedeutung für die österreichische Nation. Nationale Symbole und Rituale tragen wesentlich zur Festigung kollektiver Identität bei, indem sie historische Narrative, Gründungsmythen und gemeinsame Bezugspunkte regelmäßig ins öffentliche Bewusstsein rücken.

Die Schule spielt dabei eine zentrale Rolle. Sie gilt als Schlüsselinstanz bei der Weitergabe nationaler Werte und Symbole und trägt wesentlich zur Konstruktion nationaler Identität bei.

Vor diesem Hintergrund stellt die vorliegende Arbeit die Frage: Inwiefern lassen sich in österreichischen Geschichtsschulbüchern sowie in unterrichtsbezogenen Schriften, die zwischen 1918 und 1965 im schulischen Kontext verfasst wurden, pädagogische Inhalte identifizieren, die zur Vermittlung einer nationalen österreichischen Identität beitragen konnten, und welchen Änderungen sind diese Inhalte über den beforschten Zeitraum unterlegen?

Die Analyse des Schulbuchmaterials zeigt erhebliche Unterschiede in der Darstellung der „Nation Österreich“, sowohl zwischen einzelnen Werken als auch im historischen Wandel. Während die Erste Republik nach dem Zerfall der Monarchie häufig als provisorisches Staatsgebilde dargestellt wurde, ist nach dem Zweiten Weltkrieg eine zunehmende Betonung eines eigenständigen österreichischen Bewusstseins erkennbar.

Abstract English

For 59 years, Austria has celebrated its National Day on October 26th. This date commemorates the withdrawal of the last Allied troops and the enactment of the Neutrality Act in 1955. The previously established “Day of the Flag” was replaced by the National Day in 1965. This event holds significant symbolic meaning for the Austrian nation. National symbols and rituals play a crucial role in shaping collective identity by continuously reaffirming historical narratives, founding myths, and shared reference points.

Schools play a central role in this process. As key institutions in the transmission of national values and symbols, they contribute substantially to the construction of national identity.

Against this background, the present study explores the following question: To what extent can educational content aimed at conveying a national Austrian identity be identified in history textbooks used in Austrian schools between 1918 and 1965, and how did this content change over the examined period?

The analysis of the textbook material reveals considerable differences in the representation of the “Austrian nation,” both across individual publications and over time. While the First Republic was often portrayed as a remnant of the fallen monarchy, the post-World War II period increasingly emphasized the development of an independent Austrian national consciousness.

