



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus in Lese- und
Sachunterrichtsbüchern der vierten Schulstufe
österreichischer Volksschulen 1946 - 2005 - Ein Beitrag
zum Verhältnis von Volksschulpädagogik und
Erinnerungskultur in Österreich.**

Verfasserin:

Mag. Sabrina Hiller

**angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, 2012

Studienkennzahl : A297
Studienrichtung: Diplomstudium Pädagogik
Betreuer: Ass. Prof. Dr. Walter Kissling

Abstract

Untersucht wird, ob und in welcher Weise in österreichischen Schulbüchern der vierten Schulstufe (Volksschule) mit den Themen „Zweiter Weltkrieg“, „Nationalsozialismus“ und „Nachkriegszeit“ umgegangen wird. Diese Darstellungen in den Volksschulbüchern werden identifiziert, kategorisiert und interpretiert und ins Verhältnis gesetzt mit österreichischer Erinnerungskultur. Sie können als ein Segment der Geschichte österreichischer Erinnerungskultur verstanden werden.

79 zwischen 1946 und 2005 erschienene Lese- und Sachunterrichtsbücher werden raum- und inhaltsanalytisch ausgewertet und in Beziehung gesetzt zu ihren Determinanten „Lehrplan“ und „Schulbuchapprobation“, sowie zu den Kontexten „zeitgenössische entwicklungspsychologische Erkenntnisse“ und jeweilige öffentliche Diskussionen beziehungsweise „erinnerungskulturelle Narrative“.

Innerhalb des Untersuchungszeitraumes wandeln sich der öffentliche Diskurs und die Schulbuchinhalte. Letztere wandeln sich langsamer. Im öffentlichen Diskurs sind die Themen seit 1975 präsent. Anstoß zu öffentlicher Diskussion gaben u.a. der Konflikt Kreisky/Peter 1975 und die Waldheimaffäre 1986. In den Schulbüchern sind im Zeitraum 1975 bis 1995 die größte Zahl von Beiträgen und der größte Anteil der Themen am Gesamtumfang der Schulbücher zu finden. Es wird bis 1985 in den Büchern von Kriegereignissen berichtet, z.B. von Vätern im Krieg, von Bombenangriffen auf Städte und von Nahrungsmittelknappheit. Österreicher werden als Opfer dargestellt. Auch erinnerungskulturell war nach Uhl bis in die 80er die Opferthese vorherrschend. Ab 1986 – im Zuge der Waldheimaffäre - wird die Opferthese öffentlich hinterfragt und vermehrt die Frage nach eigenem Mittun und eigener Mitverantwortung gestellt. Ab 1985 tritt in den Volksschulbüchern zur Darstellung der genannten Themen der Holocaust hinzu, mit einem im Verhältnis zu den anderen Themen vergleichsweise geringem Anteil. Es zeigt sich bis in die Gegenwart, dass Österreich in den Volksschulbüchern als Opfer präsentiert wird. In zwei von 79 Schulbüchern, beide erschienen zwischen 1976 und 1995, wird davon erzählt, dass viele Österreicher mit dem damaligen Geschehen einverstanden waren. Österreicher als Täter kommen nicht vor. An einigen Stellen wird von „Nazis“ als Täter gesprochen, und dabei der Eindruck vermittelt, diese kämen von außen, seien keine Österreicher. Ab 1995 werden weniger Fakten genannt (z.B. historische Ereignisse und Jahreszahlen, der Name Hitler, NS-Bezeichnungen, Lebensbedingungen der Zivilbevölkerung im Krieg). Statt Informationen zu geben, werden vermehrt Arbeitsaufträge an die Kinder gestellt. In dieser letzten Phase meines

Untersuchungszeitraumes zeichnet sich die Entwicklung ab, dass in den Volksschulbüchern der Gegenwart „Krieg“ und damit in Zusammenhang stehend „Friedenserziehung“ thematisiert werden, aber immer seltener der Zweite Weltkrieg bzw. der Nationalsozialismus.

Abstract

The extent as to how the subject „World War II and National Socialism is being broached in elementary schools will be analyzed. In doing so, the relationship between primary education and reminiscent culture in Austria will be highlighted and examined, as to whether representations of the collective memory are found in the schoolbooks. To date, there are no such research projects in this area.

79 reading and social studies books will be evaluated on spatial and content analysis and then analyzed with regard to reminiscent cultural narrative, curriculum contents and developing psychological knowledge.

A change is to be noted in the public discourse as well as the school book contents: In the public discourse the subject was present during 1975 -1995. The Kreisky/Peter conflict in 1975 and the Waldheim scandal in 1986, brought about the rise of public discussion. Between 1975 -1995 school books were filled with articles. Up until 1985, books wrote about war events, i.e. fathers in the war, bomb attacks on towns and food shortages. Austrians were in the evaluated schoolbooks Victims. Further, according to Uhl, they were considered to be victims up until the 1980s. Since 1986 – due to the Waldheim scandal – the victim theory is publicly questioned and the question of one`s own involvement and joint responsibility is often raised. As of 1985 the Holocaust is increasingly chosen as a theme in elementary school books. Concentration camps and the persecution of Jews are written about. It shows though, that right up to the present day, Austria is presented as a victim in the elementary school books. In just one article it is written, that many Austrians agreed with the events at that time. As of 1995 qualitative facts (i.e. events, annual figures, names, general living conditions of the civil population during the war) are found less in school books, yet the amount of articles written remain roughly the same. Instead of giving information, the children must work it out themselves. It appears that in today`s schoolbooks „war“ in conjunction with „peace education“ , are being targeted. However, World War II or National Socialism is being selected less and less as a central theme in schoolbooks.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Dr. Walter Kissling, der mir mit Geduld und fachlichem Rat zur Seite stand, meinen Studienkolleginnen, die mir wichtige Anregungen gaben, meiner mich immer unterstützenden Familie, meinem Lebensgefährten und im Speziellen meinen Eltern.

Danke.

Inhalt

Inhalt	5
Einleitung	6
1 Problemstellung und Forschungsfrage	10
2 Pädagogische Relevanz der Forschungsfrage	14
3 Forschungsstand	16
4 Determinanten und Kontexte von Schulbuchinhalten	17
4.1 Determinanten	17
4.1.1 Lehrplaninhalte des Sachunterrichts und Deutsch-Lesen 1946-2005	17
4.1.2 Das Schulbuchzulassungsverfahren	23
4.2 Kontexte	25
4.2.1 Die Österreichische Erinnerungskultur seit 1946	25
4.2.2 Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie von 1945-2005	31
5 Der Untersuchungsgegenstand	34
6 Beschreibung des Untersuchungsmaterials	36
7 Die Untersuchung	41
7.1 Raumanalyse	41
7.1.1 Darstellung der Methode	41
7.1.2 Tabellarische Darstellung der Ergebnisse	42
7.1.3 Vergleich der Dekaden	50
7.1.4 Vergleich Wien und Oberösterreich	52
7.1.5 Raumanalyse der Abbildungen	53
7.2 Inhaltliche Analyse	56
7.2.1 Darstellung der Methode	56
7.2.2 Tabellarische Darstellung der Ergebnisse	59
7.2.3 Darstellungen in den Schulbüchern von 1946 bis 2005	65
7.2.4 Vergleich der Dekaden	87
7.2.5 Vergleich Wien und Oberösterreich	90
8 Zusammenfassung der Ergebnisse	92
9 Diskussion und Ausblick	97
10 Literaturverzeichnis	99
10.1 Untersuchte Lese- und Sachunterrichtsbücher nach Dekaden (1946 – 2005)	99
10.2 Sekundärliteratur	104
11 Abbildungsverzeichnis	112

Einleitung

Geschichtswissen jedes Einzelnen und damit verbunden das Geschichtsbewusstsein, welches auf dem Geschichtswissen aufbaut, und sich im Lauf des Lebens in Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld kontinuierlich entwickelt und verändert, wird aus vielen Quellen gespeist. Zu diesen Quellen zählen nach den Geschichtsdidaktikern Langer und Windischbauer (2010) Eltern und Großeltern, Peergroups, Medien und die Schule. Letztere durch Lehrkräfte und durch Unterrichtsmaterialien, insbesondere durch Schulbücher, wobei Lehrkräfte auch als Vermittler zwischen Schulbuch und Schülern wirken. Aufgrund dieser vielen Quellen ist es kaum möglich, den Anteil der Schule an der Bildung des Geschichtswissens und Geschichtsbewusstseins zu eruieren. Möglich ist hingegen, durch die Analyse von Schulbuchtexten in Volksschulbüchern zu untersuchen, welche Inhalte Kinder lernen „sollen“, da Schulbücher vom Staat, genauer dem Unterrichtsministerium, zugelassen werden. Aus der ungeheuren Vielfalt dessen, was ein Volk in Generationen kultureller Tätigkeit geschaffen hat, werden jene Inhalte ausgewählt, die für so wichtig gehalten werden, dass sie über Bildungseinrichtungen der heranwachsenden Generation vermittelt werden sollen. Das Bildungswesen ist somit sowohl ein Spiegel der zentralen kulturellen Wertungen und Schöpfungen eines Volkes, als auch die wichtigste Prägungsinstanz für die nachfolgende Generation. (Fend 1981, 128) Diese Aussage relativierend halte ich fest, dass das Bildungswesen als Spiegel jener zentralen kulturellen Wertungen gesehen werden kann, welche die jeweiligen gesellschaftlichen Gruppierungen und die mit ihnen verbündeten politischen Kräfte als zentrale kulturelle Wertungen erachten. Was die Schule als wichtigste Prägungsinstanz betrifft, kann man besonders 2012 Zweifel haben. Fend schlägt vor, dass jeder, der die Weltanschauung und das Weltverständnis eines Landes kennen lernen möchte, sein Bildungswesen betrachten solle, also Lehrpläne, Lesebücher und andere Unterrichtswerke (ebd. 129). Dieser Zugang wurde für diese Arbeit gewählt.

Es ist nahe liegend, dass nur jene Bücher zugelassen werden, deren Inhalte den von Landesschulräten vorgeschlagenen Gutachtern, die vom Unterrichtsministerium ernannt werden, als wichtig für die Bildung der nächsten Generation erscheinen. Diese Zugangsweise setzt nicht bei Schülern an, sondern bei Gesellschaftsverhältnissen und politischen Mehrheitsverhältnissen. Sie zeigt am Medium der Schulbuchinhalte den Anspruch demokratisch legitimierter Organe an den Unterricht und an die Bildung von Schülern und Schülerinnen – in meinem Fall von Volksschülern, und zwar bezüglich der Geschehnisse von 1938 - 1955. Die untersuchten Bücher sind sowohl im Allgemeinen wie

auch hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den Themen „Zweiter Weltkrieg“ (inklusive Nachkriegszeit) und „Nationalsozialismus“ Produkt (und Faktor) jeweiliger gesellschaftlicher Verhältnisse und politischer Einflussnahme.

Wie für jedes andere Schulbuchthema, besteht auch für das hier bearbeitete Thema der Anspruch pädagogischer Begründetheit, sowohl was die Aufnahme des Themas in das Schulbuch betrifft, als auch, was die Art seiner Gestaltung betrifft. Die pädagogische Begründbarkeit des Themas Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus ist für 8-10jährige umstritten, es gibt befürwortende Argumente, aber auch Argumente dagegen.

Viele Experten der Gegenwart (Richter, Kliewer, Kühberger, Ahlheim) befürworten die Behandlung des Themas in der Volksschule. Proargumente sind, dass Kinder bereits bei Schuleintritt ohnedies Interesse und aus anderen Quellen Informationen über den Nationalsozialismus hätten und diese daher auch in einen Rahmen gebracht und reflektiert werden sollten, zumal vorhandene Deutungen nicht immer der Fachdidaktik bzw. dem historischen Forschungsstand entsprechen (Kühberger 2010, 173). Klaus Ahlheim (2004, 44) führt aus, dass die Tatsache, dass der Bildungsbegriff zum „reinen Qualifikationsbegriff [Erwerb beruflicher Qualifikation, S.H.] verkommen ist“, es umso wichtiger machte, Auseinandersetzungen wie jene mit Nationalsozialismus und Holocaust präsent zu halten und früh damit zu konfrontieren. Kinder nur in „Schonräumen“ aufwachsen zu lassen, habe „Lebensvermeidung kultiviert“ (Lenzen D. in Ahlheim 2004, 45), im Sinne von Verantwortungsabgabe und Verlass auf das soziale Netz. Kinder sollten daher bereits in der Volksschule mit sozialen Erwartungen, Rechtfertigungspflicht und Mit- und Selbstverantwortung konfrontiert werden, damit sie sich eben nicht in „Opfernischen“ (Ahlheim 2004, 45) unserer Gesellschaft zurückziehen. Dies sollte ihrem Alter und ihrer Persönlichkeitsentwicklung entsprechend geschehen, um nicht zerstörerisch zu wirken. Theodor Adorno (1970, 92) führt aus, dass die Unfähigkeit zur Identifikation, fehlende Empathie, der Hang zum Wegsehen und die Verfolgung eigener Interessen auf Kosten anderer Faschismus und Nationalsozialismus begünstigt hätten. Diese persönlichen Dispositionen würden von der Gesellschaft durch vorgelebte Haltungen und Werte erzeugt. Frühkindliche Erziehung zur Mündigkeit und politische Bildung wirkten dem entgegen. Daher sollten auch emotional belastende Themen früh angesprochen werden. Emotionen, die dabei unweigerlich erzeugt werden, trügen dazu bei, Inhalte besser einzuprägen.

Beck (1996, 11) sieht ab dem dritten Schuljahr Zugangsmöglichkeiten zum Thema, da Kinder in diesem Alter aufgrund der fortgeschrittenen Denkentwicklung in der Lage seien, auch komplexere Thematiken aus mehreren Blickwinkeln betrachten zu können. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und das entwicklungspsychologisch bedingte verstärkte Interesse an Gleichheit und Gerechtigkeit seien Voraussetzungen. Soweit die

Argumentation einiger Befürworter einer Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Zweiter Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit im Volksschulalter.

Gegner der frühen Auseinandersetzung stellen infrage, das „Grauen“ für junge Kinder didaktisch aufschließen zu können (ref. bei Kühberger 2010, 175). Es gäbe psychische Grenzen des kindlichen Fassungsvermögens. Es wird die Gefahr einer verfälschten und verkürzten Behandlung des Themas durch didaktische Reduktion gesehen. Neben entwicklungspsychologischen Aspekten, (die ich in einem folgenden Kapitel gesondert behandeln werde), seien Lernvoraussetzungen und Leistungsmöglichkeiten möglicherweise nicht gegeben.

Der aufgrund seiner problematischen Rolle im Nationalsozialismus umstrittene Didaktiker Weninger stellte 1949 fest, dass Volksschulkinder kognitiv nicht in der Lage wären, die Thematik zu verstehen und dieses zu einer Reduktion der Darstellung und damit zu einer Trivialisierung führe. Nationalsozialismus und Holocaust könnten nicht so behandelt werden, dass Kinder dieser Altersstufe kognitiv und emotional nicht überfordert wären. Kinder würden dadurch verunsichert, das pädagogische Ziel sei jedoch, Sicherheit zu vermitteln. Kinder würden die Schrecklichkeiten „noch früh genug kennen lernen“ (Weniger 1949, zit. nach Heyl 1997, 120).

Christoph Kühberger nennt als weitere hinderliche Faktoren die oft fehlende Kenntnis der Sachinformationen und fehlende Vermittlungskompetenzen seitens der Volksschullehrer, sowie fehlendes didaktisch aufbereitetes Unterrichtsmaterial. So fände sich in österreichischen Sachunterrichtsbüchern im Regelfall pro Buch lediglich eine Seite über den Zweiten Weltkrieg, meist in Verbindung mit dem Österreichischen Nationalfeiertag (Kühberger 2010, 174).

In meiner Arbeit werden zum einen eben diese Seiten aus Sachunterrichtsbüchern und Lesebüchern der österreichischen Volksschule identifiziert, analysiert und interpretiert – interpretiert im jeweils zeitgenössischen Kontext und angesichts jeweils zeitgenössischer Determinanten (also synchron), interpretiert aber auch als Gegenstand des Wandels im Untersuchungszeitraum 1946 bis 2005. Zum anderen werden auch Leermeldungen – Bücher ohne Thematisierung von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg – erfasst und dieser Umstand interpretiert. Es findet eine Konkretisierung österreichischer Erinnerungsgeschichte auf der „untersten Stufe“ des Mediums Schulbuch statt. Mit „unterster Stufe“ ist die früheste Thematisierung von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg in österreichischen VS-Büchern gemeint, nämlich die Thematisierung auf der 4. Schulstufe, bei ca. 9-jährigen Kindern. In vielen Fällen wird diese nicht nur die früheste Thematisierung im Schulbuch, sondern im Schulunterricht überhaupt sein. Die pädagogische Erinnerungskultur der Volksschulbücher wird zu der von der Zeitgeschichteforschung aufgearbeiteten kollektiven Erinnerungskultur der

österreichischen Gesellschaft in Beziehung gesetzt. Es gibt bis jetzt keine Forschungsarbeiten über diesen wichtigen Bereich.

In der vorliegenden Arbeit werden nach Darlegung der Forschungsfrage und deren pädagogischer Relevanz vier vor allem für die Analyse und die Interpretation der Schulbücher wichtige Schulbuch-Kontexte bzw. Schulbuch-Determinanten erläutert und begründet, warum sie der Beantwortung der Forschungsfrage dienen (vgl. hierfür Kap. 4). Es folgen Ausführungen zum Untersuchungsgegenstand (den Schulbüchern), die Explikation der methodischen Vorgangsweise, Darstellung und Auswertung des Untersuchungsmaterials sowie Literaturliste und Anhang.

Um die Lesbarkeit zu vereinfachen, werden personenbezogene Nominative stets in maskuliner Form genannt. Hierbei ist immer auch die feminine Form gemeint.

1 Problemstellung und Forschungsfrage

Die Analyse von Schulbüchern lässt Rückschlüsse auf von der Schulbehörde gewünschte Wertvorstellungen und im weiteren Sinn den „Zeitgeist“ zum Zulassungszeitpunkt zu. Es können Verbindungen zwischen dominierenden Bewertungen der Zeit von 1938-1955 in den Erscheinungsjahren der Schulbücher (1946-2005) und den Schulbüchern gezogen werden, indem Darstellungen von Zweitem Weltkrieg und Nationalsozialismus verglichen und in Beziehung sowohl zu erinnerungskulturellen wie zu geschichtlichen Fakten und zeitgeschichtlichen Forschungsergebnissen gesetzt werden. Diese zu identifizierenden Verbindungen zeigen auf, ob und inwiefern sich die österreichische NS-Erinnerungskultur im Segment der Schulbildung entwickelt hat. Dieses Segment der Erinnerungskultur wurde bisher nicht erforscht.

Die Forschungsfrage lautet:

Werden die Jahre 1938- 1955 in Lese- und Sachunterrichtsbüchern der vierten Klasse Volksschule, die zwischen 1946 und 2005 erschienen sind, seit 1946 thematisiert und wenn ja, wie?

Die Forschungsfrage wird unter vier Gesichtspunkten untersucht:

1. Scheint das Thema auf? Wenn ja, in welchem Umfang?
2. Welche charakteristischen Merkmale hat die Darstellung?
3. Zeigen sich im Verlauf des Untersuchungszeitraumes Veränderungen beziehungsweise Kontinuitäten in Umfang und Darstellung?
4. Wie sind Umfang und Darstellung im Rahmen der Schulbuch-Determinanten „Lehrplaninhalte“ und „Schulbuchzulassungsverfahren“ und der Schulbuch-Kontexte „Erinnerungskultur“ und „entwicklungspsychologische Erkenntnisse“ (jeweils 1946-2005) zu interpretieren?

Zuerst wird geklärt, ob der Themenbereich „Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus“ in den Büchern behandelt wird und wenn ja, in welchem Ausmaß. Es wird sich zeigen, welchen räumlichen Umfang die Darstellungen in Bezug zum gesamten Schulbuchinhalt, welcher sich im Laufe des Untersuchungszeitraumes verändert hat, einnehmen. Unter dem ersten Gesichtspunkt wird folglich eine Zählung durchgeführt.

Nach der Erfassung des Vorhandenseins von Darstellungen und ihres Umfangs wird die Art der Darstellung beschrieben. Es wird herausgearbeitet, welche den Themen „Zweiter Weltkrieg, Nachkriegszeit und Nationalsozialismus“ zuordenbare Inhalte sich in den Lese- und Sachunterrichtsbüchern finden. Dazu ist es notwendig, diese drei Begriffe für diese Arbeit durch Erstellung eines Kataloges von zentralen Merkmalen zu spezifizieren. Dafür wurden Arbeiten der Zeithistoriker Ernst Hanisch (1994), Martin Broszat und Norbert Frei (2007), Norbert Frei (1996), Ulrich von Hehl (2001), sowie des Sozialhistorikers Kurt Bauer (2008) und des Politikwissenschaftlers und Sozialhistorikers Emmerich Talos (2000) herangezogen und ein Katalog erstellt. Es werden jene Geschehnisse des Zweiten Weltkrieges aufgelistet, die Österreich betreffen, da diese in den Schulbüchern stehen und in der österreichischen Erinnerungskultur vorherrschend sind.