Anhang

Tabelle der Begriffshäufigkeiten

Buch	Seitenzahl	Begriff	Besatzung	Begriff/Seite	Bundesheer	Begriff/Seite	Deutschland	Begriff/Seite	Deutsch-Osterreich	Begriff/Seite	Grenze		
1921 Müllners Erdkunde	16		0	0	0	0	2	0,125	0	0	9		
1924 LB d. G Raitheil	173		1	0,00578035	0	0	110	0,63583815	0	0	44		
1927 LB d. G Zeehe	72		0	0	0	0	31	0,43055556	0	0	12		
1928 Einführung in den Geschichtsu.	67		0	0	0	0	0	0	0	0	0		
1930 Lehrbuch der Geschichte	88		0	0	0	0	0	0	0	0	0		
1933 Land der Deutschen	132		0	0	0	0	69	0,52272727	0	0	20		
1936 Daten der österreichischen Geschicht	100		2	0,02	0	0	3	0,03	0,02	0	19		
1943 Deutschland Heimatkunde	15		0	0	0	0	13	0,86666667	0	0	4		
1945 ausakterundneuerZ	10		0	0	0	0	0	0	0	0	1		
1948 100 jahre UM 1848-1948	278		4	0,01438849	0	0	12	0,04316547	3	0,01079137	16		
1949 staatsbürgerkunde	121		0	0	0	0	2	0,01652893	0	0	5		
1950 w_krenn allg_geschichte	28		0	0	1	0,03571429	31	1,10714286	1	0,03571429	10		
1952 zeichnungen	19		0	0	0	0	3	0,15789474	1	0,05263158	0		
1953 lehrb d ges_4_AH91_53/4	177		0	0	0	0	30	0,16949153	1	0,00564972	23		
1955 atlas ha2_3_55 schler	36		0	0	0	0	6	0,16666667	0	0	4		
1955_freihheiturosterreich	83		16	0,19277108	0	0	11	0,13253012	0	0	7		
1956 ö frei Doku II	173		17	0,0982659	0	0	23	0,13294798	0	0	7		
1956 stöger merkstoffe aus Geschichte	83		5	0,06024096	2	0,02409639	37	0,44578313	0	0	11		
1956_lehrb_d_gesch_-2_auflage	183		1	0,00546448	0	0	6	0,03278689	0	0	15		
1957 d u ö 1848-1939 wh-h3543	6		0	0	0	0	5	0,83333333	4	0,66666667	2		
1957 geschichte lebt H-68	13		0	0	0	0	7	0,53846154	0	0	0		
1957_oosterr_freieslandvoik	213		7	0,03286385	0	0	45	0,21126761	0	0	15		
1957piveggschließerH-24(1_57)1	21		0	0	0	0	5	0,23809524	0	0	4		
zeiten volker 4_band 2_auflage	38		5	0,13157895	0	0	38	1	0	0	8		
zeiten_völker4_band1_auf1	38		2	0,05263158	0	0	15	0,39473684	0	0	5		
zeitenvolker_4_band 4_auf1age	39		5	0,12820513	0	0	44	1,12820513	0	0	7		
ah94585_1958 LB der G staatsbk	125		0	0	1	0,008	3	0,024	0	0	12		
1960 LB d G ebner patrick	53		1	0,01886792	2	0,03773585	3	0,05660377	0	0	2		
1960 ö zeitgesch WH-G2456	124		11	0,08870968	7	0,05645161	41	0,33064516	3	0,02419355	11		
1960 staatsbürgerkunde	129		0	0	2	0,01550388	4	0,03100775	0	0	7		
1962 LB d G ebner partick 4_kl	47		19	0,40425592	2	0,04255319	74	1,57446809	1	0,0212766	17		
1962 neue schulgesetze	79		0	0	1	0,01265823	2	0,02531646	0	0	2		
1962 Republik im Wandel der Zeit	52		13	0,25	6	0,11538462	33	0,6346138	0	0	7		
1964 Müller Volk kämpft	93		25	0,2688172	2	0,02150538	156	1,67741935	0	0	19		
1965 lehrb d G_4_band 4_auf1a	245		10	0,04081693	0	0	47	0,19183673	0	0	46		
Lehrplan 1946 z4	81		0	0	0	0	5	0,0617284	0	0	5		
SUMME:	3250	SUMME:	144	SUMME:	26	SUMME:	916	SUMME:	0	SUMME:	16	SUMME:	376

Gleiche Seitenanzahl andere Begriffe, andere Auflage!

Begriff/Seite	Habsburg	Begriff/Seite	Heimat	Begriff/Seite	Nation	Begriff/Seite	Neutralität	Begriff/Seite	Opfer	Begriff/Seite	Osterreich	Begriff/Seite	Schuld	Begriff/Seite
0,5625	0	0	1	0,0625	0	0	0	0	0	0	10	0,625	0	0
0,25433526	53	0,30635838	5	0,02890173	175	1,01156069	10	0,05780347	40	0,23121387	109	0,6300578	15	0,0867052
0,16666667	6	0,08333333	0	0	30	0,41666667	0	0	3	0,04166667	57	0,79166667	8	0,11111111
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0,15151515	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0,19	68	0,68	0	0	24	0,18181818	0	0	1	0,00757576	10	0,07575758	1	0,00757576
0,26666667	0	0	9	0,6	0	0,29	0	0	2	0,02	205	2,05	8	0,08
0,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,13333333	0	0
0,05755396	4	0,01438849	50	0,17985612	148	0,5323741	1	0,00359712	17	0,06115108	551	1,98201439	10	0,03597122
0,04132231	0	0	6	0,04958678	50	0,41322314	1	0,00826446	0	0	23	0,19008264	19	0,15702479
0,35714286	1	0,03571429	0	0	21	0,75	1	0,03571429	2	0,07142857	36	1,28571429	4	0,14285714
0	1	0,05263158	0	0	1	0,05263158	0	0	0	0	10	0,52631579	0	0
0,1299435	1	0,00564972	15	0,08474576	105	0,59322034	0	0	7	0,03954802	34	0,1920904	7	0,03954802
0,11111111	12	0,33333333	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0,19444444	0	0
0,08433735	1	0,01204819	5	0,06024096	79	0,95180723	0	0	30	0,36144578	303	3,65060241	7	0,08433735
0,04046243	1	0,00578035	25	0,14450867	219	1,26589595	33	0,19075145	29	0,16763006	811	4,68786127	13	0,07514451
0,13253012	10	0,12048193	0	0	20	0,24096386	1	0,01204819	6	0,072228916	150	1,80722892	14	2
0,08196721	0	0	0	0	79	0,43169399	0	0	5	0,0273224	14	0,07650273	2	0,01092896
0,33333333	5	0,83333333	1	0,16666667	23	3,83333333	0	0	0	0	54	9	0	0
0	2	0,15384615	8	0,07692308	8	0,61538462	0	0	0	0	11	0,84615385	1	0,07692308
0,07042254	9	0,04225352	12	0,05633803	243	1,14084507	35	0,16431925	10	0,04694836	680	3,19248826	13	0,06103286
0,19047619	21	1	1	0,04761905	61	2,9047619	0	0	2	0,0952381	146	6,95238095	3	0,14285714
0,21052632	0	0	3	0,07894737	95	2,5	3	0,07894737	3	0,07894737	127	3,34210526	2	0,05263158
0,13157895	0	0	2	0,05263158	72	1,89473684	3	0,07894737	2	0,05263158	82	2,15789474	2	0,05263158
0,17948718	0	0	4	0,1025641	103	2,64102564	1	0,02564103	4	0,1025641	114	2,92307692	2	0,05128205
0,096	0	0	0	0	85	0,68	0	0	1	0,008	41	0,328	34	0,272
0,03773585	3	0,05660377	18	0,33962264	7	0,13207547	0	0	6	0,11320755	39	0,73584906	4	0,0754717
0,08870968	6	0,0483871	7	0,05645161	176	1,41935484	66	0,53225806	35	0,28225806	430	3,46774194	15	0,12096774
0,05426357	0	0	2	0,01550388	62	0,48062016	3	0,02325581	0	0	30	0,23255814	34	0,26556589
0,36170213	1	0,0212766	7	0,14893617	114	2,42553191	4	0,08510638	8	0,17021277	160	3,40425532	2	0,04255319
0,02531646	0	0	0	0	12	0,15189873	0	0	0	0	59	0,74683544	7	0,08860759
0,13461538	3	0,05769231	11	0,21153846	78	1,5	11	0,21153846	7	0,13461538	265	5,09615385	4	0,07692308
0,20430108	2	0,02150538	13	0,13978495	130	1,39784946	3	0,03225806	21	0,22580645	461	4,9568925	28	0,30107527
0,1877551	5	0,02040816	1	0,00408163	128	0,52244898	1	0,00408163	14	0,05714286	75	0,30612245	4	0,01632653
0,0617284	2	0,02469136	0	0	19	0,2345679	0	0	8	0,09876543	43	0,5308642	1	0,01234568
	217		207		2396		177		263		5161		264	