Merkmale und zentrale Begriffe des Nationalsozialismus

- Liquidierung der österreichischen Eigenstaatlichkeit
- Liquidierung der Meinungsfreiheit
- Gleichschaltung der Gesellschaft unter anderem durch Massensuggestion und Propaganda, enge Rollenzuschreibungen und Erziehung in NS-Vorfeldorganisationen
- Weltmachtstreben
- Systematisierung des Terrors und Spitzelwesen
- Gesellschaftliche Exklusion aller Personen, die aus rassistischen, ethnischen, politischen, sexuellen und religiösen Gründen mit der NSDAP nicht übereingestimmt haben
- Konzentrationslager („Vernichtungslager“, „Arbeitslager“) für Unerwünschte des Regimes
- Verfolgung und Ermordung von Juden und Minderheiten- Holocaust
- Arisierung
- Euthanasie
- Zwangsarbeit
- Widerstand
- Der sogenannte Anschluss Österreichs an Deutschland und Bedingungen, die dies möglich machten
- Zustimmung zum Nationalsozialismus, Profiteure des Nationalsozialismus
- Der Führerstaat und die Person Adolf Hitler

Merkmale und zentrale Begriffe des Zweiten Weltkrieges

- Soldatenleben in der Wehrmacht: Leben im Feld, Aufgaben des Soldaten, Väter als Soldaten, Ausrüstung, Ausbildung
- Freiwilligkeit/Zwang des Kriegsdienstes
- Greuel/Tod
- Bombenangriffe auf andere Länder
- Eroberung und Ausbeutung anderer Länder (Rohstoffe, Goldreserven, Kunstschatze)
- Flüchtlinge aus anderen Ländern, Regionen und aus Konzentrationslagern: Hilfe durch die Bevölkerung
- Leben der österreichischen Zivilbevölkerung in der Stadt/ auf dem Land: Bombenangriffe Fliegeralarm, Schutzbunker, Zerstörung, Nahrungsmittelknappheit, „Lebensmittelmarkensystem“, Tauschhandel
- Leben der Frauen: Alltag, „kriegswichtige Arbeit“, Familienversorgung, Angst um Verwandte an der Front
- Leben der Kinder und Jugendlichen: militärische Dienste
- Kriegsgefangene: Österreicher als Gefangene in anderen Staaten, Alltag in Gefangenenlagern, Arbeitsdienste, Rückkehr, ausländische Kriegsgefangene in Österreich, Arbeitssklaven in der Kriegsindustrie

Merkmale und zentrale Begriffe der Nachkriegszeit 1945-1955

- Fall des nationalsozialistischen Regimes durch Einmarsch der alliierten Truppen
- Terminus „Besatzungszeit“: Österreich wurde durch die Alliierten vom nationalsozialistischen Regime befreit, war jedoch Kriegsverlierer
- Besatzungszonen: Zonengrenzen
- Umgang der Alliierten mit der Bevölkerung: Regeln für die Zivilbevölkerung durch die Besatzungsmächte, Verbrechen von Alliierten an der österreichischen Bevölkerung
- Alltag der Zivilbevölkerung: Wiederaufbau, Schwarzhandel
- Staatsvertrag: Erklärung, Zustandekommen, Inhalt
- Begriff „immerwährende Neutralität“
- Entnazifizierung bzw. teilweise Rehabilitierung einzelner Personen
- Reparationszahlungen an die Kriegsgewinner

- Kriegsfolgen für Österreicher: Warten auf die Heimkehr bzw. auf Heimkehrer, Trauer um verlorene Verwandte, Zerstörung, Ressourcenknappheit, psychische Folgen aufgrund Traumatisierungen
- Kinderverschickung in andere Länder
- Vielfach Neuaufbau der eigenen Identität Einzelner, damit verbunden der österreichischen Identität; Schwierigkeiten im Umgang mit der eigenen Rolle im Nationalsozialismus

In den Büchern wird z.B. nach Darstellungen von Kriegsgefangenen, des Lebens von Frauen, der Zivilbevölkerung in der Stadt/ auf dem Land, von Soldaten, Darstellung des „Feindes“, des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus, des Lebens von Kindern im Nationalsozialismus, der Verfolgung von Juden, der Unterdrückung der Meinungsfreiheit, der Darstellung von NS-Symbolen und von Adolf Hitler gesucht und nach folgenden Punkten analysiert, wie sie aufbereitet wurden:

- a) Charakteristische Merkmale der Darstellung: z.B.: Werden die Informationen in Texten oder Bildern aufbereitet, in ganzen Sätzen oder Stichwörtern, aus Sicht eines Kindes oder nicht? Gibt es Arbeitsaufträge für die Schüler oder sind Schlussfolgerungen angeführt, was die Schüler daraus für ihr Leben mitnehmen sollen? Wie gestaltet sich das Verhältnis Bild-Text?
- b) Veränderungen und/oder Kontinuitäten in der Darstellung von 1946 bis 2005: In einem weiteren Schritt wird untersucht, ob sich Veränderungen und/oder Kontinuitäten in der Darstellung zeigen und welcher Art sie sind. Dabei wird der Untersuchungszeitraum in Dekaden gegliedert, die verglichen werden. Näheres zur Methode folgt in dem Kapitel 7.
- c) Determinanten und Kontexte: In Kapitel 4 wird die Forschungsfrage hinsichtlich Beeinflussungen der Schulbuchdarstellungen beleuchtet. Gesellschaftliche Gegebenheiten spielen ebenso eine Rolle wie die Frage: „Welche Komponenten lassen Werke zu Schulbüchern werden?“ Hier verweise ich auf den Abschnitt Schulbuchzulassungsverfahren. Die Lehrpläne von 1946 bis 2005 werden herangezogen, da der Lehrplan vorgibt, welche thematischen Schwerpunkte unterrichtet werden sollen. Erkenntnisse zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit ab 1946 werden zusammengetragen, da dieses Wissen die Schulbuchautoren und Zulassungskommissionen beeinflusst haben sollte.

2 Pädagogische Relevanz der Forschungsfrage

Die pädagogische Relevanz begründet sich in der Tatsache, dass Schulbücher pädagogische Hilfsmittel sein sollen, Kinder zu wünschenswerten Mitgliedern einer wünschenswerten Gesellschaft zu erziehen – immer aus Sichtweise gesellschaftlicher Kräfte, die in der jeweils vorherrschenden historischen Situation in der Lage sind, das zu beeinflussen. Schulbücher werden von Experten überprüft und durch das BMUKK zugelassen. Man kann daher davon ausgehen, dass in Schulbüchern behandelte Inhalte als relevant für Bildung der Kinder betrachtet werden. Die Untersuchung der Schulbücher aus dem Erscheinungszeitraum 1946 - 2005 gibt Aufschluss darüber, ob bzw. welche Inhalte in einzelnen Epochen als bildungsrelevant angesehen wurden.

Die Thematik der vorliegenden Arbeit ist insbesondere pädagogisch relevant, da Meinungen und Einstellungen zu Politik, Menschlichkeit und Grundregeln des Zusammenlebens, je nach Thematisierung oder Nichtthematisierung, verschieden an Schüler herangetragen werden. Zusammenhängend mit der Entwicklung einer Erinnerungskultur in Österreich ist es interessant, was getan wird, um den Zweiten Weltkrieg und Nationalsozialismus in der österreichischen Bevölkerung präsent zu halten bzw. ob - und wenn ja welche - Verbindungen zum Leben der Kinder bzw. Erwachsenen hergestellt werden. Inwiefern wird es als bildungsrelevant gesehen, dass Volksschulkinder Informationen über die Zeit von 1938-1955 erhalten? Welche Bildungsziele verbinden sich damit? Nach Adorno (1971, 133ff) wäre ein Anspruch, zu Mündigkeit zu erziehen, zu lehren, den eigenen Verstand zu gebrauchen. Die Auseinandersetzung mit Zweitem Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit bietet Anlässe zu Mündigkeit zu erziehen, da der Nationalsozialismus in dieser Form „gedeihen“ konnte, weil damals von vielen Menschen der eigene Verstand nicht genügend eingesetzt wurde. Anhand dieser Themen kann die Auseinandersetzung mit Ausgrenzung, Genozid und Gewaltherrschaft – dies sind wesentliche Aspekte für Weltorientierung und Lebensbewältigung - stattfinden. Erfordernisse und Erwartungen unserer Gesellschaft können demnach über Begegnung mit Geschichte erfüllt werden. Kinder können sich an vergangenen Situationen und Modellen orientieren, sie bieten Identifikationsangebote, Entscheidungshilfen und vielschichtiges Reflexionspotenzial für die Lebensgestaltung. Schlüsselprobleme der Gegenwart können durch Zugriffe auf deren vergangene Ursprungssituationen und -konflikte gelöst werden (von Reeken 2004, 29 in Beilner 2007). Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist Information - unter anderem in den Schulbüchern. Die Untersuchung ob und inwieweit Volksschulkindern durch ihre Schulbücher Möglichkeiten

gegeben werden, Moral und Persönlichkeit anhand der Beschäftigung mit der Zeit von 1938-1945 zu entwickeln, liefert Ansatzpunkte für Veränderungen.

3 Forschungsstand

Es gibt einige Untersuchungen, die sich mit dem Nationalsozialismus als Thema von Schulbüchern der *Sekundarstufe* beschäftigen. In Deutschland führte Jürgen Redhardt (1970) eine Studie über die Darstellung der NS-Zeit in hessischen Schulbüchern durch und Ernst Uhe (1972) verglich Inhalte von Schulgeschichtsbüchern der BRD und der DDR. Ulrike Kuzaj-Sefelin (2002) analysierte in ihrer Diplomarbeit österreichische Geschichtsbücher, die zwischen 1945 und 1999 entstanden sind. Der Historiker Heinz Peter Wassermann untersuchte 2004 österreichische Geschichtsbücher der Hauptschule und der AHS, die zwischen 1945 und 1998 entstanden sind. Irina Markova hat in ihrer 2010 approbierten Diplomarbeit „Geschichtsklitterungen – Zäsuren – Neuverhandlungen“ eine Schulbuchanalyse von AHS- und HS-Geschichtsbüchern über visuelle und sprachliche Repräsentationen der österreichischen Vergangenheit aus geschichtswissenschaftlicher Sicht durchgeführt und in dieser das österreichische Gedächtnis seit 1945 aufgearbeitet. Arbeiten, die sich mit der Darstellung von Zweitem Weltkrieg und Nationalsozialismus in Volksschulbüchern beschäftigen, scheinen weder im Katalog des Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig auf (der Katalog weist auch Sammelbände und Zeitschriftenaufsätze aus), noch scheinen sie in der Datenbank FIS Bildung auf, geschweige denn im UBW-OPAC oder im österreichischen Verbundkatalog.

Die Analyse der Darstellung von Zweitem Weltkrieg und Nationalsozialismus in Schulbüchern der *Primarstufe* stellt eine Forschungslücke dar, die zu schließen diese Diplomarbeit einen Beitrag leisten will. Einen ähnlichen Ansatz wie diese Arbeit verfolgte Isabel Enzenbach, die sich 2009 mit der Darstellung jüdischer Geschichte und Holocaust in deutschen Grundschulbüchern beschäftigte.

Untersuchungen zum Thema „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ als Thema des Volksschulunterrichts, die aber nicht „*Schulbuchinhalte*“ zum Thema haben, sind häufiger zu finden. So widmen Christoph Kühberger und Elfriede Windischbauer dem Thema in ihrem 2010 erschienenen Buch „Politische Bildung in der Volksschule“ ein Kapitel („Das Thema Holocaust in der Volksschule“).

Weiters sind Untersuchungen mit inhaltlichem Konnex zu finden, die sich mit der Aufarbeitung des Nationalsozialismus in der Kinderliteratur beschäftigen, so zum Beispiel jene von Sabine Erbstößer und Christina Klätte (2009), die Kinderliteratur zu Holocaust und Nationalsozialismus aus historischer Perspektive bewerten und Annette Kliwer (2005), die sich ebenfalls mit dem Holocaust aus Kindersicht beschäftigt - bewertet aus der Perspektive des historischen Lernens.

4 Determinanten und Kontexte von Schulbuchinhalten

Es gibt Determinanten und Kontexte, die Schulbuchinhalte beeinflussen und für die Interpretation der Schulbuchanalyseergebnisse relevant sind. Sie werden nun beschrieben und zur Forschungsfrage in Bezug gesetzt.

4.1 Determinanten

- Lehrplaninhalte des Sachunterrichts und Deutsch-Lesen 1946 - 2005
- Das Schulbuchzulassungsverfahren

Determinanten bedingen Schulbuchinhalte, da sie direkten Einfluss darauf haben, welche Thematiken in Schulbüchern aufgearbeitet werden.

4.1.1 Lehrplaninhalte des Sachunterrichts und Deutsch-Lesen 1946-2005

Der Lehrplan wird von Kommissionen erstellt und geprüft, die vom Unterrichtsministerium mit dieser Aufgabe betraut wurden und als Verordnung des Bundesministeriums erlassen. „Lehrpläne repräsentieren jene politischen Wertentscheidungen, auf die sich Vertreter aller Gruppen einigen konnten.“ (Fend 1981, 331) Dementsprechend sollten die in den Lehrplänen enthaltenen Lehr- und Bildungsziele danach ausgerichtet sein, den zukünftigen Gestaltern der Gesellschaft das an Lernvorgaben zu geben, was den Politikern, die stellvertretend für die österreichische Gesellschaft zu sehen sind, als wichtig erscheint.

Matthes und Heinze (2005, 42) definieren: „Der Lehrplan ist eine Zusammenstellung von ausgewählten Lehrstoffen, die zur Erreichung eines vorgegebenen Lehrziels in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet wurden.“ Er „ist die staatlich verbindlich gemachte, geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten und Lehrzielen (Wissen, Können, Einstellungen, Verhalten), die während eines bestimmten Zeitraumes an bestimmten Schulformen in bestimmten Fächern /Lernbereichen vermittelt werden sollen.“

Da Erwartungen an das Schulsystem in den Lehrplänen formuliert sind, sehen Matthes und Heinze (2005, 41) den Lehrplan als direktes Steuerungsmittel des Staates, um eine allgemeine Verbindlichkeit herzustellen. Der Lehrplan soll demzufolge dazu beitragen, dass alle österreichischen Schüler dasselbe lernen. Folglich sind Schulbücher an den Lehrplan gebunden, eine Bedeutungsänderung des Lehrplans sollte die Konzeption der Schulbücher ändern (Matthes und Heinze 2005, 42).

Um Präsenz und Darstellungsmodalitäten des Themas in Volksschulbüchern interpretieren zu können, musste ich überprüfen, ob die Lehrpläne des Untersuchungszeitraumes Aussagen darüber machen, dass Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus Gegenstand von Unterricht sein sollen, welcher Art allfällige Vorgaben sind, beziehungsweise ob es Aussagen gibt, welche den Themen Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus als (Sub-)Themen zuordenbar sind (wenn z.B. „Krieg“ als Thema genannt wird, aber nicht explizit der Zweite Weltkrieg).

Für die Forschungsfrage sind die Inhalte der Lehrpläne seit Ende des Zweiten Weltkrieges für die Interpretation der gefundenen Textstellen in den Schulbüchern relevant. Es werden daher in der Diplomarbeit die bezugnehmenden Stellen der Lehrpläne seit 1946 herausgearbeitet, jene, die sich auf den Sachunterricht - vor der Lehrplanreform 1963 als Heimat- und Naturkundeunterricht bezeichnet - beziehen.

Vorweggenommen wird, dass sich in keinen Lehrplänen Stellen finden ließen, die die Behandlung der Thematik explizit fordern. Es gibt jedoch Inhaltsbereiche im Sachunterricht, in die sie sich einordnen lässt. Die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg in der Volksschule ist somit zulässig, da der österreichische Lehrplan ein Rahmenlehrplan ist und offen lässt, mit welchen konkreten Inhalten der geforderte Lehrstoff in Schulbüchern und Unterricht präsentiert wird.

Bildungsziel in der Volksschule ist es, eine „Elementarbildung“ (LP 2003, 21) zu verankern. Es soll „eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ermöglicht werden (LP 2003, 21). Grundlegende Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen sollen entwickelt werden. Inwieweit die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg und insbesondere welche Bereiche der Thematik als dermaßen grundlegend angesehen werden, dass sie bereits in der Volksschule – wo das Erlernen elementarer Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen im Vordergrund steht – vermittelt werden, wird die vorliegende Arbeit zeigen.

Bezug der zu untersuchenden Thematik zum Lehrplan der Volksschule

Nach einem kurzen Abriss der geschichtlichen Entwicklung des Lehrplans für Heimatkunde von 1946 bis 1972 und für Sachunterricht seit 1972 folgt die Auflistung relevanter allgemeiner Stellen für den Unterricht, die mit der Thematik in inhaltlichem Bezug stehen. Bildungs- und Lehraufgaben des Leseunterrichts werden nicht dargestellt, da sie Lesefähigkeit und Lesefertigkeit betreffen und somit keine Relevanz für diese Arbeit aufweisen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde **1946** vorerst der Lehrplan von 1930 unverändert wieder in Kraft gesetzt. In der vierten Schulstufe gab es das Fach „Heimat- und Naturkunde“, als „Stammunterricht der Grundschule, mit dem die anderen im Lehrplan behandelten Unterrichtszweige eine lebendige Einheit bilden“ sollen. (Boyer 1990, 179) Als Grundsätze galten die Bodenständigkeit des Unterrichts und die Abhaltung des Unterrichts als Gesamtunterricht, der im „heimatkundlichen Sachunterricht“ wurzelt. (LP 1946, 3) Bodenständigkeit meint hier, dass von den Erfahrungen der Kinder ausgegangen werden soll.

„Im Anschluss an die verschiedenen Gebiete des Heimatlandes“ sollen „geschichtliche Denkmäler, Sagen, Überlieferungen und Gebräuche“ besprochen werden, „sowie Erzählungen über geschichtlich denkwürdige Persönlichkeiten“ behandelt werden – „Weckung des Verständnisses für historische Kunst- und Naturdenkmäler der Heimat (Heimatschutz).“ (Lehrplan 1946, 57-72)

1963 wurde der Lehrplan überarbeitet. Ab diesem Zeitpunkt gab es das Fach „Sachunterricht“, in welchem „Heimat- und Naturkunde“ ein Bereich neben „Geschichte und Sozialkunde“, Geografie und Wirtschaftskunde“ und „Naturgeschichte und Naturlehre“ war. Nach wie vor war der Lehrgegenstand „Heimat- und Naturkunde“ als Mittelpunkt und Stammunterricht mit Zubringerfunktion für andere Schulfächer konzipiert (Boyer 1990, 179f).

Er hatte unter anderem „das Ziel, ... konkretes Wissen über die Heimat zu vermitteln... und nicht zuletzt auch die Liebe zum Heimatland zu wecken und zu stärken.“ Er sollte weiters „Verständnis für die gegenwärtigen kulturellen und politischen Tatsachen aufgrund ihres Werdens“ wecken und „geschichtliche Grundlagen für ein österreichisches Staatsbewusstsein und für demokratische Gesinnung“ schaffen (Lehrplan 1963, 36).

1972 wurde der Lehrplan erneut novelliert. Es gab ab diesem Zeitpunkt erstmalig ein „Allgemeines Bildungsziel“. Dieses forderte unter anderem: „Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundestaatlichen Republik Österreich herangebildet werden.“ (Lehrplan 1972, 35) Der Sachunterricht wurde in fünf Bereiche aufgliedert:

- Orientierung und Verhalten im sozialen Bereich
- Orientierung und Verhalten im wirtschaftlichen Bereich
- Orientierung und Verhalten im geographischen Bereich
- Orientierung und Verhalten im naturkundlichen Bereich
- Orientierung und Verhalten im geschichtlich- kulturellen Bereich

In dem Bereich „Orientierung und Verhalten im geschichtlich-kulturellen Bereich“ wird gefordert, „bedeutende Veränderungen im unmittelbaren Lebensraum in der jüngsten

Vergangenheit“ zu thematisieren und „Unterschiede zwischen Vergangenem und Gegenwärtigen“ herauszuarbeiten. Auch soll über „bedeutende Persönlichkeiten und Ereignisse aus der Geschichte der Heimat“ erzählt werden. „Diese Erzählungen dürfen den Wahrheitsgehalt des Geschichtlichen nicht verfälschen.“ (Lehrplan 1972, 75)

Die nächste und letzte Novellierung des Lehrplans, die für diese Arbeit interessant ist, fand **1986** statt. Seither wurden immer wieder kleine Änderungen vorgenommen, die für diese Arbeit unbedeutend sind.

Der Sachunterricht gliedert sich ab 1986 in folgende sechs Teilbereiche:

- Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft
- Erfahrungs- und Lernbereich Natur
- Erfahrungs- und Lernbereich Raum
- Erfahrungs- und Lernbereich Zeit
- Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft
- Erfahrungs- und Lernbereich Technik

Die Thematiken Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus sind in erster Linie den Erfahrungs- und Lebensbereichen *Gemeinschaft* und *Zeit* zuzuordnen. Im Lehrplan für die vierte Klasse Volksschule ist dazu seit 1986 unter „Bildungs- und Lehraufgaben“ und „Lehrstoff“ konkret festgehalten:

Lernbereich Zeit

„Die Vergangenheit des eigenen Bundeslandes soll anhand von einigen ausgewählten historischen Beispielen kennen gelernt werden.“ (Lehrplan 2003, 220)

„Das Bewusstsein, dass sich soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Gegebenheiten in der Gegenwart auswirken und die Zukunft beeinflussen können, soll gefördert werden.“ (Lehrplan 2003, 199)

Lernbereich Gemeinschaft

Es sollen Fähigkeiten und Neigungen von anderen und sich selbst erkannt und akzeptiert werden. Hintergründe und Voraussetzungen für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft, Brauchtum, Feste und Feiern sollen verstanden werden und Möglichkeiten zur Mitgestaltung erkannt werden. Öffentliche Einrichtungen und die wichtigsten Personen des Staates sollen kennen gelernt werden. Soziale Alltagskonflikte sollen bewältigt werden. (Lehrplan 2003, 210f)

Es sind weiters in dem pädagogischen Grundkonzept des Sachunterrichts seit 1986 vier didaktische Prinzipien verankert: (Boyer 1990, 181ff)

- Kindgemäßheit
- Gesellschaftsorientiertheit
- Sachgerechtigkeit
- Prozess- und Produktorientiertheit

Für die Analyse von Schulbuchtexten zu Zweitem Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit sind in erster Linie Teile der Prinzipien „*Gesellschaftsorientiertheit*“ und „*Sachgerechtigkeit*“ relevant:

Gesellschaftsorientiertheit

Die Wirklichkeit soll von den Schülern vielseitig betrachtet werden. Den Schülern soll ihre eigene Stellung in der Wirklichkeit bewusst gemacht werden. Sie sollen über ihren eigenen Bezug zum behandelten Thema nachdenken, dadurch neue Einsichten und Einstellungen erwerben und soziale Verhaltensweisen aufbauen, um in ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt handlungsfähig zu werden und auf späteres soziales Handeln in der Gesellschaft vorbereitet zu sein.

Sachgerechtigkeit

Die vermittelten Inhalte müssen so angeboten werden, dass sie vom Kind erfasst werden können. Trotzdem müssen sie sachlich richtig sein. Verfälschungen durch Verkindlichungen sind zu vermeiden.

Zusätzlich soll in jedem Unterrichtsfach der Volksschule, also auch im Sach- und Leseunterricht, die Persönlichkeit des Kindes gefördert werden. Speziell soll dadurch „das Mit- und Voneinanderlernen, das gegenseitige Helfen und Unterstützen, das Erwerben einfacher Umgangsformen, das Entwickeln und Akzeptieren von Regeln bzw. das Vermeiden von Konflikten, das Erkennen und Durchleuchten von Vorurteilen, das ansatzweise Verständnis für Manipulation und die Sensibilisierung für Geschlechterrollen“ ermöglicht werden (Lehrplan 2003, 43). Als „Allgemeines Bildungsziel“ ist im Lehrplan seit 1986 festgehalten: „Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit“ seien „tragende Werte in unserer Gesellschaft. Auf ihrer Grundlage soll jene Weltoffenheit entwickelt werden, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen, sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern.“ (Wolf 2004, 19)

Dieses Allgemeine Bildungsziel und alle weiteren zitierten Textstellen würden die Thematisierung von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg in Schulbüchern legitimieren.

Zusammenfassung

Der Lehrplan wurde seit 1946 oftmals novelliert. Für diese Arbeit von Bedeutung sind die Novellierungen von 1963 - hier scheint das Fach Sachunterricht erstmalig auf- sowie 1972 und 1986. Obwohl der Sachunterricht und allgemeine grundlegende Bildungsziele im Zuge aller Neuerungen begrifflich mehr oder weniger stark verändert wurden, gibt es keine wesentlichen inhaltlichen Veränderungen in Bezug auf die Thematik. Es finden sich in keinem Lehrplan Stellen, die die Behandlung des Themas fordern. Eingeordnet werden kann es bei allen Lehrplänen bei der Behandlung Historischer Inhalte. Es soll im Unterricht stets der Bezug zur Gegenwart hergestellt werden und historische Geschehnisse sachlich richtig und möglichst objektiv dargestellt werden.

Ab dem Lehrplan 1986 soll die Demokratie, zu der der Unterricht beitragen soll, den Menschenrechten verpflichtet sein, es soll eine Weltoffenheit angebahnt werden, die von Mitverantwortung getragen ist, außerdem eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen sowie ein ansatzweises Verständnis für Manipulation ermöglicht werden. Seit 1972 ist im Lehrplan gefordert, geschichtliche Inhalte sachlich richtig und objektiv darzustellen. Information über Zweiten Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit würden zu dieser Weltoffenheit beitragen. Bis 1986 sollten Unterschiede zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem herausgearbeitet werden, danach sollen Auswirkungen von Vergangenem auf die Gegenwart bewusst gemacht werden. Die neuere Forderung verlangt es, einen Konnex herzustellen. Demzufolge sollten in den Schulbüchern ab 1986 vermehrt Bezüge zur Gegenwart hergestellt werden und Arbeitsaufgaben an Kinder gestellt werden, die die Herstellung dieses Konnexes ermöglichen. Auch um die Entstehung von Vorurteilen und Manipulation an Kinder heranzutragen, eignen sich die Thematiken Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus, wenn sie entsprechend aufbereitet sind.

4.1.2 Das Schulbuchzulassungsverfahren

Schulsysteme sind Träger des gesellschaftlichen Handelns. Wissen muss weitergegeben werden, damit „die Gesellschaft nicht in einen primitiveren Zustand zurückfällt“. (Fend 1981, 2) Relevant für diese Arbeit ist die Frage, welche Schritte ein Buch durchläuft, bis es als Schulbuch zugelassen wird, da durch Zulassungskommissionen, die von Politikern eingesetzt werden, Einfluss darauf genommen wird, welches Buch mit welchen Inhalten ein Schulbuch wird. Im Untersuchungszeitraum gestaltete sich dieses Approbationsverfahren wie folgt: Am 25.10.1945 wurde unter Ernst Fischer, der das Staatsamt für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten leitete, der Erlass „Kommission für Lehrbücher und Schulgestaltung“ eingerichtet, der die Prüfung von Schulbüchern regelte. Fachleute hatten das vorgelegte Werk zu begutachten und dann einen Antrag an den Staatssekretär zu stellen, der das Werk approbierte. Nationalsozialistische Schulbücher wurden eingezogen. Der Wiederabdruck unter Realisierung geringfügiger Änderungen von Schulbüchern, die vor 1938 verwendet wurden, wurde 1946 genehmigt. Nicht mehr aktuelle Inhalte wurden weggelassen (Kuzaj-Sefelin 2002, 22 ff, Kissling 1995).

Von 1955 bis 1974 gaben drei nach außen anonyme Gutachter je einen Bericht an den Unterrichtsminister ab, der aufgrund dessen die Approbation vornahm oder nicht.

Durch die Schulbuchaktion ab 1972 vervielfältigten sich die Nachfrage nach Schulbüchern und damit auch die Verdienstmöglichkeiten der Schulbuchverlage. Die Verleger und Autoren reagierten darauf vor allem mit einer Verbesserung des Layouts. Auch Bücher, die den Schülern Aufgaben stellten und in welche sie hineinschreiben konnten, wurden vermehrt produziert, mit der Intention, Kindern auf sie zugeschnittene Lernprozesse zu ermöglichen (Kuzaj- Sefelin 2002, 22ff).

Die Schulbuchautoren und Schulbuchverlage trachteten und trachten aus ökonomischen Gründen danach, ihre Werke so auszurichten, dass sie approbiert werden (z.B. was die Darstellung gesellschaftlicher und politischer Aspekte betraf und betrifft) (Kissling 2005, 160).

Die Paragraphen § 14 SCHUG (Schulunterrichtsgesetz) (Definition „Unterrichtsmittel“) und § 15 SCHUG (Wann ist ein Unterrichtsmittel geeignet?) des Schulunterrichtsgesetzes regeln den Einsatz von Schulbüchern.

§ 14(2) definiert: „Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe entsprechen und nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet sein.“

Das legitimiert die Determinante Entwicklungspsychologie nach entwicklungspsychologischen Befunden zu fragen.

Im Gesetzestext ist unter § 15 SCHUG festgehalten, dass ein Schulbuchzulassungsverfahren durchzuführen ist und es wird die Vorgangsweise definiert:

„Bevor der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt (§ 14 Abs. 5), hat er ein Gutachten einer Gutachterkommission über das Vorliegen der Voraussetzungen nach § 14 Abs. 2, zur Feststellung der Zweckmäßigkeit des Einsatzes des Unterrichtsmittels im Unterricht und zur Feststellung, auf welche Weise das Unterrichtsmittel zur Erlangung von fächerübergreifenden Bildungszielen und Kompetenzen im Sinne der Aufgaben der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) beiträgt, einzuholen, sofern es sich nicht um Hörfunk- oder Fernsehsendungen handelt, an deren Herstellung ein Vertreter des zuständigen Bundesministeriums als Berater teilgenommen hat.“ (BMUKK, 2010)

Seit 1974 werden Gutachterkommissionen eingesetzt, die auf Grundlage von § 14 die Eignung eines Werkes als Schulbuch bestimmen. Die Mitglieder sind Lehrer, die von den Landesschulräten empfohlen werden und vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft berufen werden. Auch besteht die Möglichkeit, Sachverständige hinzuzuziehen (BMUKK 2010). Kissling (1995, 161 f) regt an, das Schulbuchzulassungsverfahren zu verändern, um die Qualität der Schulbücher sicherzustellen und ökonomische Restriktionen seitens der Schulbuchverlage auszuschalten. Nicht zulässige Bücher sollen verboten, alle anderen zum Unterricht zugelassen werden. So würden der Lehrkraft mehr Entscheidungsmöglichkeiten eingeräumt.

Vor allem bei zeitgeschichtlichen Inhalten sollten Schulbuchinhalte den Anspruch haben, Kinder entsprechend des zum Approbationszeitpunkt vorherrschenden Menschenbildes und der Werthaltungen zu bilden, um „der Gesellschaft dienliche Bürger und Wähler zu produzieren“ (Redhardt 1970, 9), legitimiert durch Auswahl von Landesschulrat und Bundesministerium. Nach Redhardt (1970) sollten solche Bürger in der Gemeinschaft leben können, Verantwortung für sich und andere übernehmen können, sich als Teil der Gesellschaft begreifen und gesellschaftliche Prozesse nachvollziehen können.

Zusammenfassung

Es wurde deutlich, dass Inhalte von Schulbüchern in erster Linie darauf schließen lassen, welche politische und damit gesamtgesellschaftliche Herangehensweise an die jeweilige Thematik, hier die Zeit 1938-1955, zum Erscheinungszeitpunkt des Schulbuchs vorherrschte. Es kann daher durch eine Schulbuchanalyse auf den „Zeitgeist“ der

unterschiedlichen Epochen geschlossen werden und in weiterer Folge können Unterschiede zwischen den Jahren festgestellt werden.

4.2 Kontexte

Kontexte bedingen Schulbuchinhalte nicht notwendigerweise, können sie aber mehr oder weniger beeinflussen. Die Kontexte sind:

- Die österreichische Erinnerungskultur 1946-2005
- Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie 1946-2005

Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse werden im Zusammenhang der Determinanten und Kontexte interpretiert. Es ist Thema der Diplomarbeit zu analysieren, in welchem Verhältnis die beiden Kontexte zum untersuchten Schulbuchinhalt stehen und Zusammenhänge zwischen dem Verlauf der Erinnerungskultur in Österreich und entsprechenden Modalitäten der Elementarisierung von Erinnerungskultur auf der Stufe von Volksschulbüchern aufzuzeigen. Weiters werden mögliche Parallelentwicklungen und ein Zurückbleiben oder Voraussein im Verhältnis zu erinnerungskulturellen Mainstreams aufgezeigt. Zusammenhänge würden beispielsweise darauf hinweisen, dass Schulbuchinhalte gemäß der gesellschaftlichen bzw. gesellschaftlich-mentalenen Veränderung aktualisiert werden.

Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie sollten von Schulbuchautoren als pädagogische „Grundfeste“ berücksichtigt werden, um zu gewährleisten, dass Kindern jene Inhalte angeboten werden, die ihrer Entwicklung entsprechen. Ob dem so ist, wird sich im Verlauf der Arbeit zeigen.

4.2.1 Die Österreichische Erinnerungskultur seit 1946

In dieser Arbeit wird unter „Erinnerungskultur“ nach Heidemarie Uhl (2004, 23) „das Interesse an den Repräsentationen des kollektiven Gedächtnisses“ verstanden, in Bezug auf Zweiten Weltkrieg, Nachkriegszeit und Nationalsozialismus in Österreich, und wie darüber öffentlich kommuniziert wird. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden von den Darstellungen in den Schulbüchern ausgehend Aussagen diskutiert und in Beziehung gesetzt mit korrespondierenden Aussagen der Zeitgeschichte. Die gesellschaftspolitische Situation in den Erscheinungsjahren der Bücher wird nicht im Einzelnen zu analysieren sein, da dieser Bereich durch die Darstellung der Entwicklung der Erinnerungskultur in Österreich abgedeckt wird.

Als Referenzrahmen dienen Beiträge zur österreichischen Erinnerungskultur, vor allem von Heidemarie Uhl (2003 und 2004), Ruth Wodak (1990), Christian Gerbel (2005),

Andrea Di Michele und Gerald Steinacher (2004), und das Schulheft von Peter Gstettner, Grete Anzengruber, Peter Malina und Elke Renner (2002).

Es wird analysiert, in welchem Verhältnis die Schulbuchdarstellung zur gesellschaftlichen Situation bzw. zum Stand der zeitgeschichtlichen Wissenschaft steht.

Erinnern ist ein Prozess im Gehirn, bei welchem die zu erinnernden Geschehnisse von gemachten Erfahrungen und Einstellungen jedes Menschen gefärbt werden. Das führt dazu, dass sich jeder Mensch verschieden an eine Situation erinnert. „Erinnerungen sind keine objektiven Abbilder vergangener Wahrnehmungen, geschweige denn einer vergangenen Realität. Es sind subjektive, hochgradig selektive und von der Abrufsituation abhängige Rekonstruktionen.“ (Erl, 2005, 7) In der Psychologie wird von „Framing“ beziehungsweise „Reframing“ gesprochen. Die erlebte Situation bekommt einen Rahmen, beziehungsweise wird neu gerahmt. Dieser Rahmen setzt sich aus individuellen persönlichen Erfahrungen und Einstellungen zusammen (Scheufele 2003, 41f).

Auch im kollektiven Gedächtnis, damit ist jenes ganzer Gesellschaften oder Gruppen gemeint (Erl, 2005, 5), findet ein wiederkehrendes „Reframing“ solcherart durch Politik und Verschiebung gesellschaftlicher Werte statt. An Zweiten Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit erinnerte man sich seit 1946 unterschiedlich. Je nach vorherrschendem Weltbild änderte sich die Sicht auf stattgefundene Ereignisse, änderten sich die das Denken bestimmenden Narrative, transformierte sich das Gedächtnis.

Der Politikwissenschaftler Cornelius Lehnguth (2009) ortet vier nationale österreichische Vergangenheitsnarrative und ein transnationales.

1. Bis zur Waldheimaffäre wirkte die „**Opfererzählung**“. Die Waldheimaffäre stellt nach Lehnguth (2009, 262) ein Schlüsselereignis dar, welches das „homogenisierte nationale Gedächtnis“ aufgebrochen habe. 1986 bezeichnete Waldheim während des Bundespräsidentenwahlkampfes seinen Kriegseinsatz als „Pflichterfüllung“. Damit stellte er sich gegen die bisher vorherrschende Opferdarstellung, wonach der Kriegsdienst den Österreichern „aufgezwungen“ worden wäre. Außerdem waren Österreicher bis zu diesem Zeitpunkt „Bombengeschädigte“, bzw. „Besatzungsgeschädigte“. Die eigentlichen Opfer- aus rassistischen und politischen Gründen Verfolgte- wurden aus dem öffentlichen Diskurs verdrängt. Der österreichische Widerstand wurde hervorgehoben (Lehnguth 2009, 263). Die NS-Zeit wurde mithilfe dieser Opferthese bis 1986 auf eine externe deutsche Okkupation reduziert, jegliche Mitverantwortung konnte ausgeblendet werden.

2. Dennoch wurden inoffiziell und im privaten Raum **Wehrmachtssoldaten als Helden** verehrt, die im Dienst für ihr Land gestorben waren, wovon viele Kriegerdenkmäler zeugen. Vertreter dieses Narratives fühlen sich nicht als Opfer der Okkupation Deutschlands, meist aufgrund persönlicher Nähe zum Nationalsozialismus. Dieses Narrativ verschwand nicht mit dem Ableben der „Erlebnisgeneration“- jenen, die die Zeit miterlebten-, sondern hält sich Lehnguth folgend partiell bis heute.
3. Nach Lehnguth entstand in Folge der Waldheimaffäre eine neue „staatsoffizielle Erzählung“ (ebd. 263), die bis zu einem gewissen Grad bereit war, Verantwortung bzw. Mitverantwortung zu übernehmen. Lehnguth führt weiter aus, dass dieses neue Narrativ im Zusammenhang mit dem Ende des Kalten Krieges und der damit verbundenen Erosion von Nachkriegsmythen und dem österreichischen EU-Beitritt 1995 betrachtet werden müsse. Es gehe nicht länger um das „Ob“, sondern um das „Wie“ des österreichischen Beitrags zum Nationalsozialismus (ebd. 263) Zu Beginn der 80er begannen die „Nachkriegsmythen“, wie Heldenverehrung und Abweisung jeglicher Schuld des Einzelnen (Uhl 2003, 8), zu bröckeln. Öffentliche Debatten über heroische Erinnerungsfiguren und den vermeintlich nationalen Widerstand gegen das Regime wurden immer mehr durch Fragen nach individuellem Mittun oder eigener Mitverantwortung abgelöst.
4. Ab 1986 stellten von Leuten der „68er- Generation“ initiierte Bewegungen die beiden älteren Narrative in Frage und sprechen von einem „**kritischen Tätergedächtnis**“, welches von der zweiten und dritten Generation nach dem Zweiten Weltkrieg getragen wird und daher nicht durch persönliche Erfahrung von Nationalsozialismus und Krieg geprägt wird. Es wird Österreich und seiner Bevölkerung eine Mitverantwortung zugeschrieben und gefordert, sich dieser zu stellen.
5. Die österreichspezifische Beschäftigung mit Erinnerung wird durch ein transnationales Vergangenheitsnarrativ beeinflusst, ein **globales Holocaustgedenken**, welches in den 70ern in Amerika seinen Ursprung nahm, zu einer neuen globalen Menschenrechtspolitik beitrug und eine internationale neue Moral entstehen lasse (Lehnguth 2009, 264, Uhl 2003, 8). Zum Ende des 20. Jahrhunderts bis heute entwickelte sich der Holocaust zu einem wesentlichen Bezugspunkt der gesamteuropäischen und nicht länger nur der deutsch-österreichischen Geschichte, beispielsweise durch die Einführung eines Holocaustgedenktales 2002 im Europarat (Uhl 2003, 9).

Die eben angeführten Vergangenheitsnarrative werden nun durch chronologische Darstellung konkreter Erinnerungsinhalte verifiziert:

Bis in die 70er Jahre positionierte sich das offizielle Österreich als Opfer:

Nach 1945 stand zunächst der Eroberungsfeldzug des Deutschen Reiches im Zentrum des Erinnerns. „Nazis“ waren jeweils die anderen, nicht man selbst. Deutsche und Österreicher waren in der Erinnerung in erster Linie die Opfer von Zerstörungen in Bombennächten, Vertreibung und Flucht (Ahlheim 2009, 11). Das Österreichbild musste neu entworfen werden. Es sollte ein friedliches, harmloses Land darstellen. Es herrschte ein „antifaschistischer Grundkonsens aller politischen Kräfte“ (Uhl 2003, 7). Der österreichische Bundeskanzler Julius Raab (ÖVP) stellte in einer Rede 1953 fest, dass Österreich „für den Krieg Hitlers überhaupt keine Verantwortung zu tragen habe“ (Hautmann 2003, keine Seitenangabe). Durch die von ihm im Zuge dessen gestellte Frage „Wie kann das Opfer der Aggressionspolitik eine Verantwortung für die Tat des Aggressors tragen?“ (Hautmann 2003) wird die Nachkriegssituation ausgedrückt. Auch der damalige Außenminister Karl Gruber (ÖVP) vertrat öffentlich die Ansicht, dass Österreich „ohne eigenes Dazutun in den Krieg hineingezerzt wurde.“ (ebd.) Antisemitismus und die systematische Ermordung von Juden und Randgruppen wurden ausgeklammert.

Wenn Fragen nach Schuld und Verantwortung von den damals führenden Parteien ÖVP und SPÖ gestellt wurden, bezogen sie sich auf das Scheitern der ersten Republik 1934. Auch wenn in dieser Frage beide Parteien jeweils die andere als hauptverantwortlich sahen, herrschte Einigkeit darüber, nicht die österreichische Bevölkerung für Geschehnisse zwischen 1938 und 1945 verantwortlich zu machen, sondern den Nationalsozialismus per se. Nationalsozialisten waren entweder „Verführte“ oder von „Deutschland gesteuerte Verräter an Österreich“ (Uhl 2003). In den 60er und 70er Jahren erinnerte man sich verstärkt an die Zerschlagung der Demokratie und des Sozialismus vor dem Zweiten Weltkrieg, sowie immer mehr an den Widerstand gegen den Nationalsozialismus und das Konzentrationslagersystem. Der systematische Massenmord und seine Opfer wurden nach wie vor nicht anerkannt.

Uhl (2003) untersuchte die österreichische Vergangenheitsbewältigung seit den 70er Jahren. Sie analysierte Medienberichte und TV- Ausstrahlungen, wie beispielsweise jene im März 1978 zum 40jährigen Gedenken des Anschlusses von Österreich an das deutsche Reich. Hier interessierte sie sich vor allem für den Umgang mit dem Thema Holocaust. Sie analysierte nach der Ausstrahlung der TV-Serie „Holocaust“ im März 1979 mittels Auswertung telefonischer Blitzumfragen, die unmittelbar nach der Ausstrahlung des letzten Teils der Serie durchgeführt wurden, Telefonanrufen und Zuschriften zur Sendung sowie Umfragen, welche Narrative in den Köpfen der Bevölkerung verankert

waren. Interessant für sie war, wie die Öffentlichkeit reagierte und ob eine Meinungsänderung zu NS-Zeit und antisemitischen Vorurteilen nach Ausstrahlung der Informationssendungen zu bemerken war. Uhl stellte einen Einstellungswandel fest:

Vor der Ausstrahlung sprachen 44% der Befragten der österreichischen Bevölkerung Österreich eine Mitverantwortung am Massenmord an Juden zu, nach der Ausstrahlung 50%. Das Denken verschob sich offenbar in Richtung Verantwortungsübernahme. Eine erneute Befragung im Juni 1979 brachte jedoch wieder abgeflachte Werte (Uhl 2003, 172). Es scheint, als würde Information bei Erwachsenen nur einen temporären und keinen konstanten Einstellungswandel bewirken. Diese Tatsache lässt nichts desto trotz die Möglichkeit zu, dass ein nachhaltiger Einstellungswandel durch Konfrontation in frühen Jahren der Einstellungsentwicklung- also in der Volksschule- zu erreichen ist.