Kategorien mit Textbeispiel

Kategorie	Erklärung	Beispiel
Verhältnis zu Deutschland	Deutschland als Einflussfaktor für politische Entwicklungen in Österreich und der Zwiespalt zwischen Anlehnung und Unabhängigkeit	„Statt wie früher hilfeheischend nach einseitiger Anlehnung zu trachten, wollen wir nun gleichermaßen als Gebende wie Empfangende gute Freundschaft nach allen Seiten halten“ (1956 Österreich frei) „Österreich wurde als erobertes Land behandelt. [...] Wichtige wirtschaftliche Unternehmungen wurden, vielfach unter Druck und Zwang, zu deutschem Eigentum gemacht“ (1953 Lehrbuch der Geschichte)
Österreich im Krieg	Welche Rolle fällt Österreich im zweiten Weltkrieg zu und wie wird diese vermittelt	„Was die Verantwortung für die Teilnahme Österreichs am Kriege anbelangt, fällt sie in erster Linie auf jene, die Österreich 1938 tatenlos jener übermächtigen Gewalt auslieferten, die das seiner Freiheit völlig beraubte Land ein Jahr später in einen Krieg zwang, den es selbst niemals gewollt hatte“ (1955 Freiheit für Österreich)

Das österreichische Volk	Beschreibungen die das Verhalten der österreichischen Bevölkerung im Umgang mit den politischen Veränderungen und deren Konsequenzen zeigen sollen.	„Das in sieben harten Jahren durch eine landfremde Willkür erfahrene Leid und die bittere Not jener Tage ließen allen Zwist früherer Jahrzehnte bedeutungslos, ja sinnlos erscheinen, ließen über alle Gegensätze hinweg das gesamte Volk fest zusammenstehen zum Wiederaufbau von Heimat und Vaterland“ (1955 Freiheit für Österreich)
Grenzen Österreichs im Wandel	Textbeispiele zu den Veränderungen des österreichischen Staatsgebietes der letzten 120 Jahre	„Jedes Land sollte also mit dem Meer in Verbindung stehen, ein Hafengebiet besitzen oder Freihäfen benutzen können, damit Landwirte und Fabrikanten ihre Erzeugnisse über die Meere nach allen Himmelsrichtungen verfrachten können“. (Aus alter und neuer Zeit, 1945, S. 16)
Heimatliebe	Ausdruck der Bewunderung sowohl für die landschaftlichen Gegebenheiten innerhalb der territorialen Grenzen Österreichs als auch für kulturelle und wissenschaftliche Errungenschaften.	„Und denkt nicht zuletzt daran, daß Österreich das europäische Land der vielfältigsten Naturschönheiten ist, die von den Fremden aus allen Teilen der Welt bewundert werden“ (1956 Österreich frei)

<p>Organisation des Staates</p>	<p>Textstellen zu Einrichtungen auf österreichischem Staatsgebiet die zur Organisation des Zusammenlebens bestimmt sind</p>	<p>„Österreich war mit einem Schlag eine parlamentarische Republik geworden, die nur auf Grund eines reifen politisch-demokratischen Lebens hätte bestehen können“ (1953, Lehrbuch der Geschichte, S. 135)</p>
<p>Österreichs Verhältnis zum Begriff des Nationalismus</p>	<p>Textstellen in welchen die Nationalstaatsbildung als konkrete Aufgabe in den Lehrbüchern</p>	<p>„Das gemeinsame Erlebnis des Leidens in der Zeit von 1938 bis 1945 brachte die österreichische Freiheitsidee zur vollen Entfaltung. – Es wäre ein glücklicher Auftrag für die österreichische Geschichtsforschung, gerade diesem Motiv nachzugehen und es geradezu zum Leitmotiv der inneren Versöhnung der Nation zu machen“ (1960 Österreichische Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht)</p>
<p>Österreich und seine Nachbarländer</p>	<p>Verhältnis Österreichs zu seinen Nachbarländern neben Deutschland</p>	<p>„Sie fürchteten, das kleine Österreich könnte wieder mächtig werden und ihre kaum errungene Freiheit und Selbstständigkeit bedrohen. [...] Von wenig freundlichen Nachbarn umgeben und ohne Hilfe der Großmächte, stand die junge Republik allein. (Ein Volk kämpft um sein Leben, 1964, S. 43).</p>

Erziehung zu Staatsbürger:innen	Textstellen im Zusammenhang mit den zukünftigen Rechten und Pflichten in Zusammenhang mit der zukünftigen Staatsbürgerschaft	„Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden“ (1962, die neuen Schulgesetze, S. 18).
---------------------------------	--	--