Nach Uhl (2003, 155) „verdichtete sich die Kommunikation über die Vergangenheit“ 1978 erstmals nach 1945. Davor lösten nach Uhl (2003, 155-156) lediglich zwei Skandale politische Grundsatzdebatten über den Umgang mit Geschehnissen zwischen 1938 und 1955 aus.

Taras Borodajkewycz, damals Professor an der Wiener Hochschule für Welthandel, entfachte 1965 durch deutschnationale und antisemitische Äußerungen Debatten über die Vergangenheit. Bruno Kreisky ergriff 1975 öffentlich Partei für den damaligen FPÖ-Vorsitzenden Friedrich Peter, nachdem dessen SS-Vergangenheit durch Simon Wiesenthal aufgedeckt wurde, was ebenfalls Anstoß gab, über den gesellschaftlichen Umgang mit der Historie in Österreich nachzudenken (vgl. auch Hanisch 1994, 173).

1979 wurde erstmals der Blick auf Mitverantwortung einzelner normaler Bürger gerichtet. Der Fokus richtete sich auf die Mitverantwortung der eigenen Eltern und Großeltern (Uhl 2003, 173). Die Verantwortungsübernahme für die Verbrechen war zu dieser Zeit ein „demokratiepolitischer Auftrag für Österreich“ (Uhl 2003, 173).

Auch wurden seit den 70ern zahlreiche Projekte zur historischen Aufklärung, sowie öffentliche Gedenkfeiern durchgeführt (Uhl 2003, 155).

Auf staatspolitische Ebene erinnerte man sich bei Gedenksitzungen und Gedenkreden. Besonders präsent war das Thema in den Jahren 1988 - dem „Bedenkjahr“, in welchem sich der Anschluss Österreichs an Deutschland zum fünfzigsten Mal jährte, dem „Gedenkjahr“ 1995, indem sich das Kriegsende zum fünfzigsten Mal jährte und dem „Gedenkjahr“ 2005, in dem 60 Jahre Kriegsende, 50 Jahre Staatsvertrag und 10 Jahre EU-Mitgliedschaft „gefeiert“ wurden. Man bekräftigte dabei bei öffentlichen Auftritten stets den Glauben an Österreich und die Bereitschaft der politischen Lager zur Zusammenarbeit. Wie Lehnguth (2009) in seinem zweiten Narrativ konstatiert, stellte Uhl (2003) ebenfalls in Teilen der Bevölkerung einen Gegendiskurs zum öffentlichen Geschichtsbild fest. Im lokalen und privaten Gedankengut wurde auch Ende des 20.

Jahrhunderts unter der nationalsozialistischen Herrschaft „nicht alles schlecht“ bewertet. Positive Erinnerungen waren jene an Arbeitsplatzbeschaffung oder Gemeinschaftserlebnisse in NS-Organisationen. Diese Differenzen treten in der Waldheimdebatte zu Tage.

Der erste Politiker, der sich öffentlich für die Verbrechen im Nationalsozialismus entschuldigte, war Franz Vranitzky. In einer Rede vor dem Nationalrat am 8.6.1991 distanzierte er sich von der Opferthese:

„Es gibt eine Mitverantwortung für das Leid, das zwar nicht Österreich als Staat, wohl aber Bürger dieses Landes über andere Menschen und Völker gebracht haben.... Wir bekennen uns zu allen Taten unserer Geschichte und zu den Taten aller Teile unseres Volkes, zu den guten wie zu den bösen. Und so wie wir die guten für uns in Anspruch nehmen, haben wir uns für die bösen zu entschuldigen, bei den Überlebenden und bei den Nachkommen der Toten. Dieses Bekenntnis haben österreichische Politiker immer wieder abgelegt. Ich möchte das heute ausdrücklich auch im Namen der Österreichischen Bundesregierung tun: als Maßstab für das Verhältnis, das wir heute zu unserer Geschichte haben müssen, also als Maßstab für die politische Kultur in unserem Land, aber auch als unseren Beitrag zur neuen politischen Kultur in Europa.“ (Jochum 1998, 165)

Dass der „Opfermythos“ trotz dieses Vorstoßes von Franz Vranitzky 2000 noch immer in den Köpfen zahlreicher Österreicher weiter besteht, bewies Bundeskanzler Wolfgang Schüssel in einem Interview mit der Jerusalem Post im November 2000. Darin sagte er:

„Der souveräne österreichische Staat war das erste Opfer des Nazi-Regimes. Die Nazis nahmen Österreich mit Gewalt. Die Österreicher waren das erste Opfer. Natürlich vermindert das keineswegs Österreichs moralische Verantwortung.“ („Kanzler: Österreich erstes NS-Opfer“, Der Standard, 10. 11. 2000) Schüssel stellt hier klar, dass Österreich als Staat keine Mitverantwortung an den Geschehnissen trägt, daher auch keinen Schaden wiedergutzumachen hat, möglicherweise in Hinblick auf Reparationszahlungen. Trotzdem spricht er von moralischer Verantwortung und gesteht dadurch zumindest ein, dass sich nicht alle Österreicher im Privaten korrekt verhalten haben.

Im Jahr 2005 kommt zum Widerspruch von Opfer- und Tätertheorie die Diskussion über die „Lebenslüge der Neutralität in Österreich“. Der vorherrschende Umgang mit der Österreichischen Neutralität als Symbol der politischen und wirtschaftlichen Erfolgsgeschichte des Landes nach 1955 sei fragwürdig (Filzmeier, 2011). Er meint, dass die immer wieder beschworene Neutralität Österreichs nicht als Grundfeste des heutigen Österreichs gesehen werden kann, auch wenn das vielfach von Politikern getan wird.

Die Narrative, die die Darstellung des Staatsvertrages seit 1955 bestimmen, so schrieb Heidemarie Uhl, "hatten von Beginn an auch die Funktion, die umstrittene Frage zu

überschreiben, ob 1945 als Befreiung oder als Besetzung zu beurteilen" sei. (Uhl, 2011)
Diese Frage ist nach wie vor umstritten. Wie in den analysierten Schulbüchern damit umgegangen wird, folgt in Kap. 7.

Zusammenfassung

Sowohl Uhl (2003) als auch Hanisch (1994) und Lehnguth (2009) sehen bis in die 80er den „Mythos“ „Österreich als Opfer“ als Hauptnarrativ in der öffentlichen und privaten Erinnerung. Dieser war identitätsstiftend für die Zweite Republik. Österreicher waren sowohl Opfer von Hitler und dem Nationalsozialismus, als auch Opfer der Alliierten, die österreichische Städte zerbombten und Österreich besetzten. Österreicher büßten in der Nachkriegszeit sozusagen für die Taten der Nazis, die in diesen Erzählungen scheinbar keine Österreicher waren. Verantwortungsübernahme für nationalsozialistische Verbrechen und die Verpflichtung zur Wiedergutmachung standen im Hintergrund (Filzmeier 2011). Das änderte sich in den 80ern, wo unter anderem durch die Waldheimaffäre in Gang gebrachte Auseinandersetzungen Verantwortungsübernahme denkbar und möglich machten und die bis dahin nicht anerkannten Opfer des Nationalsozialismus zumindest thematisiert wurden.

Öffentlich diskutiert wurde der Umgang mit der Vergangenheit seit 1945 nach Uhl verstärkt anhand dreier historischer Bezugspunkte:

- Anschluss im März 1938,
- Wiedererrichtung der Republik Österreich im April 1945 und
- Abschluss des Staatsvertrages im Mai 1955

und wie diese zu bewerten seien.

4.2.2 Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie von 1946-2005

Es ist anzunehmen, dass Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie Lehrplan- und Schulbuchinhalte beeinflussen, da Schulbuchinhalte dem Lehrplan entsprechen sollten und dem Entwicklungsstand des Kindes angemessen sein sollten. Folglich sollte der Entwicklungsstand von seriös arbeitenden Autoren und Gutachterkommissionen bei der Auswahl der Inhalte berücksichtigt werden. Daher wird die Entwicklung im Besonderen von Lernen, Denken und Moral als Kontext der Darstellung der Themen Zweiter Weltkrieg, Nachkriegszeit und Nationalsozialismus für den Untersuchungszeitraum umrissen, um die Darstellungen in Schulbüchern damit in Beziehung setzen zu können.

Lernpsychologie beschäftigt sich mit der Frage, wie Menschen lernen und welche Voraussetzungen dafür im sozialen Bereich und in der Denkentwicklung vorhanden sein

müssen. Jean Piaget hat in diesem Bereich intensiv geforscht. Sein Modell der Denkentwicklung ist nach wie vor von der science community anerkannt. Er gliedert die kindliche Denkentwicklung in Stufen, beginnend bei der Geburt. Für diese Arbeit ist der Entwicklungsstand 9-10jähriger Kinder interessant, da diese in den vierten Klassen der Volksschulen sitzen. Diese Altersgruppe fällt in Piagets „konkret-operatorisches Stadium“, welches er zwischen 7 und 12 Jahren ansiedelt. Mentale Operationen sind in diesem Stadium soweit möglich, dass ein Verständnis von Transformation, Klasseninklusion und kausalen Zusammenhängen gegeben ist. Dies wird unter anderem möglich, weil der in frühen Jahren vorherrschende „Egozentrismus“ - das Kind ist dabei ausschließlich in der Lage, von seiner eigenen Position auszugehen - überwunden wurde. (Im egozentristischen Denken kann beispielsweise ein Wiener nicht gleichzeitig Österreicher sein, obwohl Wien in Österreich liegt.) Nach Überwindung des Egozentrismus werden Denkprozesse zunehmend reversibel. Theoretisches und hypothetisches Denken, sowie systematische und vollständige Problemlösungen können bis zu einem gewissen Grad vom Kind durchgeführt werden. Die Abstraktionsfähigkeit ist jedoch noch beschränkt. Logische Operationen können in erster Linie auf konkrete Objekte bezogen werden. Es fällt 7-12jährigen Kindern schwer, systematisch über hypothetische Situationen nachzudenken (Oerter, Montada 2008, 435 - 443). Schulbuchinhalte der vierten Schulstufe sollten daher auf konkrete Objekte und Anknüpfungspunkte bezogen sein. Die Thematik Nationalsozialismus fordert eine große Kapazität des Gedächtnisses, da viel Information weitergegeben wird und präsent sein muss. Diese mental zu verknüpfen, um sie auf Dauer zu behalten, wird Kindern der vierten Schulstufe nur teilweise gelingen.

Neben der kognitiven Lerntheorie, ein Vertreter deren Piaget ist, tritt in den letzten Jahren die konstruktivistische Lerntheorie in den Vordergrund. Inwieweit ein komplexer Themenbereich für Schüler interessant und kognitiv bewältigbar ist, hängt nach der konstruktivistischen Lerntheorie vor allem von deren Vorwissen und weniger von deren Alter ab, da jeder Mensch sein Wissen selbst konstruiert (Krapp 2006, 166f).

Prinzipiell ist für gelingendes Lernen nicht nur Wissenserwerb und Denkfähigkeit, sondern ein Zusammenhang von Erkenntnis und Empathie, von Wissenserwerb und Emotion notwendig. Interessen und Erfahrungen der Schüler bilden die Grundlage, Wissen zu erweitern (Ahlheim 2009, 8).

Grundsätzlich zeigen Schüler ein hohes Interesse an historischen Inhalten, wie alten Hochkulturen, historischen Persönlichkeiten, ausgestorbenen Lebewesen, der näheren Geschichte, sowie der Welt- und Ortsgeschichte oder Weltkriegen und Nationalsozialismus (Rohrbach 2005,63ff).

Neben lernpsychologischen Voraussetzungen und emotionalen Verknüpfungen ist es pädagogisch interessant, die Entwicklung der Moral miteinzubeziehen, da die Intention

besteht, Kinder insofern zu bilden, dass Geschehnisse des Nationalsozialismus nicht mehr vorkommen können (vgl. oben). Im Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus spielen moralische Werte und Ansprüche die tragende Rolle. Lehrkräfte, Eltern und alle Personen, die in die Erziehung eines Kindes eingreifen, haben Einfluss auf die Entwicklung von Moralität. Für die Entwicklung der kindlichen Moral hat Kohlberg ein Grundmodell entworfen, das andere WissenschaftlerInnen modifiziert und überarbeitet haben. Im Modell wird davon ausgegangen, dass sich die Moral eines Menschen ab den ersten Lebensjahren in Stufen entwickelt. Quintessenz des Erkenntnisstandes ist, dass erst in der Moralentwicklung Fortgeschrittene (frühestens ab ca. 12 Lebensjahren) autonom zwischen richtig und falsch unterscheiden können, die in der vorliegenden Arbeit betrachtete Altersgruppe jedoch Jenes für richtig bzw. falsch hält, was ihr andere Personen (z.B. Eltern oder Lehrkräfte) vorgeben (Oerter und Montada 2002, 619-645).

Zusammenfassung

Kinder der vierten Klasse Volksschule sind kognitiv in der Lage, Informationen zu Zweitem Weltkrieg und Nationalsozialismus zu erfassen, wenn auch nicht in ihrer vollständigen Komplexität. In Betracht zu ziehen ist die emotionale Komponente. Durch Verknüpfung von Information mit Emotion – erzeugt beispielsweise durch Erzählungen und Bildern aus der Zeit -, wird es möglich, Inhalte längerfristig einzuprägen. Zu beachten ist, dass Schulkinder Assoziationen zu Krieg haben, großteils durch Medien, wobei sie diese oft ängstigen. In der Volksschule sollte es aus psychologischer Sicht weniger um detailliertes Faktenwissen gehen, wenngleich historische Inhalte für Kinder interessant sind und dadurch relativ leicht aufgenommen werden. Verstärkt sollten moralische Aspekte in den Vordergrund gerückt werden, wie Umgang mit Fremden, Streit und Nächstenliebe. Eltern und Lehrkräfte müssen sich ihrer Vorbildrolle bewusst sein.

5 Der Untersuchungsgegenstand

Schulbücher werden von Fachwissenschaftlern entwickelt und gestaltet und spiegeln daher fachlich gesehen den Stand der Wissenschaft und vor allem der fachdidaktischen Diskussion zum Zeitpunkt ihrer Entstehung wider (Hacker 1980, 8), vgl. auch Kap. 4.1.2. Sie sind Repräsentanten der Wirklichkeit, Technologien der Instruktion und sie strukturieren Lernfelder (Hacker 1980, 14).

Dies unterstreicht Heinze (2004, S. 20), wenn er sagt: „Im Schulbuch spiegeln sich die Veränderung der methodischen Gestaltung des Unterrichts, also die Erneuerung der Lehrmethode, die Reform der Lehrmittel sowie gesellschaftliche Wandlungsprozesse wider.“

Das Schulbuch kann folglich in politischem, pädagogisch-didaktischem und ökonomischem Kontext zu betrachtet werden (Hacker, 1980, 43).

Hacker (1980) definiert Funktionen von Schulbüchern. Er beschreibt eine *Repräsentationsfunktion* - dabei werden Inhalte in einen Erklärungszusammenhang gestellt - eine *Steuerungsfunktion* durch Einsatz des Buches bei der Unterrichtsplanung, eine *Motivierungsfunktion* durch motivierende Darstellungen im Buch, eine *Differenzierungsfunktion*, um parallelablaufende Lernprozesse bei unterschiedlich befähigten SchülerInnen zu unterstützen und eine *Übungs- und Kontrollfunktion*, um eine Lernzielkontrolle zu ermöglichen.

Nicht alle Schulbücher erfüllen alle Funktionen.

Da Schulbücher neben der Verwendung im Unterricht von LehrerInnen auch zur Unterrichtsvorbereitung herangezogen werden (vgl. Steuerungsfunktion nach Hacker (1980)), erhoffen sich Erziehungswissenschaftler und jeweilige Fachwissenschaftler auch, über Schulbücher noch am ehesten „Aufschluss darüber zu erhalten, was in schulischen Kommunikations- und Informationsprozessen Kindern und Jugendlichen an fachlichem Wissen und moralischen bzw. gesellschaftlichen Werten vermittelt wird“ (Stein 1991, 753), wobei die Formulierung „am ehesten“ ausdrückt, dass es das bestmögliche Verfahren ist, jedoch damit nicht automatisch die Zielvorstellung erfüllt werden kann, den Vermittlungsprozess zu erfassen, der stark abhängig ist von der Art des Schulbuchgebrauchs und der Schulbuchrezeption.

Hingegen erhoffe ich mir durch die Schulbuchanalyse Aufschluss darüber, was Kindern an fachlichem Wissen und moralischen und gesellschaftlichen Werten in Bezug auf

„Zweiter Weltkrieg“ und „Nationalsozialismus“ vermittelt werden soll. Interaktive Prozesse zwischen Personen sind jedoch nicht Thema der Arbeit. Das Schulbuch wird in seiner Funktion als Anbieter von Vermittlungsprozessen hinsichtlich gesellschaftlicher Werte, insbesondere in Bezug auf die Haltungen zu Zweitem Weltkrieg und Nationalsozialismus untersucht. Diese Zugangsweise wird von einigen Autoren, wie z.B. Stein (1991) als „politische Dimension des Schulbuchs“ bezeichnet.

Nach Stein (1991, 754) lässt sich „die politische Dimension dieses schulischen Hilfsmittels [...] im Grunde nur erklären unter Hinweis auf den politischen Charakter einer als öffentliche Bildungsanstalt konzipierten Schule bzw. einer entsprechenden institutionalisierten Unterrichts- und Erziehungspraxis, deren konstitutive Merkmale sich zwangsläufig auch auf die Konzeption und den Einsatz didaktischer Medien auswirken.“ Stein meint also, da die Schule eine Institution des Staates ist und von ihm durch Vorgaben und Weisungen reglementiert wird, haben im Unterricht verwendete Medien ebenfalls politischen Charakter. Auf Schulbücher wird durch Approbationsverfahren Einfluss genommen (vgl. Kap.4.1.2). Folgt man Stein (1991), sowie Fend (1981, 129) ist es möglich, von Schulbuchinhalten auf moralische und gesellschaftliche Werte und Ansichten des politischen Systems, in letzter Konsequenz der Regierung eines Landes, zu schließen. Dieser Zugang wurde für die Arbeit gewählt.

6 Beschreibung des Untersuchungsmaterials

Um die zu untersuchende Frage beantworten zu können werden österreichische Lese- und Sachunterrichtsbücher der vierten Klasse Volksschule herangezogen.

Der 4. Klasse deshalb, weil sich in der ersten bis dritten Schulstufe Inhalte zu den Themen Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus nur sehr spärlich finden beziehungsweise überhaupt nicht angesprochen werden. Aufgrund der großen Anzahl von Lese- und Sachunterrichtsbüchern im Untersuchungszeitraum galt es vernünftige Einschränkungen für die Analyse zu definieren. Aus diesem Grunde, und um kein Buch doppelt zu berücksichtigen, beschränke ich mich auf die *Erstausgaben* der Schulbücher der Bundesländer Wien und Oberösterreich. Diese Länder wurden aus folgenden Gründen ausgewählt:

- Die Landesregierungen sind traditionell politisch unterschiedlich (Wien: sozialdemokratisch, OÖ: christlich- sozial).
- Wien repräsentiert als Großstadt eine urbane Verwaltungseinheit, Oberösterreich spiegelt zu einem großen Teil ländliche Strukturen wider (von Linz abgesehen).
- Die beiden Länder waren in der Besatzungszeit (1945- 1955) von unterschiedlichen alliierten Besatzungsmächten dominiert (Wien war in vier Besatzungszonen unterteilt. Oberösterreich war westlich der Enns US-amerikanisch, östlich der Enns sowjetisch.)

Ich gliedere den Untersuchungszeitraum in Dekaden. Dadurch wird es möglich, Zeiträume untereinander zu vergleichen. Es können in Folge Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern sich die Darstellung von Zweitem Weltkrieg und Nationalsozialismus von 1946 bis 2005 verändert hat.

Laut Approbationslisten zum Unterricht zugelassene Lese- und Sachunterrichtsbücher der vierten Schulstufe in Wien und Oberösterreich:

- | | |
|--------------|------------|
| 1. Zeitraum: | 1946-1955 |
| 2. Zeitraum: | 1956- 1965 |
| 3. Zeitraum: | 1966- 1975 |
| 4. Zeitraum: | 1976- 1985 |

5. Zeitraum: 1986- 1995

6. Zeitraum: 1996- 2005

	1946- 1955	1956- 1965	1966- 1975	1976- 1985	1986- 1995	1996- 2005	Σ
Lesebücher	3	3	5	15	21	16	63
Sachunterrichtsbücher	0	0	4	17	13	17	51
Σ	3	3	9	32	34	33	114

Abbildung 1: Überblick über den Untersuchungskorpus

In den Zeiträumen 1946 – 1955 und 1956 - 1965 gab es nur eine beschränkte Auswahl an Lesebüchern. Sachunterrichtsbücher gab es zu dieser Zeit noch keine, da es noch keinen Sachunterricht gab. Stattdessen fand sich im Lehrplan das Unterrichtsfach Heimatkunde, zu welchem keine eigenen Bücher vorhanden waren. Als Lernunterlage für die Heimatkunde dienten Lesebücher. Welche Lesebücher bis 1965 in Gebrauch waren, ermittelte ich durch Durchsicht der Liste mit allen hinsichtlich der Schulbuchapprobation relevanten Verordnungsblättern und Erlässen von 1946 - 1972, die die Zulassung eines Schulbuchs mit Datum dokumentieren, von der Leiterin der Amtsbibliothek des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Frau Ingrid Höfler, zusammengestellt. Es wurden von 1946 - 1965 lediglich sechs Lesebücher gefunden.

Ab dem Zeitraum 1966 - 1975 erfolgte die Zuordnung der Schulbücher durch Heranziehung so genannter Schulbuchlisten, die seit der Einführung der Schulbuchaktion 1972 geführt werden mussten. Dabei wurde wie folgt vorgegangen: In den Schulbuchlisten des letzten Jahres jeder Dekade (also jene von 1975/76, 1985/86, 1995/96 und 2005/06) wurden alle für die vierte Klasse aufscheinenden Lese- und Sachunterrichtsbücher markiert. Im nächsten Schritt wurden die Erstausgaben dieser Bücher gesucht. Es wurde weiters durch Vergleich der Schulbuchlisten untereinander festgestellt, zu welchem Zeitpunkt jedes Buch zum ersten Mal in der Schulbuchliste aufschien. Jedes Buch, welches schon in der Dekade davor in der Schulbuchliste stand - viele Bücher waren über mehrere Dekaden zum Unterricht zugelassen -, wurde für die aktuelle Dekade gestrichen, da es in der Dekade davor berücksichtigt wurde. Diese Vorgangsweise führte dazu, dass in jedem Zeitraum jene Bücher zu finden sind, die in diesem Zeitraum erstmalig erschienen und zum Unterrichtsgebrauch freigegeben wurden. Beispielhaft wird angeführt, wie die Zuordnung von Lese- und Sachunterrichtsbüchern zum Zeitraum 1966 - 1975 stattfand. Es wurden von allen Lese- und

Sachunterrichtsbüchern, die im Schuljahr 1975/76 in der Schulbuchaktion geführt wurden, approbiert waren und somit wohl auch in schulischem Unterrichtsgebrauch standen, die Erstausgaben gesucht. Außerdem wurde sichergestellt, dass keines der Bücher bereits zwischen 1956 und 1965 zum Unterricht zugelassen war.

Von in Abb. 1 aufscheinenden 114 Büchern, die in den entsprechenden Jahren in den Schulbuchlisten standen, fielen 35 Bücher bei diesem ersten Untersuchungsschritt weg, weil sie in mehreren Schulbuchlisten standen.

Da die meisten Schulbücher über Jahre hinweg in den Schulbuchlisten zu finden sind, gelingt es mit dieser Methode, weitgehend alle Schulbücher zu erfassen, auch wenn nicht die Schulbuchlisten aller Jahre durchgesehen werden. Allerdings würde beispielsweise ein Buch, welches erstmalig 1977/78 in der Schulbuchliste aufscheint, 1985/86 dies aber nicht mehr tut, nicht aufscheinen. Aufgrund der Fülle der Bücher verfälscht dies nicht die Untersuchung. Außerdem ist anzunehmen, dass ein Schulbuch, welches nur wenige Jahre zum Unterrichtsgebrauch zur Verfügung stand, wie auch immer geartete Mängel aufweist, bzw. ungewöhnlich und nicht repräsentativ ist. Zu beachten ist weiters, dass ein Buch, welches sich beispielsweise 1985/86 neu in der Liste findet, bereits 1977/78 zugelassen worden sein kann.

Für die Untersuchung wurden die Schulbücher in drei Kategorien eingeteilt:

- Basisteile
- Länderteile für Oberösterreich und
- Länderteile für Wien.

Vorweg ist es nötig, eine Klärung dieser Begriffe vorzunehmen: Es gibt Lese- und Sachunterrichtsbücher, die in ganz Österreich in Gebrauch waren, bzw. sind, sogenannte „Basisteile“. Weiters gibt es „Länderteile“, die spezifisch auf ein Bundesland abgestimmt wurden (vor allem hinsichtlich der Unterrichtsfächer Geschichte, Geografie und Wirtschaft). Länderteile sind ausschließlich in jenen Bundesländern in Gebrauch, für welche sie konzipiert wurden, hier also in Wien und Oberösterreich. Diese Länderteile können Basisteilen angeschlossen sein oder eigenständige Werke sein. Entscheidend für die Zuordnung zur Kategorie „Länderteil Wien“ oder „Länderteil Oberösterreich“ war, dass aufgrund von Titel oder Untertitel erkennbar wurde, dass ein Buch zur Verwendung in nur einem Bundesland bestimmt war.

Das Diagramm zeigt die Verteilung nach Ländern der berücksichtigten Lese- und Sachunterrichtsbücher insgesamt:

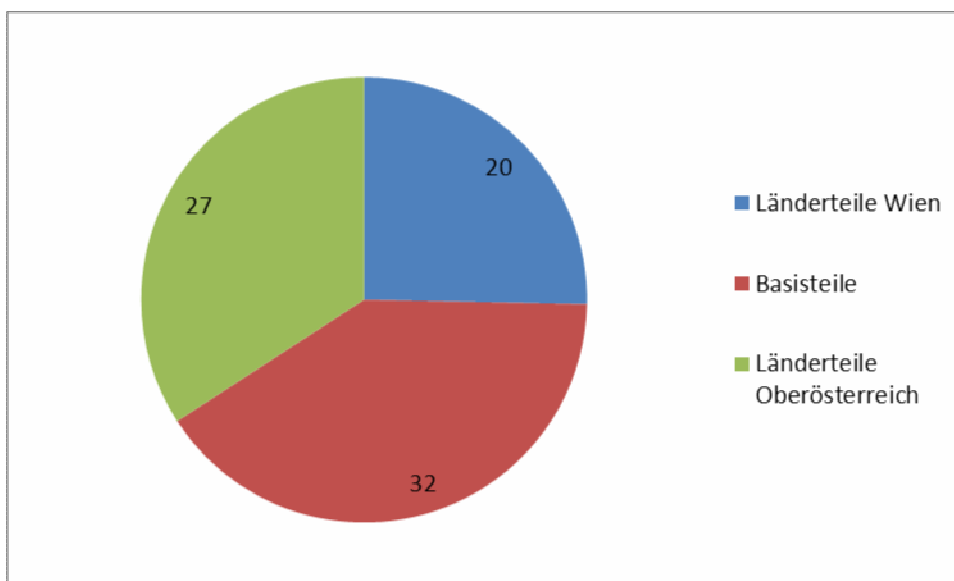


Abbildung 2: Lese- und Sachunterrichtsbücher nach Bundesländern

Es erschienen in Oberösterreich mehr Länderteile als in Wien. Am häufigsten erschienen Basisteile.

Abbildung 3 zeigt, wie viele Länder- und Basisteile von Lese- bzw. Sachunterrichtsbüchern in jedem Zeitraum nach Abzug der Mehrfachnennungen in den Schulbuchlisten gefunden und somit analysiert wurden:

		In der Untersuchung berücksichtigte Bücher (Erstausgaben)					Σ
		1946-1965	1966-1975	1976-1985	1986-1995	1996-2005	
OÖ	Lesebücher	3	2	3	2	1	11
	Sachunterricht	0	1	5	5	5	16
Wien	Lesebücher	0	1	1	3	1	6
	Sachunterricht	0	0	7	4	3	14
Basisteil	Lesebücher	3	2	8	3	3	19
	Sachunterricht	0	2	2	2	7	13
Σ		6	8	26	19	20	79

Abbildung 3: Lese- und Sachunterrichtsbücher (Erstausgabe) nach Dekaden

Zum besseren Verständnis sei an dieser Stelle exemplarisch anhand der oberösterreichischen Lesebücher das Zustandekommen der Zahlen in der Tabelle erläutert. In Oberösterreich wurden von 1946 bis 1965 vier Lesebücher approbiert. In der Schulbuchliste 1975/76 sind zwei neue Lesebücher zu finden, es erschienen also zwischen 1966 bis 1975 zwei Lesebücher in Oberösterreich, die 1975/76 auch in der Schulbuchliste standen. 1985/86 wiederum gab es im Vergleich zu 1975/76 vier neue Lesebücher. Die Zahl vier bedeutet in diesem Zusammenhang somit, dass zwischen 1976 und 1985 vier neue Lesebücher erschienen sind, welche auch 1985 noch in Gebrauch waren. Zwischen 1986 und 1995 erschienen drei neue Lesebücher, die 1995/96 in der Schulbuchliste standen und zwischen 1996 und 2005 zwei neue Lesebücher, die 2005/06 noch in der Schulbuchliste standen. Sowohl 1995/96, als auch 2005/06 standen insgesamt - mit Exemplaren, die in vorangegangenen Dekaden erschienen sind - mehr Lesebücher zum Unterrichtsgebrauch zur Verfügung. Diese wurden im Rahmen dieser Untersuchung jedoch in vorhergehenden Zeiträumen berücksichtigt.

Tabelle 3 zeigt auch, dass im Sachunterricht vor allem Länderteile zwischen 1975 und 1995 approbiert und in die Schulbuchliste aufgenommen wurden, zwischen 1996 und 2005 vermehrt Basisteile. Des Weiteren erschienen zwischen 1976 und 1985 auffällig viele Basisteile von Lesebüchern.

7 Die Untersuchung

In dieser Arbeit wurden folgende Eckpunkte untersucht:

Scheinen die Themen Zweiter Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit im untersuchten Textkorpus auf? Wenn ja, in welchem Umfang?

Welche charakteristischen Merkmale hat die Darstellung?

Zeigen sich im Verlauf des Untersuchungszeitraumes Veränderungen bzw. Kontinuitäten in Umfang bzw. Darstellung?

Wie sind Umfang und Darstellung im Rahmen der Schulbuch- Determinanten „Lehrplaninhalte“ und „Schulbuchzulassungsverfahren“ und der Schulbuch- Kontexte „Erinnerungskultur“ und „entwicklungspsychologische Erkenntnisse“ (jeweils 1946-2005) zu interpretieren?

7.1 Raumanalyse

Um die Fragen „Scheinen die Themen „Zweiter Weltkrieg“, „Nationalsozialismus“ und „Nachkriegszeit“ im untersuchten Material auf? Wenn ja, in welchem Umfang?“ zu beantworten, wurde eine Raumanalyse durchgeführt.

7.1.1 Darstellung der Methode

In Anlehnung an Mayring (1994) wurden in jedem Schulbuch die Seiten gezählt, die die Thematik in Form von Texten oder Bildern behandeln. Jede Textstelle bzw. jedes Bild wurde vermessen. Die kleinste zu zählende Einheit ist eine Achtelseite.

Welche Inhalte zu welcher der drei Kategorien „Zweiter Weltkrieg“, „Nationalsozialismus“ und „Nachkriegszeit“ zugeteilt wurden, wurde bereits in Kapitel 1 festgelegt.

Danach wurde errechnet, wie viel Prozent des Raumes die Thematiken „Zweiter Weltkrieg“, „Nationalsozialismus“ und „Nachkriegszeit“ im Vergleich zur Seitenanzahl des gesamten Lese- bzw. Sachunterrichtsbuches einnehmen.

Berelson (1952, 23ff) hält fest, dass bei der Raumanalyse folgende Gütekriterien einzuhalten sind: Intersubjektivität, Quantifizierung. Darüber hinaus spricht er von „manifesten Inhalten“, was nach Kubinger (2006, 50) dem Gütekriterium der Validität

entspricht. Das Gütekriterium „Validität“ gibt an, inwieweit tatsächlich der Inhalt untersucht wird, der untersucht werden soll. In diesem Fall wird mittels Raumanalyse überprüft, wie viele Seiten die Thematik Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg sowie Nachkriegszeit in dem Schulbuch einnehmen. Daraus lassen sich Schlüsse ziehen, inwieweit das jeweilige Thema im Vergleich zu anderen Themen im Lese- bzw. Sachunterrichtsbuch Raum bekam und im Vergleich zu anderen Lehrinhalten wichtig war.

Die Anforderung „Systematik“ ist erfüllt, wenn die Schulbücher und Textstellen nach zuvor festgelegten Kriterien ausgewählt wurden. Für diese Arbeit ist das Kriterium „Zuordenbare Inhalte zu „Zweiter Weltkrieg, Nachkriegszeit und Nationalsozialismus“. Es wurde unter Kap. 1 in Form von Begriffskatalogen genau aufgeschlüsselt. Das Gütekriterium „Intersubjektivität“ bedeutet, dass andere Personen dieselben Textstellen auswählen würden wie die Verfasserin. Es wird im Rahmen dieser Arbeit nicht überprüft.

7.1.2 Tabellarische Darstellung der Ergebnisse

Prinzipiell wurden in rund 50% der 79 durchgesehenen Bücher Beiträge zu den untersuchten Thematiken gefunden. Das Verhältnis „Anzahl der Beiträge“ zu „Gesamtanzahl Schulbücher“ unterscheidet sich nicht zwischen den Bundesländern.

Folgende Tabelle zeigt, in wie vielen Schulbüchern Beiträge gefunden wurden. Die Schulbücher sind in den Tabellen nach Dekaden gegliedert, innerhalb der Dekaden nach Länderteilen für Oberösterreich und Wien und Basisteilen.

			1946-1955	1956-1965	1966-1975	1976-1985	1986-1995	1996-2005	Σ
Länderteile	Oberösterreich	Lesebücher	0	0	1	2	1	1	5
		Sachunterrichtsbücher	0	1	0	1	0	1	3
	Wien	Lesebücher	0	0	0	0	2	1	3
		Sachunterrichtsbücher	0	0	0	6	1	2	9
Basisteile		Lesebücher	0	0	0	3	3	1	7
		Sachunterrichtsbücher	0	0	1	2	2	2	7
Σ			0	1	2	14	9	8	34

Abbildung 4: Beitragsstatistik 1946 – 2005 im Überblick

Abb. 4 zeigt, dass im Zeitraum 1976 bis 1985 viele Beiträge zu finden sind, vor allem in Wiener Sachunterrichtsbüchern. Die hohe Zahl erklärt sich durch die hohe Anzahl an Neuerscheinungen in diesem Zeitraum. Weitere Überlegungen hierzu folgen auf den kommenden Seiten.

In den Abbildungen 5 - 10 sind alle analysierten Werke mit Angabe der Textlängen und Textüberschriften aufgelistet. Rote Werke sind Basisteile, grüne Titel sind Lese- bzw. Sachunterrichtsbücher aus Oberösterreich und die Farbe blau zeigt an, dass es sich um ein Wiener Schulbuch handelt.

Lese- und Sachunterrichtsbücher 1946 - 1955		Textüberschrift des/der Beiträge	Seitenanzahl gesamt	Seitenanzahl der Beiträge	Länge der Beiträge in Zeilen	Seitenzahl der Beiträge in % der Gesamtseitenzahl des Schulbuches
1	Lustiges Lesen 1951		49,0	0,0	0,0	0,0%
2	Geschichten aus der Heimat 1952		205,0	0,0	0,0	0,0%
3	Mein Heimatland OÖ- Aus der Hoamat 1946		120,0	0,0	0,0	0,0%
			Σ 374,0	0,0	0,0	0,0%
			μ 124,7	0,0	0,0	0,0%

Abbildung 5: Beitragsstatistik differenziert nach Anteil am Gesamtumfang 1946-1955

Lese- und Sachunterrichtsbücher 1956 - 1965		Textüberschrift des/der Beiträge	Seitenanzahl gesamt	Seitenanzahl der Beiträge	Länge der Beiträge in Zeilen	Seitenzahl der Beiträge in % der Gesamtseitenzahl des Schulbuches
4	Unsere Heimat 1963		173,0	0,0	0,0	0,0%
5	Heimatkundliches Leseheft Steyr OÖ 1964		82,0	0,0	0,0	0,0%
6	Heimatkundliches Leseheft Wels OÖ 1964	Text 1: Bomben fallen	82,0	1,3	39,0	1,5%
			Σ 337,0	1,3	39,0	1,5%
			μ 112,3	1,3	13,0	0,5%

Abbildung 6: Beitragsstatistik differenziert nach Anteil am Gesamtumfang 1956-1965

Lese- und Sachunterrichtsbücher 1966 - 1975		Textüberschrift des/der Beiträge	Seitenanzahl gesamt	Seitenanzahl der Beiträge	Länge der Beiträge in Zeilen	Seitenzahl der Beiträge in % der Gesamtseitenzahl des Schulbuches
7	Goldene Welt 1966		222,0	0,0	0,0	0,0%
8	Junge Saat 4-5 1968		360,0	0,0	0,0	0,0%
9	Das neue Lesebuch 4 OÖ 1965		187,0	0,0	0,0	0,0%
10	Unser schönes Buch OÖ 1973	Text 2: Zum Nationalfeiertag	290,0	1,3	52,0	0,4%
11	Wiener Kinder lesen 1973		302,0	0,0	0,0	0,0%
12	Arbeitslehrbuch für den Sachunterricht 1975		77,0	0,0	0,0	0,0%
13	Sachunterricht- Arbeitsblätter für die 4. Schulstufe 1975	Text 3: Am 26.10. ist Nationalfeiertag	40,0	1,0	27,0	2,5%
14	Sachunterricht- Arbeitsblätter für die 4. Schulstufe Zusatz OÖ 1975		32,0	0,0	0,0	0,0%
			Σ 1.510,0	2,3	79,0	2,9%
			μ 188,8	1,1	9,9	0,4%

Abbildung 7: Beitragsstatistik differenziert nach Anteil am Gesamtumfang 1966-1975

Lese- und Sachunterrichtsbücher 1976 - 1985		Textüberschrift des/der Beiträge	Seitenanzahl gesamt	Seitenanzahl der Beiträge	Länge der Beiträge in Zeilen	Seitenzahl der Beiträge in % der Gesamtseitenzahl des Schulbuches	
15	Bamberger: Lesebuch 1976	Text 4: Wenn Oma erzählt	233,0	1,5	74,0	0,6%	
16	Unser Lesehaus 4 1977		128,0	0,0	0,0	0,0%	
17	Ueberreuter-Lesen 4 1977	Text 5: Krieg	268,0	2,0	59,0	0,7%	
18	Lesen macht Spaß 1979	Text 6: Der Vater erzählt vom Osterwasser	136,0	2,0	79,0	1,5%	
19	Lesebuch 4 Westermann 1979		181,0	0,0	0,0	0,0%	
20	Beim Wort genommen 1980		191,0	0,0	0,0	0,0%	
21	Österreichisches Lesebuch 1983		158,0	0,0	0,0	0,0%	
22	Lesequelle 4 1984		160,0	0,0	0,0	0,0%	
23	Österreich-Lesebuch 4 OÖ 1977	Text 7: Der zweite Weltkrieg- aus einer Chronik	199,0	2,0	26,0	1,0%	
		Text 8: Die ersten Tage nach der Besetzung					
24	Bei uns und anderswo OÖ 1982	Text 9: Eine unheimliche Geschichte	128,0	3,0	58,0	2,3%	
25	Lesebuch 4. Schulstufe OÖ 1983		48,0	0,0	0,0	0,0%	
26	Lesebuch 4. Schulstufe W 1983		63,0	0,0	0,0	0,0%	
27	Arbeitsbuch für den Sachunterricht der 4. Schulstufe 1975	Text 10: 26.10. schulfrei	110,0	1,0	27,0	0,9%	
28	Sachunterricht 4 1978	Text 11: 26.10. Österreichischer Nationalfeiertag	96,0	2,0	21,0	2,1%	
29	Heimatland OÖ 1976	Text 12: KZ Mauthausen, ein Mahnmal aus dunklen Tagen	96,0	1,5	19,0	1,6%	
		Text 13: Fremde Soldaten im Land					
		Text 14: Was unsere Eltern und Großeltern noch selbst erlebten					
30	Arbeitsbuch für den Sachunterricht der 4. Schulstufe OÖ 1977		120,0	0,0	0,0	0,0%	
31	Sachunterricht kompakt OÖ 1981		98,0	0,0	0,0	0,0%	
32	Der neue Sachunterricht OÖ 1982		60,0	0,0	0,0	0,0%	
33	Heimat OÖ 1985		100,0	0,0	0,0	0,0%	
34	Sachunterricht 4 Wien- Mein Heimatland 1975	Text 15: Österreichischer Nationalfeiertag	96,0	1,0	15,0	1,0%	
		Text 16: Österreich war wieder frei					
35	Sachunterricht. Arbeitsblätter für die 4. Schulstufe W 1976	Text 17: Kriege um Wien	60,0	0,3	9,0	0,4%	
36	Arbeitsbuch für den Sachunterricht der 4. Schulstufe W 1977		130,0	0,0	0,0	0,0%	
37	Sachunterricht kompakt Wien 1981	Text 18: Wien in Gefahr- Kriege um unsere Stadt	31,0	1,0	20,0	3,2%	
38	Der neue Sachunterricht 4 Wien 1982	Text 19: Kriege bringen Unglück	64,0	1,0	12,0	1,6%	
39	Meine Heimatstadt Wien 1983	Text 20: 2. Weltkrieg	112,0	1,0	20,0	0,9%	
40	Heimat Wien Sachunterricht für die 4. Klasse 1985	Text 21: 26. Oktober- Nationalfeiertag	104,0	1,0	29,0	1,0%	
			Σ	3.170,0	20,3	468,0	18,9%
			μ	121,9	1,4	18,0	0,7%

Abbildung 8: Beitragsstatistik differenziert nach Anteil am Gesamtumfang 1976-1985

Lese- und Sachunterrichtsbücher 1986 - 1995		Textüberschrift des/der Beiträge	Seitenanzahl gesamt	Seitenanzahl der Beiträge	Länge der Beiträge in Zeilen	Seitenzahl der Beiträge in % der Gesamtseitenzahl des Schulbuches
41	Miteinander lesen 1989	Text 22: Österreich ist frei!	207,0	1,0	26,0	0,5%
42	Bücherwurm 4 1991	Text 23: Als die Väter weg waren	144,0	2,0	78,0	1,4%
43	Das Dorner-Lesebuch Basis 1994	Text 24: Als die Bombe einschlug	144,0	2,0	80,0	1,4%
44	Bücherwurm 4 OÖ 1992		84,0	0,0	0,0	0,0%
45	Das Dorner Lesebuch OÖ 1994	Text 25: Wozu Menschen imstande sind	178,0	5,8	180,0	3,2%
		Text 26: KZler im Haus				
		Text 27: Weihnachtsfest 1945				
46	Österreich-Lesebuch 4 W 1986	Text 28: Oma Kunze erlebt ein Wunder	199,0	1,5	40,0	0,8%
47	Bücherwurm 4 W 1992	Text 29: Weihnachten 1945	72,0	0,3	22,0	0,3%
48	Das Dorner Lesebuch W 1994		199,0	0,0	0,0	0,0%
49	Menschen-Tiere-Pflanzen-Dinge 4 1989	Text 30: Schwere Zeiten	65,0	2,0	11,0	3,1%
50	Sachunterricht. Lern- und Arbeitsmittel für die 4. Schulstufe 1989	Text 31: Nationalfeiertag - wir wollen keinen Krieg	40,0	1,0	22,0	2,5%
51	Sachunterricht. Lern- und Arbeitsmittel für die 4. Schulstufe 1989 OÖ		61,0	0,0	0,0	0,0%
52	Menschen, Tiere, Pflanzen, Dinge OÖ 1989		40,0	0,0	0,0	0,0%
53	Daheim und in der Natur 4 OÖ 1989		101,0	0,0	0,0	0,0%
54	Meine Welt OÖ 1989		48,0	0,0	0,0	0,0%
55	Entdecken und lernen 4 OÖ 1989		40,0	0,0	0,0	0,0%
56	Entdecken und lernen 4 W 1988		40,0	0,0	0,0	0,0%
57	Sachunterricht. Lern- und Arbeitsmittel für die 4. Schulstufe. Wien 1988	Text 32: Schwere Zeiten für die Wiener	61,0	1,0	27,0	1,6%
58	Menschen, Tiere, Pflanzen, Dinge W 1988		40,0	0,0	0,0	0,0%
59	Meine Welt W 1989		40,0	0,0	0,0	0,0%
			Σ 1.803,0	16,5	486,0	14,8%
			μ 94,9	1,8	25,6	0,8%

Abbildung 9: Beitragsstatistik differenziert nach Anteil am Gesamtumfang 1986-1995

Lese- und Sachunterrichtsbücher 1996 - 2005		Textüberschrift des/der Beiträge	Seitenanzahl gesamt	Seitenanzahl der Beiträge	Länge der Beiträge in Zeilen	Seitenzahl der Beiträge in % der Gesamtseitenzahl des Schulbuches	
60	Lesefuchs 4 1997	Text 33: Staatsw appen	240,0	1,0	17,0	0,4%	
61	Funkelsteine 4 2000		223,0	0,0	0,0	0,0%	
62	Lesen mit Pfiff 4 2002		176,0	0,0	0,0	0,0%	
63	Lesereise 4 Ausgabe OÖ 2002	Text 34: 2. Weltkrieg und die Zeit danach	72,0	1,0	34,0	1,4%	
64	Lesereise 4 Ausgabe Wien 2001	Text 35: Nachkriegszeit: Kinderverschickung	71,0	1,0	31,0	1,4%	
65	Meine Sachw erkstatt 4 2000		61,0	0,0	0,0	0,0%	
66	Schatzkiste 4 2001		62,0	0,0	0,0	0,0%	
67	Umw eltreise 4 2001		80,0	0,0	0,0	0,0%	
68	Minimondo 4 2002	Text 36: Unser Nationalfeiertag	48,0	1,0	31,0	2,1%	
69	Spaß beim Forschen und Entdecken 4 2002	Text 37: Darum feiern wir am 26.10. den Nationalfeiertag	80,0	1,0	31,0	1,3%	
70	Meine bunte Welt 4 2004		62,0	0,0	0,0	0,0%	
71	Meine bunte Welt Übungsbuch 2004		35,0	0,0	0,0	0,0%	
72	Meine Sachw erkstatt 4 OÖ 2000		46,0	0,0	0,0	0,0%	
73	Schatzkiste 4 Ausgabe OÖ 2001	Text 38: Zur Geschichte OÖ	58,0	0,3	2,0	0,4%	
74	Eine Reise durch Oberösterreich 2002		40,0	0,0	0,0	0,0%	
75	Meine bunte Welt OÖ 2004		38,0	0,0	0,0	0,0%	
76	Minimondo OÖ 2005		55,0	0,0	0,0	0,0%	
77	Meine Sachw erkstatt 4 W 1999		77,0	0,0	0,0	0,0%	
78	Minimondo 4 Ausgabe W 2002	Text 39: Schwere Zeiten für die Stadt	48,0	1,0	45,0	2,1%	
79	Meine bunte Welt 4 Ausgabe 4 Wien 2004	Text 40: Wien in Zeiten der Not	38,0	0,1	5,0	0,3%	
			Σ	1.610,0	6,4	196,0	9,4%
			μ	80,5	0,8	9,8	0,5%

Abbildung 10: Beitragsstatistik differenziert nach Anteil am Gesamtumfang 1996-2005

Die Durchsicht der Abbildungen zeigt, dass die Beiträge, wenn sie vorhanden sind, meist eine oder zwei Seiten lang sind. Selten gibt es Beiträge, die kürzer sind. Diese kurzen Beiträge sind im Regelfall Teile von Texten, die über mehrere „Bedrohungen“ bzw. „Notzeiten“ informieren (z.B. weiter zurückliegende Kriege, Pandemien etc.). Ein Buch (Dorner Lesebuch 1994) beinhaltet 5,75 Seiten zur Thematik. Diese hohe Seitenanzahl stellt eine Ausnahme dar. Es zeigt sich weiters, dass die durchschnittliche Gesamtseitenanzahl der analysierten Bücher sinkt: In den ersten Dekaden liegt sie

teilweise weit über 100, zwischen 1996 und 2005 hat ein Schulbuch nur mehr durchschnittlich 80 Seiten. Die Textüberschriften lassen vermuten, dass die Texte über eine leidvolle Zeit berichten. Sehr oft wird in Zusammenhang mit dem Nationalfeiertag über die Thematiken berichtet (vgl. Kühberger 2010, 174).

Es wurde in einem weiteren Schritt die durchschnittliche Seitenanzahl themenrelevanter Inhalte pro Zeitraum berechnet (Summe der Seitenanzahl/ Anzahl der Bücher, die Beiträge enthalten), um mögliche Unterschiede zwischen den Dekaden sichtbar zu machen. Da ich die durchschnittliche Länge eines Beitrages berechnete, wurden Lese- und Sachunterrichtsbücher, die keine relevanten Textstellen beinhalten, hier nicht berücksichtigt.

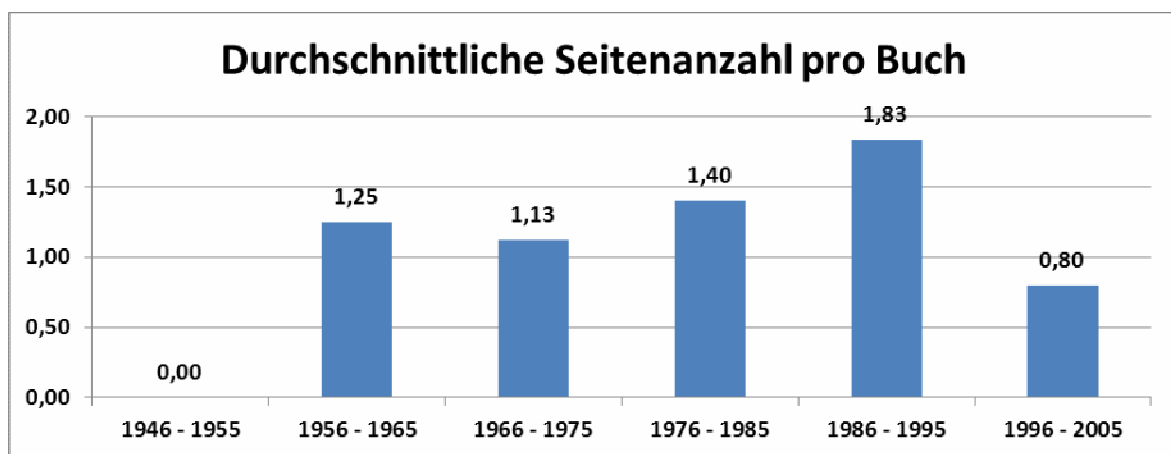


Abbildung 11: Durchschnittliche Seitenanzahl pro Buch in den Dekaden

Abbildung 11 zeigt bis 1995 einen tendenziellen Anstieg an Quantität. Die hohe Zahl der Dekade 1956 bis 1965 erklärt sich dadurch, dass es in diesem Zeitraum nur ein Buch gab, welches einen Beitrag enthielt und dieser betrug 1,25 Seiten. Zwischen 1996 und 2005 sind pro Buch durchschnittlich nur 0,8 Seiten zu finden. Nur unmittelbar nach dem Krieg gab es noch weniger Raum für die Thematik, nämlich keinen. Die Zahl 0,8 bedeutet weiters, ausgehend von 1,83 Seiten in der Dekade davor, einen Rückfall von über 50%. Ab 1995 scheint das Thema nicht mehr die Wichtigkeit zu haben, die es davor hatte, und die davor kontinuierlich höher wurde. Der Anstieg des zugestandenen Raumes wurde deutlich unterbrochen. Die Seitenanzahl liegt auch unter der Anzahl von 1956 bis 1965. Mögliche Erklärungen hierfür folgen im nächsten Kapitel.

Die Aussagekraft absoluter Seitenzahlen ist gering, das zeigt sich, sobald man den Anteil der Themenbereiche „Zweiter Weltkrieg“, „Nationalsozialismus“ und „Nachkriegszeit“ am Gesamthalt eines Schulbuches ins Auge fasst. Zu diesem Zweck wurde für jede Dekade

das Verhältnis der Seitenanzahl der Thematik zur Gesamtseitenanzahl aller Bücher der Dekade berechnet. Dadurch wurde erkennbar, wie viel Platz den Themen „Zweiter Weltkrieg“, „Nationalsozialismus“ und „Nachkriegszeit“ in einem Buch in Relation mit den anderen Inhalten eingeräumt wurde.

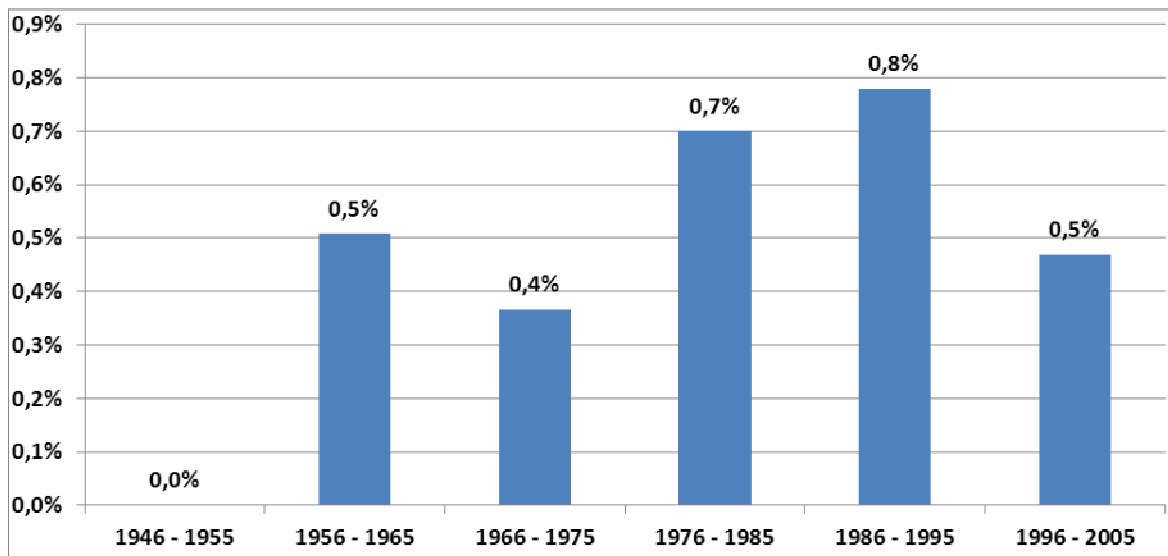


Abbildung 12: Durchschnitt Beitragsanteil am Gesamtumfang in den Dekaden in Prozent

Abbildung 12 zeigt das Verhältnis der Seitenanzahl der Thematik zur Gesamtseitenanzahl aller berücksichtigten Schulbücher. Es wird ersichtlich, dass der Raumanteil, den „Zweiter Weltkrieg“, „Nationalsozialismus“ und/oder „Nachkriegszeit“ einnehmen, bis 1995 ansteigt und ab 1996 wieder abfällt. Zwischen den Zeiträumen 1966 – 1975 und 1976 – 1985 verdoppelt sich der Anteil nahezu. Offensichtlich wurden ab 1976 verstärkt Inhalte der Thematik in die Schulbücher aufgenommen, trotzdem bleiben alle Werte unter 1%, die Schwankungen sind also sehr gering. Den Thematiken wird generell nicht viel Platz gegeben.

7.1.3 Vergleich der Dekaden

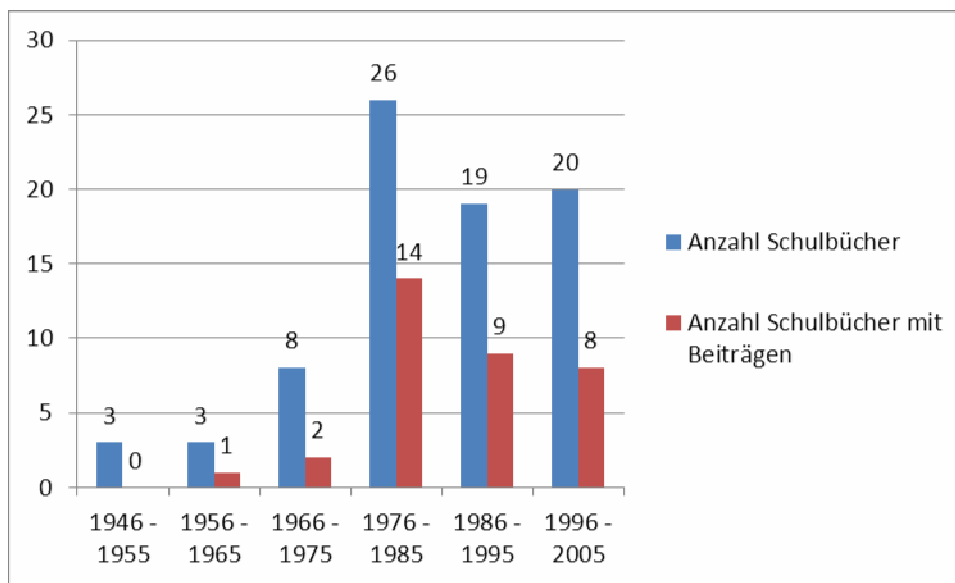


Abbildung 13: Anzahl der Neuerscheinungen mit und ohne Beiträgen im Dekadenvergleich

Die meisten Beiträge finden sich zwischen 1976 und 1985. In diesem Zeitraum gab es allerdings auch die meisten Neuerscheinungen von Schulbüchern. Dies hängt vermutlich mit den Auswirkungen der Einführung der Schulbuchaktion 1972 zusammen.

Es gibt Unterschiede im Umfang der Darstellung zwischen den Dekaden. Es zeigt sich, dass von 1946 -1965 in den Schulbüchern kaum Informationen gegeben werden. Das liegt nicht nur an der geringeren Anzahl der neu erschienenen Schulbücher. Auch der Anteil der Informationen bezüglich der Thematik ist geringer. Ab 1976 bis 2005 hatten etwa 50% der Neuerscheinungen themenspezifische Inhalte, davor nur ein Drittel bzw. ein Viertel. Dieses Unverhältnis könnte mit der Tatsache in Verbindung stehen, dass in den Nachkriegsjahren verstärkt ein bestimmtes Verständnis von Heimatliebe, österreichischem Nationalstolz und Zukunftsperspektive wiederhergestellt bzw. vertieft werden sollte. Möglicherweise wusste man auch nicht, wie man die Thematik aufbereiten sollte.

Bei der weiteren Interpretation der Zahlen muss berücksichtigt werden, dass im Zeitraum 1956 bis 1965 in nur einem Buch und 1966 bis 1975 in zwei Büchern Information zu den Themen Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Nachkriegszeit zu finden waren. Auch wenn dieser Umstand für den Vergleich der Zeiträume aufgrund der schwachen Datenbasis dieser beiden Dekaden problematisch ist, zeigt sich daran dennoch, dass erst nach 1975 das Thema vermehrt aufgegriffen wurde. In den darauf folgenden beiden

Jahrzehnten bis 1995 steigt der Umfang der anfangs eher stiefmütterlich behandelten Themen Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Nachkriegszeit an. Auch in der Öffentlichkeit ist er in diesen Jahren präsenter als zuvor (vgl. Kap. 4.2.1).

Eine Erklärungsmöglichkeit für den Umschwung ab 1995 könnten Novellierungen der Lehrpläne sein. Wenn man sich die Novellierungen der letzten Jahrzehnte jedoch ansieht, erkennt man, dass die letzte den Sachunterricht betreffende grundlegende Novellierung, welche sich insbesondere durch das Auffächern in Teilbereiche zeigte, 1986 stattfand. Danach gab es keine inhaltlichen Veränderungen mehr (vgl. oben). Lehrplannovellierungen können diesen Umstand also nicht erklären.

Auch kann man Vermutungen darüber anstellen, dass die zeitliche Distanz zu den Ereignissen des letzten Jahrhunderts möglicherweise dafür verantwortlich ist, dass die Wichtigkeit und die Erkenntnis der Notwendigkeit zur Aufklärung der heranwachsenden Generationen über die Gräueltaten des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges in den Hintergrund zu geraten scheinen. Es scheint nahezu, als wirke der Beginn des neuen Jahrtausends als eine stille Form der Zäsur.

Möglicherweise hat der Regierungswechsel, der 2000 stattfand - eine ÖVP-FPÖ-Koalition löste die seit 1987 regierende SPÖ-ÖVP-Regierung ab - zu einer Änderung der Wertigkeit von Informationen über Nationalsozialismus, Zweiten Weltkrieg und Nachkriegszeit geführt. Interessanterweise habe ich in persönlicher Erinnerung, dass ab 2000 in der Schule wieder vermehrt von Fremdenfeindlichkeit gesprochen wurde und in weiterer Folge auch der Nationalsozialismus wieder in Erinnerung gerufen wurde, aber das ist meine persönliche (Schul)Erfahrung.

Für eine Änderung der Wertigkeit spräche die Tatsache, dass sich die Dekade 1996 bis 2005 auch in der Aufbereitung der Informationen in den Büchern von den Dekaden davor unterscheidet. Näheres dazu folgt im nächsten Abschnitt. Wenn man die Tatsachen der vermehrten Übernahme von Mitverantwortung und vermehrten Beschäftigung, sowie offizieller Entschuldigung miteinbezieht, sollten - unter Annahme, dass es gesellschaftspolitisch als grundlegend für eine gute Menschenbildung erachtet wird -, Informationen mehr werden. Möglicherweise liegt die Erklärung, warum dies nicht so ist, im steigenden zeitlichen Abstand zu den historischen Geschehnissen.

7.1.4 Vergleich Wien und Oberösterreich

Zu diesem Vergleich werden ausschließlich die Länderteile herangezogen, da Basisteile in beiden Ländern in Verwendung standen und ihre Berücksichtigung hier somit keine Relevanz hat. In oberösterreichischen Länderteilen finden sich bis 1975 zwei Beiträge, in Wiener Länderteilen keiner. Zwischen 1966 und 1975 findet sich in einem Basisteil ein Beitrag, den auch Wiener Kinder gelesen haben könnten. Das bedeutet, dass Wiener Kinder erst 40 Jahre nach Kriegsende Informationen über die Zeit aus ihren Schulbüchern beziehen konnten, während in Oberösterreich das Thema bereits früher wichtig war. 1976 bis 1985 fällt auf, dass Texte zur Thematik in Oberösterreich größtenteils in Lesebüchern zu finden sind und in nur einem Sachunterrichtsbuch. In Wien wird die Thematik im Gegensatz dazu in Sachunterrichtsbüchern aufbereitet - nur eine Neuerscheinung enthält keinen Beitrag- und nicht in den Lesebüchern. Zahlenmäßig finden sich in drei oberösterreichischen Büchern und in sechs Wiener Büchern Informationen, wobei die Gesamtanzahl der Neuerscheinungen in beiden Ländern annähernd gleich ist (acht in Oberösterreich und sieben in Wien). Daraus lässt sich schließen, dass in Wien zwischen 1976 und 1985 das davor nicht behandelte Thema plötzlich wichtig war. In Oberösterreich ist in nur einem Sachunterrichtsbuch dieses Zeitraumes etwas zu finden, obwohl fünf Sachunterrichtsbücher neu erschienen. Der Trend, in Oberösterreich vermehrt in Lesebüchern und in Wien vermehrt in Sachunterrichtsbüchern Informationen zu Zweitem Weltkrieg und Nationalsozialismus zu transportieren, setzt sich bis 2005 fort. 1986 bis 1995 gibt es keinen Beitrag zur Thematik in einem oberösterreichischen Sachunterrichtsbuch. Ergänzend muss hier gesagt werden, dass in Sachunterrichtsbasisteilen sehr wohl themenbezogene Inhalte gefunden wurden, es also anzunehmen ist, dass auch oberösterreichische Kinder in allen Dekaden im Sachunterricht etwas erfuhren. Es kann weiters die Tendenz festgestellt werden, dass Beiträge in oberösterreichischen Büchern durchschnittlich länger sind, als in Wiener Büchern. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass Geschichten in Lesebüchern überwiegend länger sind, als Darstellungen in Sachunterrichtsbüchern. Es kann nicht beantwortet werden, warum in Oberösterreich die Aufbereitung verstärkt in Lesebüchern, also in Form von Geschichten stattfand und in Wien nicht, auch weil Bücher anderer Bundesländer nicht analysiert wurden. Es lässt sich nicht feststellen, ob Wien eine Ausnahme darstellt, weil es die Hauptstadt ist, es daher mehr Plätze gibt, an welchen historische Ereignisse stattfanden (z.B. Heldenplatz oder Schloss Belvedere) und daher laut Schulbuchautoren und Approbationsgremien mehr Bedarf gesehen wird, im Sachunterricht die Geschichte des Bundeslandes auch in diesem Punkt darzustellen oder ob Oberösterreich eine Ausnahme darstellt. Möglicherweise wird in Wien aufgrund der

Bevölkerungszusammensetzung (viele verschiedene Menschen aus vielen verschiedenen Kulturen auf engem Raum) eher Bedarf einer Aufarbeitung gesehen, weil mehr Konfliktpotential vermutet wird, als in der „ländlichen Idylle“ Oberösterreichs.

7.1.5 Raumanalyse der Abbildungen

Bei einigen Texten sind Abbildungen abgedruckt. An dieser Stelle werden die gefundenen Abbildungen angegeben, um raumanalytische Erkenntnisse zu gewinnen. Eine weiterführende Interpretation erfolgt in zusammenhängender Betrachtung mit den Textstellen im folgenden Kapitel.

Abbildung 14 zeigt, welche Abbildungen inhaltlicher Art, - damit ist ein direkter Bezug zur Thematik gemeint - in den Büchern abgedruckt wurden. Abbildungen, die motivationale Gründe haben, wie eine gezeichnete Katze, die am Seitenrand neben einem Text zu Neutralität und Demokratie sitzt und in einer Sprechblase verkündet: „Die Mehrheit der Katzen hat beschlossen: Wir haben Mäuse zum Fressen gern!“ (Spaß beim Forschen und Entdecken 4, 2000, 21), werden nicht angeführt. Der Code gibt an, um welches Buch es sich handelt und ob ein Bild oder ob ein Foto verwendet wurde. Unter „Bild“ wird eine Abbildung verstanden, die gezeichnet oder gemalt ist. Da Fotos im Besonderen ein Stilmittel sein können, um Emotionen hervorzurufen, den „Geist der vergangenen Zeit“ aufleben zu lassen, erscheint es mir sinnvoll, Fotos und Abbildungen getrennt auszuweisen. Außerdem zeigen sich möglicherweise Häufungen von Fotos oder Bildern bei bestimmten Inhalten. Es wird angegeben, ob die Abbildung ein Foto (F) oder ein Bild (B) ist. Die Zahl dahinter bezeichnet das Buch. In der im Anhang zu findenden Buchliste kann der Titel nachgeschlagen werden.

Fotos und andere bildliche Darstellungen		1946-1955	1956-1965	1966-1975	1976-1985	1996-1995	1996-2005
Zerstörung	Zerstörter Straßenzug				F35, F23, F39	F46, F49, F50, F57	F73
	Zerstörtes Bauwerk			F13	F38, F37, F27	F37, F45	F78
Menschen	Mensch/en in Trümmern				F23	F50, B43, F57	F68, F79
	Menschentraube						F78
KZ	KZ				F28		
	KZ-Insassen				F28, F29	B45	
Staatsvertrag	Balkon des Belvedere				F39	F41, F42	
	Unterzeichnung				F28, B40		
Staatswappen						B50	B60, B65, B69
Österreichfahne					B24, F27, B28	B41, F57	B68
Soldaten	österreichisch/Wehrmacht				F27		
	ausländisch				F27		
	Nationalität nicht zuordenbar				F38		
	Vier im Jeep				F28, F37	F49	
Lebensmittelversorgung	Menschenschlange vor Ausgabestelle				F27		F68, F79
	Lebensmittelkarte					F49	
	Tagesration Lebensmittel					F49	
Wiederaufbau	wiederaufgebaute Gebäude			F13	F39		

Abbildung 14: Fotos und bildliche Darstellungen zu Zweitem Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit nach Dekaden und Schulbüchern

Es zeigt sich, dass es ab der Dekade 1976 - 1985 vermehrt Abbildungen zu Zweitem Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit in Lese- und Sachunterrichtsbüchern der vierten Schulstufe gab. Dies hängt auch mit der Tatsache zusammen, dass sich die technischen Möglichkeiten des Buchdrucks verbesserten und es damit leichter und billiger möglich war, Abbildungen in Büchern zu platzieren. Diese Abbildungen waren überwiegend in Sachunterrichtsbüchern zu finden und es handelte sich zumeist um Fotos. Überwiegend als Bild abgedruckt wurden das Staatswappen und die Österreichfahne. Weiters wurde eine Geschichte über KZ-Flüchtlinge mit Bildern illustriert.

1976 bis 1985 waren die anzahlmäßig meisten Abbildungen zu finden. Dies lässt sich durch den Umstand erklären, dass es, wie bereits angeführt, in dieser Dekade mit 26 Neuerscheinungen anzahlmäßig die meisten neuerschienenen Lese- und Sachunterrichtsbücher gab.

Am häufigsten waren Fotos von Zerstörungen in den Schulbüchern abgedruckt (21 Abbildungen inklusive „Menschen in Trümmern“). In den Dekaden 1976 -1985 und 1986 - 1995 waren Abbildungen von Zerstörung besonders oft zu finden. Fotos von Soldaten wurden überwiegend zwischen 1976 und 1985 gefunden.

Ab 1996 gab es aufgrund weniger Beiträge weniger Abbildungen in den Schulbüchern.

Es zeigen sich keine Unterschiede zwischen Wien und Oberösterreich, was Anzahl oder Art der Abbildungen betrifft. Der Vergleich der Dekaden zeigt, dass zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Aspekte der Thematik gehäuft abgebildet wurden und dadurch besonders betont wurden. Die häufige Abbildung von Zerstörungen bis 1995 unterstreicht die Opferdarstellung Österreichs bis zu diesem Zeitpunkt. Die häufige

Abbildung von Soldaten ausschließlich zwischen 1976 und 1985 kann nicht durch erinnerungskulturelle Mainstreams oder Lehrplanvorgaben in dieser Zeit erklärt werden. Weitere den Inhalt der Abbildungen betreffende Analysen werden in Kap. 7.2.3 unter dem Punkt „Charakteristik der Abbildungen“ angeführt.

Nachdem die raumanalytischen Ergebnisse dargestellt wurden, folgt nun die Darstellung inhaltlicher Aspekte.

7.2 Inhaltliche Analyse

Um den nächsten Teil der Forschungsfrage beantworten zu können, wurden die bereits für die Raumanalyse vorgenommenen Zuordnungen herangezogen und die Textstellen inhaltlich ausgewertet.

Die Kategorisierung der Ereignisse von 1938-1955 in Kapitel 1 stellt Analyseansichten dar, was in den Schulbüchern möglicherweise zu finden ist.

7.2.1 Darstellung der Methode

Nach Bildung der Kategorien nach zeitgeschichtlichem Wissenstand der österreichischen Erinnerungskultur und erster Musterung der Schulbücher wurde es möglich zu analysieren, inwieweit Themenkomplexe in den gesichteten Schulbüchern vorkommen. Sollten Themenkomplexe nicht aufscheinen, werden Überlegungen angestellt, warum sie nicht behandelt werden.

Es wurde die hermeneutische Vorgangsweise gewählt, weil die Beantwortung der Forschungsfrage die Betrachtung von Überlieferungs- und Normzusammenhängen impliziert.

Weiters wird die hermeneutische Vorgangsweise herangezogen, weil Sinnzusammenhänge oder Strukturen eines Textes entschlüsselt werden sollen, die über das sichtbar Geschriebene hinausgehen. Um die Wissenschaftlichkeit dieser Methode zu gewährleisten, muss die Herleitung auch von nicht offensichtlichen Inhalten nach Regeln erfolgen und begründet werden (Rittelmeyer und Parmentier, 2001).

Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier (2001, 41 – 47) führen neun Grundsätze hermeneutischer Interpretation an, deren Berücksichtigung Wissenschaftlichkeit gewährleistet. Sie werden daher für die Arbeit herangezogen:

1. Es gibt mehrere, unterschiedliche Betrachtungsweisen. Es muss darauf geachtet werden, Inhalte im Kontext der zu behandelnden Fragestellung zu interpretieren und gleichzeitig stets vorhandene eigene Vorannahmen von erkenntnisleitenden Interessen zu reflektieren.
2. Es ist darauf zu achten, dass alle Details des Text- und Bildmaterials bei der Interpretation beachtet werden, allerdings darf keine Bedeutung hineininterpretiert werden, die nicht nachvollzogen werden kann.

3. Die angestellten Interpretationen müssen einen Mehrwert an Information darstellen und Verborgenes aufzeigen, also Aspekte beinhalten, die nicht ohnehin bereits im Material vorhanden sind und nur durch eine neue Lesart des Interpretieren zum Vorschein kommen.
4. Da sich der Untersuchungsgegenstand aus schriftlichen Quellen zusammensetzt, ist es für eine wissenschaftliche Arbeit unerlässlich, diese zu prüfen. Für diese Arbeit sind Approbationszeitpunkte der Schulbücher, sowie in späteren Jahren ihr Aufscheinen in den österreichischen Schulbuchlisten und die Richtigkeit der Zuordnung zu einzelnen Bundesländern zu prüfen.
5. Lebenswelten sind unterschiedlich. Kinder und Erwachsene haben beispielsweise unterschiedliche Lebenswelten und somit unterschiedliche Zugänge zu verschiedenen Themen. Dies muss bei der Interpretation berücksichtigt werden.
6. Der historische und soziale Zusammenhang eines zu analysierenden Objekts mit seiner Umwelt muss berücksichtigt werden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird der Fokus sowohl auf die Lebenswelt der Autoren, als auch auf jene der Rezipienten zu den zu untersuchenden Zeitpunkten zu legen sein, was voraussetzt, davon Kenntnis zu haben und somit die Kapitel Zeitgeschichte, entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Inhalte österreichischer Lehrpläne im Untersuchungszeitraum begründet. In diesem Zusammenhang können Darstellungen in Schulbüchern verstanden werden.
7. Um den Gehalt und die Botschaft einer textlichen oder bildlichen Darstellung zu verstehen, ist es notwendig, formale Gestaltungselemente in die Analyse miteinzubeziehen: Welche Begriffe oder Redewendungen sind in welchem Kontext besonders häufig? Gibt es rhetorische Stilmittel, die häufig verwendet werden? Gibt es Pointen oder Schlussfolgerungen? Wurden Etikettierungsmethoden verwendet? Ist ein Text stringent oder sprunghaft? Wie werden Bilder eingesetzt?
8. Beachtung der Eigentümlichkeit des interpretierten Objekts: Das Objekt darf nicht durch Vorannahmen des Interpretieren zerstört werden, sondern muss in seiner Eigentümlichkeit (z.B. Sprachmuster) verstanden werden.
9. Die Klärung zentraler Begriffe der Analyse: In den Darstellungen verwendete Begriffe werden unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich das Verständnis einiger Begriffe von Beginn bis Ende des Untersuchungszeitraumes änderte und im Kontext der zeitlich entsprechenden Definition betrachtet.

Die Texte werden anhand der angeführten Punkte analysiert. Viele Textstellen werden mehreren Kategorien zugewiesen.

Beispiel 1: Textbeitrag aus dem Heimatkundlichen Leseheft Wels (1962, 23): Ein Erwachsener erzählt von Bombenangriffen, die er als Kind erlebt hat: „Oft zerstörte ein Volltreffer gleich ein ganzes Haus. Wer nicht rechtzeitig Schutz suchte, wurde unter den Trümmern begraben. So kamen viele Menschen elend ums Leben. Wer dem Tod entging, stand oft bettelarm auf der Straße. Mit einem Schlag war all sein Hab und Gut vernichtet... Ich mag gar nicht daran denken, wie entsetzlich diese Tage gewesen sind. Heute, da alles wieder aufgebaut ist und wir ein glückliches ruhiges Leben führen, können wir uns schon fast nicht mehr vorstellen, was wir damals zu erleiden hatten.“ Diese Textstelle wird sowohl der Kategorie „Darstellung des Lebens der Zivilbevölkerung“, in der Unterkategorie „Bombenangriffe“, als auch der Kategorie „Kindheit im Krieg“ zugeordnet, da hier inhaltlich die Zerstörung von Städten anhand eines Beispiels dargestellt wird, und auch Einblicke in die Lebensbedingungen von Kindern gegeben werden.

Beispiel 2: Textbeitrag aus dem Dörner Lesebuch (1994, 56): Erzählung eines Bombenangriffs aus Sicht eines Kindes: „Als die Bombe in unser Haus einschlug, sauste und krachte und wackelte es nicht mehr als vor einer Stunde, als das Nachbarhaus kaputtgegangen war... Der Haushaufen, auf dem ich saß, war ungefähr fünf Meter hoch. Vorher war das Haus vierzehn Meter hoch gewesen. Ich hatte Durst. Mauerstaub macht durstig. Er klebt an den Lippen, an der Zunge, im Hals. Ich kletterte vom Mauerhaufen.“

Im Gegensatz zu Beispiel 1, in welchem allgemein über die damaligen Ereignisse und Zustände berichtet wird, werden in Beispiel 2 allerdings in erster Linie die Situation und die Gefühle des Kindes dargestellt. Nichts desto trotz wird auch diese Textstelle beiden Kategorien zugeordnet.

Neben Interpretationsansätzen bei Intentionen von Autor oder Rezipienten können dem Text immanente Strukturen, wie Syntax und Semantik, interpretiert werden.

Beispielsweise kann der Satz „Gegen Ende des Krieges kamen die feindlichen Bomber fast täglich über die Grenzen unseres Heimatlandes“ (Heimatkundliches Leseheft Wels, 23) unterschiedlich vom Autor gemeint sein und je nach Vorverständnis vom Leser unterschiedlich verstanden werden. Um das Zustandekommen dieses Satzes zu verstehen, müssen die Geisteshaltung und der autobiografischer Hintergrund des Autors berücksichtigt werden (möglicherweise erlebte er als Kind Bombardierungen mit und das Thema ist daher für ihn negativ besetzt). Das verwendete Adjektiv „feindlich“ legt einem Leser, der keine Vorkenntnisse über das Jahr 1945 hat den Schluss nahe, dass schlechte Menschen schlechte Absichten hatten. Leser mit historischen Kenntnissen werden mehrheitlich implizit mitdenken, dass Österreich dadurch vom Nationalsozialismus befreit wurde. Das Beispiel zeigt die der Thematik inhärente Ambivalenz auf, dass Ereignisse, die der Bevölkerung Schaden zufügten, gleichzeitig zur Befreiung Österreichs aus der NS-Herrschaft führten. Es stellen sich die Fragen, ob diese komplexen Inhalte einem

Volksschulkind zugemutet werden können und sollen. Grundsätzliche entwicklungspsychologische Voraussetzungen dafür wurden bereits in Kap. 4.2.2 dargelegt. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird näher darauf eingegangen.

Überlegungen zu Syntax und Semantik beinhalten, welche Wortarten verwendet wurden und warum und ob der Autor mit der Wahl der Satzstellung etwas Bestimmtes ausdrücken oder hervorheben wollte. In dieser Arbeit werden in Kapitel 7.2.3 unter dem Punkt „Charakteristische Merkmale der Texte“ Syntax und Semantik der einzelnen Dekaden verglichen und möglicherweise vorhandene Unterschiede aufgezeigt.

7.2.2 Tabellarische Darstellung der Ergebnisse

Eine vollständige Aufstellung aller gefundenen Textstellen und daran anschließend aller gefundenen Abbildungen wird nun in Tabellenform gegeben. Es wird dadurch auf einen Blick ersichtlich, wann welche Aspekte der Thematik besonders häufig auftraten – oder nicht auftraten.

Jedes Buch wurde mit einem Kürzel - bestehend aus einem Buchstaben und einer Nummer - versehen, um eine bessere Übersicht zu gewährleisten. Wie bereits bei der Darstellung der Daten der Abbildungen steht der Buchstabe L für Lesebuch, der Buchstabe S für Sachunterrichtsbuch. Die Nummer dahinter ermöglicht die Zuordnung zur sich im Literaturverzeichnis unter 10.1 befindlichen Bücherliste, um den Titel des Werkes nachzuschlagen. Die Lese- und Sachunterrichtsbücher werden nach den Kategorien „Länderteil Oberösterreich“, „Länderteil Wien“ und „Basisteil“ nach Dekaden geordnet angeführt.

S57 gibt beispielsweise an, dass es sich um ein Sachunterrichtsbuch handelt. Die Bücher wurden nach Erscheinungsjahr und Verwendungsort in die Tabelle eingetragen. Basisteile werden extra angeführt, da sie in beiden Ländern in Verwendung stehen (vgl. oben).

Die Analyseansichten, die theoriefundiert gebildet wurden (vgl. Kap. 1) wurden durch in den Schulbüchern gefundene Inhalte ergänzt.

Nationalsozialismus		1946 - 1955			1956 - 1965			1966 - 1975			1976 - 1985			1986 - 1995			1996 - 2005		
		W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B
Darstellung des Nationalsozialismus	Anschluss an das Deutsche Reich								L10		S28, S57, S34, S40	S29	S27	S57			S78		S68
	negative Reaktion Österreichs													S57					
	positive Reaktion Österreichs										S39					S49			
	Begriff Nationalsozialismus								L10										
	Begriffsklärung Nationalsozialismus																		
	Begriff "Nazi"																L42		
	Begriff "GESTAPO"																L42		
	Begriff "SS-Soldat"														L45				
	Entstehungsbedingungen								L10		S57			S57			S78		
	Namen von Führungspersonen																		
	NSDAP																		
Begriff "Holocaust"																		S68	
Judenverfolgung										S57			S57			S78		S68	
Darstellung von Konzentrationslagern	Begriff KZ										S29			L45 L23			S73	S68	
	Begriffsklärung KZ										S29								
	Begriff Lager															S78			
	Häftlinge										S29			L45					
	Alltag im KZ (Zwangsarbeit Tod)										S29						S73		
	"Mauthausen"																S73		
	Begriff "Gefängnis" oder "eingesperrt"								L10		S39, S34		27	S57					

Abbildung 15: Schulbuchinhalte im Dekaden- und Bundesländervergleich: Nationalsozialismus 1

Nationalsozialismus		1946 - 1955			1956 - 1965			1966 - 1975			1976 - 1985			1986 - 1995			1996 - 2005		
		W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B
Darstellung des Lebens der Zivilbevölkerung	Spitzelwesen																		
	Klassifizierung von Menschen durch äußere Merkmale																		
	Uniformierung in Verbänden											L15, L24							
	Mitwirkung der Bevölkerung an Verbrechen																		
	Flüchtlingshilfe/Mitmenschlichkeit der Bevölkerung													L45					
	Hitlerjugend																		
Darstellung des Widerstandes	Erwähnung										S39								
	Namen und Lebensläufe von Widerstandskämpfern																		
	Ziele und Beweggründe																		
	Verfolgung																		
Darstellung von Adolf Hitler	Name										S40, S39	S29	S27					S68	
	Lebenslauf																		
	Erwähnung ohne Namen																		

Abbildung 16: Schulbuchinhalte im Dekaden- und Bundesländervergleich: Nationalsozialismus 2

2. Weltkrieg		1946 - 1955			1956 - 1965			1966 - 1975			1976 - 1985			1986 - 1995			1996 - 2005		
		W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B
Erwähnung																S50			L60
Darstellung des "Feindes"	Flugzeug/Bomber					L6							S29	L46					L63
	Fremde Soldaten																		
Darstellung des deutschen/ österreichischen Soldaten	Leben im Feld												L18						
	Aufgaben des Soldaten												L18						
	Väter als Soldaten												L18			L42			
	Österreicher als Soldaten										S40								
	Freiwilligkeit/Zwang										S39								
	Ausrüstung der Soldaten																		
	Ausbildung der Soldaten																		
	Greuel/Tod					L6			L10		L34		S29						
Darstellung des Lebens der Frauen	Alltag															L42			
	"kriegswichtige Arbeit"								L10										
	Familierversorgung																		
Darstellung des Lebens der Kinder	Evakuierung von Kindern aus den Städten													L46					
	Kriegsweihnachten													L47	L45				L63
	Verwendung im Krieg												L15						
	gesperrte Schulen											L23							
Darstellung von Kriegsgefangenen	Österreicher als Gefangene in anderen Staaten													L47		L42			
	Ausländische Kriegsgefangene in Österreich														L45				
	Hilfe durch die österreichische Bevölkerung														L45				

Abbildung 17: Schulbuchinhalte im Dekaden- und Bundesländervergleich: Zweiter Weltkrieg 1

2. Weltkrieg		1946 - 1955			1956 - 1965			1966 - 1975			1976 - 1985			1986 - 1995			1996 - 2005		
		W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B
Darstellung des Lebens der Zivilbevölkerung	In der Stadt							L10		S35, S38		L15			L43, L42		L63		
	Auf dem Land													L45					
	Bombenangriffe					L6		L10	S13	S35, S37, S39, S40	L23	L15, L25	L46		L43		L63		
	Fliegeralarm										L23		L46				L63		
	Luftschutzbunker										L23		L46				L63		
	Zerstörung					L6			S13	L34, S35, S37, S38, S39, S40	L23	S27	L46		L43, S49	S78	L63, S73	S68	
	Ressourcenknappheit					L6		L10			L23	S29	L47		L42		L63	S68	
	Lebensmittelmarken														L42, L43, S49				
	Tod								S13	S35, S37, S38, S39, S40		L25, S29	L46		L42	S78	L63, S73	S68	

Abbildung 18: Schulbuchinhalte im Dekaden- und Bundesländervergleich: Zweiter Weltkrieg 2

Nachkriegszeit		1946 - 1955			1956 - 1965			1966 - 1975			1976 - 1985			1986 - 1995			1996 - 2005			
		W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B	W	O	B	
Fall des Nationalsozialistischen Regimes	Einmarsch der Alliierten																			
Besatzungszeit oder Befreiung	Österreich wurde besetzt								L10		S40, S34, S35, S37, S38, S40		S27						S68	
	Österreich wurde befreit										S39							S78		
	Nennung der Alliierten								L10	S13	S34, S37, S39, S40	S29	S28	S57		S41	S78			
	Umgang der Alliierten mit der Bevölkerung																			
	Regeln für die Zivilbevölkerung																			
	Besatzungszonen														S57					
Wiederaufbau	Alltag								L10	S13	S40			S57						
Staatsvertrag	Zustandekommen/Verhandlungen								L10		S40					S41, S49				
	Inhalt									S13	S40					S41, S49			L60, S69	
	Definition									S13	S34, S37, S38, S39	S24, S29	S27							
	Begriff "Immerwährende Neutralität"									S13	S40, S34					S41, S49, S50			S68, S69	
Kriegsfolgen	Trauer										S38									
	Verlorene Verwandte										S40, S38									
	Zerstörung										S40			S57		S50	S79			
	Ressourcenknappheit									S13	S40, S38						L64			
	Kinderverschickung																L64			

Abbildung 19: Schulbuchinhalte im Dekaden- und Bundesländervergleich: Nachkriegszeit

7.2.3 Darstellungen in den Schulbüchern von 1946 bis 2005

Es werden nun die einzelnen Textbeiträge analysiert. Da in einigen Schulbüchern zwei und selten drei Beiträge zu finden sind, habe ich die Texte nummeriert, um eine bessere Übersichtlichkeit und einen besseren Lesefluss zu ermöglichen. In Kap. 7.1.2, Abbildung 5 - 10 ist ersichtlich, welcher Text in welchem Buch gefunden wurde. Es werden die Darstellungen pro Dekade in

- Darstellung des Zweiten Weltkrieges,
- des Nationalsozialismus und
- der Nachkriegszeit

gegliedert, in Bezug zu Kontexten und Determinanten gesetzt und syntaktische oder semantische Aspekte beleuchtet.

Darstellungen im Zeitraum 1946 -1955

Es erschienen in diesem Zeitraum drei Lesebücher. In keinem wurde ein Beitrag zu Zweitem Weltkrieg und Nationalsozialismus gefunden. Auch zur Nachkriegszeit wurde kein Beitrag gefunden. In den Büchern werden Inhalte vor der Kriegszeit dargestellt. Außerdem finden sich Beiträge, die ein Österreichbild vermitteln, welches sich auf die Schönheit der österreichischen Landschaft und der österreichischen Städte bezieht, sowie fantastische Geschichten und Sagen. Im österreichischen Volksschullehrplan dieser Zeit finden sich keine Stellen, die die Behandlung der Thematik fordern, was unter anderem daran liegt, dass bis zur Lehrplannovelle 1963 der Lehrplan von 1930 galt, der 1946 unverändert wieder in Kraft gesetzt wurde. Der Lehrplan gibt vor, „im Anschluss an die verschiedenen Gebiete des Heimatlandes... geschichtliche Denkmäler, Sagen, Überlieferungen und Gebräuche“ zu besprechen, sowie „über geschichtlich denkwürdige Persönlichkeiten“ zu erzählen und das „Verständnis für historische Kunst- und Naturdenkmäler der Heimat (Heimatschutz)“ zu wecken (Lehrplan 1946, 57-72). Dieses Ergebnis ist kongruent zur gesamtgesellschaftlichen österreichischen Situation. Unmittelbar nach dem Krieg wurde die provisorische Regierung unter der Leitung von Karl Renner eingesetzt. In einer Proklamation wurde am 27.4.1945 die Selbstständigkeit Österreichs festgehalten. Sinngemäß wird darin das österreichische Volk als macht- und willenlos gemachtes Volk dargestellt, das „einen sinnlosen und aussichtslosen Eroberungskrieg geführt habe, den kein Österreicher jemals gewollt oder vorausgesehen oder gutgeheißen habe.“ (Hanisch 1994, 403) Österreicher wurden laut dieser Proklamation „denkunfähig“ gemacht. Obwohl der Eroberungskrieg sinnlos und aussichtslos war, hatten die Österreicher laut den Darstellungen keine andere Wahl. Das öffentliche Österreich positionierte sich als Opfer. Am 25.11. 1945 fanden erstmals freie

Wahlen statt. 50% der Stimmen entfielen auf die ÖVP und 45% auf die SPÖ. Somit erreichte die ÖVP unter Leopold Figl die absolute Mandatsmehrheit. Die Konstellation ÖVP/SPÖ – Koalition regierte bis 1966 Österreich. Die Gefühle des Volkes waren sehr ambivalent und schwankten nach Hanisch in den ersten Nachkriegsjahren zwischen dem Gefühl der Niederlage, der Befreiung und der Besetzung. Hanisch (1994, 405) zitiert aus dem Tagebuch einer Hausfrau, die kritisch festhält, dass Deserteure und Partisanen als Helden, die Soldaten als Dummköpfe hingestellt würden. Die 20% der Bevölkerung, die in den Jahren davor aus unterschiedlichen Gründen der nationalsozialistischen Arbeiterpartei (NSDAP) von Adolf Hitler beigetreten war, lebten in Angst davor, für Verbrechen des Regimes bestraft zu werden.

Das öffentliche Österreich sah sich als Opfer. Es gab keine Tendenzen, sich genauer mit den Geschehnissen auseinanderzusetzen. Gründe dafür sind meines Erachtens die Tatsachen, dass alle Österreicher noch direkt davon betroffen waren, weil sie beteiligt waren und deren Folgen tagtäglich spürten (Wiederaufbau, Besatzungszeit, Trauer um Angehörige, Entnazifizierung). Außerdem wusste niemand, wie sich Österreich positionieren sollte. Diese Situation bildet sich durch Nichtbehandlung des Themas in den Schulbüchern ab.

Darstellungen im Zeitraum 1956-1965

Im angegebenen Zeitraum wurden drei Lesebücher untersucht, nur in einem Buch, dem in der oberösterreichischen Region um Wels eingesetzten „Leseheft Wels“, findet sich ein Beitrag mit dem Titel „Bomben fallen“.

Zweiter Weltkrieg

Es ist vom Zweiten Weltkrieg die Rede, der „grausam und schrecklich“ (Text 1, Leseheft Wels, 1962, 23) war. Es wird die Bombardierung der Stadt Wels am Christtag 1944 beschrieben. „Feindliche Bomber kamen über die Grenzen unseres Heimatlandes“ (Leseheft Wels, 1962, 23). Ein Erzähler erzählt, dass er mit anderen „wir“- nach einem Fliegeralarm mit den wertvollen Sachen in den Keller gelaufen war und dort eine „gefühlte Ewigkeit“ „zitternd und frierend“ saß. Eine Bombe schlug ins Nachbarhaus ein. Er war froh, dass „unser Haus“ noch stand. Es fehlten jedoch Fenster, Türen und Dach und in den „Zimmern lag der Schutt“. Der Erzähler berichtet weiter, dass es mit dem „Weihnachtsfest nun vorbei war“, und „wir den Schutt“ wegräumten und „die Fenster vernagelten.“ Im Schlussabsatz ist der Erzähler „heute“ froh, „da wieder alles aufgebaut ist“ und „wir ein ruhiges und glückliches Leben führen“, sodass „wir“ uns fast „nicht mehr vorstellen können, was wir damals zu erleiden hatten“. (Leseheft Wels, 1962, 23-24)

Der Erzähler spricht in der Ich-Form, bzw. Wir-Form. Es wird nicht deutlich, wie alt der Erzähler ist - ob ein Kind oder ein Erwachsener spricht. Zum Schluss spricht der Erzähler davon, dass er „heute“ froh ist, woraus sich schließen lässt, dass er zum Erscheinungszeitpunkt des Buches 1962 noch lebt und sich zurückerinnert. 1944 war er folglich 18 Jahre jünger - möglicherweise ein Kind. Eindeutige Hinweise darauf gibt es jedoch nicht. Auch wird nicht erkennbar, ob eine Frau oder ein Mann berichtet. Es werden oft zwei Adjektive hintereinander verwendet (der Zweite Weltkrieg war „grausam und schrecklich“, wir saßen „zitternd und frierend“, es „krachte und donnerte“, die Wände „zitterten und wankten“). Dies ist ein stilistisches Mittel, um beim Leser Emotionen zu erzeugen. Der Zweite Weltkrieg wird in gewisser Weise personifiziert, indem ihm Charaktereigenschaften zugesprochen werden: Er war „grausam und schrecklich.“ Der Zweite Weltkrieg war plötzlich da, ohne das erkennbar wird, warum. Der Erzähler, der stellvertretend für die österreichische Bevölkerung gesehen werden kann, da er von „uns in Österreich“ spricht, hatte damals die Angriffe der „feindlichen Bomber“ zu „erleiden“. Es werden die Flugzeuge der Alliierten als der Feind bezeichnet. Der Terminus „erleiden“ transportiert zusätzlich die Hilflosigkeit und das Ausgeliefertsein der Österreicher. Es wird Mitgefühl beim Kind erzeugt. Offensichtlich wird den Kindern nicht zugemutet, deutlich zu sagen, dass Menschen die Flugzeuge steuerten und damit andere Menschen töteten. Die Flugzeuge scheinen als Feind hinreichend zu sein, da sie die Bomben abwarfen und dies für Kinder unmittelbar einsichtig ist. Es wird nicht darüber informiert, welche Länder mittels Flugzeuge Österreich zerstörten und auch nicht darüber, warum sie dieses taten - nämlich, um den Krieg zu beenden, viele Menschen zu retten und Österreich dadurch von der Fremdherrschaft zu befreien. Unter der Annahme, dass sich viele Österreicher mit dem Nationalsozialismus identifizierten, kann der Feind durchaus als „der fremde Soldat“ oder „das fremde Flugzeug“ gesehen werden.

Österreich und die Österreicher werden in den Schulbüchern sowohl unter der Annahme, von fremden Ländern bombardiert worden zu sein, als auch unter der Annahme, vom nationalsozialistischen Deutschland okkupiert wurden, als unschuldige Opfer des Krieges dargestellt. Die Einnahme der Opferrolle stellt für die gesamtgesellschaftliche Erinnerung sowohl Klaus Ahlheim (2009, 11) fest, wenn er sagt, dass in den 60er-Jahren „Deutsche und Österreicher ... in der Erinnerung nach wie vor in erster Linie die Opfer von Zerstörungen in Bombennächten, Vertreibung und Flucht“ waren (Ahlheim 2009, 11), als auch Heidemarie Uhl (2003). (vgl. Kap. 4.2.1)

Nationalsozialismus

Es gibt keine Informationen zu Nationalsozialismus, Holocaust oder den Ablauf des Anschlussgeschehens in den Schulbüchern der Dekade. Der Nationalsozialismus wurde

auch öffentlich totgeschwiegen. Wenn jemand im privaten Bereich darüber sprach, waren „Nazis“ „jeweils die anderen, nicht man selbst.“ (Ahlheim 2009, 11) In Ansätzen begannen sich Kulturschaffende der Thematik anzunehmen. „Der Bockerer“ von Preses und Becher, der bereits 1948 uraufgeführt wurde, der Roman „Die größere Hoffnung“ von Aichinger und Gedichte von Bachmann (Hanisch 1994, 426 ff) waren Werke, die sich damit auseinandersetzten.

Nachkriegszeit

Über die Nachkriegszeit findet sich lediglich die indirekte Information, dass ein Wiederaufbau stattgefunden haben muss, da „heute“ (1963) „alles wieder aufgebaut ist und man in Österreich ein ruhiges und glückliches Leben führt“. Knappe 10 Jahre nach Ende der Besatzungszeit scheint dieser Aussage folgend wieder alles seinen Gang zu gehen und die Kriegszeit überstanden zu sein. Über die Besatzungszeit selbst wird geschwiegen.

Ergänzend ist festzuhalten, dass der einzige Text dieser Zeit in einem Lesebuch erschien, das lediglich regional (in der Region um Wels) gebräuchlich war. Wiener Kinder und auch viele oberösterreichische Kinder erfuhren zwischen 1955 und 1965 aus ihren Schulbüchern nichts zur Thematik. Kinder, die das Leseheft Wels verwendeten, erfuhren, dass Österreicher unschuldige Opfer eines Krieges waren. Der Nationalsozialismus wird totgeschwiegen. Das Schulbuch bildet in dieser Dekade die gesellschaftliche Wirklichkeit ab. Es gilt derselbe Lehrplan wie für 1945-1955. Regierungsmäßig gab es keine Unterschiede zur Dekade 1945-1955. Bis 1966 regierte die ÖVP, in Koalition mit der SPÖ. Gesellschaftlich änderten sich Schwerpunkte: Nachdem Wiederaufbau und Besatzungszeit vorbei waren, kam eine „Habsburgnostalgie“ (Hanisch 1994, 426) auf. Die Kaiserzeit wurde verklärt. Österreich wurde glorifiziert, der Folklorismus wiederbelebt. Es wurden viele Heimatfilme in Kino und Fernsehen gezeigt. Die Natur wurde als Erholungsort präsentiert.

Darstellungen im Zeitraum 1966-1975

Es erschienen fünf Lesebücher und drei Sachunterrichtsbücher. Im 1973 erschienenen Lesebuch „Unser schönes Buch Oberösterreich“, findet sich zum Untersuchungsgegenstand auf den Seiten 30 - 31 der Text „Zum Nationalfeiertag“, im Folgenden Text 2. Dieser Text sticht heraus, da er bereits Anfang der 70er viele Informationen gibt. Auch der Nationalsozialismus und seine Entstehungsbedingungen werden, wenn auch kurz und unvollständig, angesprochen. Außerdem findet sich im 1975

erschienenen Sachunterrichtsbuch „Sachunterricht – Arbeitsblätter für die 4. Schulstufe“ auf Seite 15 der Text „Am 26. Oktober ist Nationalfeiertag“, im Folgenden Text 3.

Zweiter Weltkrieg

Beide Texte behandeln den Zweiten Weltkrieg als zentrales Thema und berichten über Bombenangriffe und Opfer des zweiten Weltkrieges: Österreicher „fielen entweder im Kampf“ oder „kamen bei Bombenangriffen um“. Das „entweder-oder“ schließt andere Möglichkeiten des „Zutodekommens“ aus. Das ist eine Fehlinformation, da viele Österreicher in Konzentrationslagern oder bei Säuberungsaktionen von Österreichern ermordet wurden. Weitere Informationen, die gegeben werden, sind: „Es herrschte Mangel an allem“ (Text 3). „Familienväter und junge Burschen lernten die Gräuel des Krieges kennen“. „Frauen mussten in der Heimat die Arbeitsplätze von Männern einnehmen“ (Text 2). Dabei werden in je einem Satz viele verschiedene Themen angerissen. Es wird augenscheinlich versucht, einen Einblick zu geben, indem Auszüge herangezogen werden. Die Information setzt bei der Lebenswelt der Kinder an, indem von Aufgaben der Eltern erzählt wird. Durch ausschließliche Lektüre der Texte ist es nicht möglich, wahrheitsgetreuen Einblick zu erlangen, da die Informationen bruchstückhaft sind. In beiden Texten ist, wie auch in der gesamtgesellschaftlichen Erinnerung bis in die 80er, die Opfererzählung zentral.

Nationalsozialismus

Gleichwohl finden sich in Text 2 erstmals Informationen zum Nationalsozialismus und seinen Entstehungsbedingungen: Es wird berichtet, dass es den Menschen nach dem ersten Weltkrieg „nicht so gut ging“ und „viele keine Arbeit finden konnten“... „und schließlich wurde Österreich dem nationalsozialistischen deutschen Reich eingegliedert“. Es wird nicht erklärt, dass viele Österreicher mit dieser Eingliederung einverstanden waren oder wie sie vonstatten ging. Der Nationalsozialismus wird als „schwere Prüfung für unser Land“ präsentiert. „Viele Menschen wurden eingesperrt, weil sie mit der Regierung nicht einverstanden waren und weil die Regierenden und ihre Anhänger keinen Widerspruch duldeten.“ Es wird nicht deutlich, dass jene, die einsperrten, ebenfalls Österreicher waren. Auch, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen, in erster Linie Juden, besonders verfolgt wurden, wird nicht thematisiert. Die Menschen wurden „eingesperrt“. Diese Information macht in keiner Weise deutlich, wie diese „Haft“ ablief und dass viele Leute im Zuge derer umgebracht wurden. Der Text gibt viele Informationen in Form einzelner Begriffe, die ohne Erklärung nicht aufgenommen werden können. So wird zum Beispiel der Terminus „nationalsozialistisches Deutsches Reich“ in einem Satz verwendet, ohne davor oder danach inhaltliche Verbindungen zu schaffen. Auch durch die Wortwahl

der Autoren werden Fakten abgeschwächt dargestellt: Österreich wurde in das Deutsche Reich „eingegliedert“. Das klingt harmlos. Kinder können sich nur durch Lektüre dieses Textes kein Bild machen, wie es dazu kam und was das bedeutete. Auch fehlt die Verbindung zwischen der Eingliederung und dem Zweiten Weltkrieg. Der Holocaust wird nicht erwähnt.

Nachkriegszeit

Die Nachkriegszeit wird anhand dreier Themen angesprochen: Wiederaufbau, Besetzung („Fremde Soldaten“... „saßen in unserem Land“. Sie hatten wohl den „Frieden gebracht“, hielten unser Land jedoch 10 Jahre „besetzt“.), Abschluss des Staatsvertrages (Text 2,3) und Beschluss der „Immerwährenden Neutralität“ (Text 2) Es werden die vier Besatzungsmächte genannt, die den Staatsvertrag unterzeichneten. Weiters wird berichtet, dass der letzte Soldat am 25.10.1955 österreichischen Boden verließ und deshalb der 26.10. als erster Tag der Unabhängigkeit als Nationalfeiertag gefeiert wird. Der Erzähler spricht von „uns“ in Österreich, ist also offenbar ein Österreicher. Österreicher sind nach wie vor als Opfer des Krieges dargestellt, auch nach dem Krieg wird Österreich „besetzt“ und nicht „befreit“, auch wenn relativierend gesagt wird, dass dadurch der Frieden in Österreich hergestellt wurde (Text 2).

In den Erscheinungsjahren beider Bücher galt der Lehrplan von 1972. Es gab ab diesem Zeitpunkt erstmalig ein „Allgemeines Bildungsziel“. Dieses forderte unter anderem: „Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichtreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundestaatlichen Republik Österreich herangebildet werden.“ (LP 1972, 35) In dem Bereich „Orientierung und Verhalten im geschichtlich-kulturellen Bereich“ wird gefordert, „bedeutende Veränderungen im unmittelbaren Lebensraum in der jüngsten Vergangenheit“ zu thematisieren und „Unterschiede zwischen Vergangenem und Gegenwärtigen“ herauszuarbeiten. Auch soll über „bedeutende Persönlichkeiten und Ereignisse aus der Geschichte der Heimat“ erzählt werden. „Diese Erzählungen dürfen den Wahrheitsgehalt des Geschichtlichen nicht verfälschen.“ (LP 1972, 75) Text 2 entspricht den Vorgaben des Lehrplans, wenngleich Fakten sehr vereinfacht dargestellt werden. Text 3 „verfälscht“ die Geschichte insofern, als Informationen weggelassen werden und die Opfererzählung sehr präsent ist. Es finden sich in Text 3 erstmals Arbeitsanweisungen an die Kinder. Sie werden aufgefordert, sich von Eltern, Großeltern und Lehrern über diese Zeit erzählen zu lassen“.

Gesellschaftlich erinnerte man sich in den 60er und 70er Jahren verstärkt an die Zerschlagung der Demokratie und des Sozialismus vor dem Zweiten Weltkrieg, sowie

immer mehr an den Widerstand gegen den Nationalsozialismus und das Konzentrationslagersystem (Uhl 2003, 8).

1966 bis 1970 regierte die ÖVP alleine. 1968 findet eine Politisierungswelle nach links statt. 1970 bis 1983 regierte die SPÖ in Koalition mit der ÖVP. Es ist anzunehmen, dass die Politisierungswelle nach links keine Auswirkungen auf die Schulbuchinhalte der Jahre 1966 bis 1975 hat, da Mitglieder dieser Bewegung eher (noch) nicht in der Position waren, Schulbuchinhalte zu verfassen oder Bücher zu approbieren. Dies zeigt sich in den Schulbüchern. Nach Lehnguth (2009) sind Anhänger der Bewegung ab den 80ern öffentlich gewichtig. Auch Hanisch (1994, 455f) beschreibt in dieser Zeit Tendenzen in der österreichischen Gesellschaft zu einer „antiautoritären Haltung“, welche sich durch die Stellung gegen die Hierarchie der Kirche, Obrigkeiten allgemein und gegen patriarchalischen Familiensystemen ausdrückt.

Eine wie immer geartete Moral, wie beispielsweise, was Kinder daraus lernen sollen, was die Geschehnisse für ihre Lebensführung bedeuten oder dergleichen, gibt es nicht.

Darstellungen im Zeitraum 1976-1985

Es sind insgesamt 17 Texte in 9 von 14 Sachunterrichtsbüchern und 5 von 12 Lesebüchern zu finden.

Zweiter Weltkrieg

In allen Texten bis auf Text 8 (Die ersten Tage nach der Besatzung), indem nur erzählt wird, dass „der Krieg zu Ende war“, Text 12 (KZ Mauthausen, ein Mahnmal aus dunklen Tagen) und Text 16 (Österreich war wieder frei!), in welchen der Zweite Weltkrieg überhaupt nicht angesprochen wird, sind Berichte von Begebenheiten und Fakten des Zweiten Weltkriegs zentral. Die drei eben genannten Texte sind vor oder nach Berichten vom Zweiten Weltkrieg zu finden, was bedeutet, dass in jedem Buch, in welchem die Zeit zwischen 1938 und 1955 thematisiert wird, Informationen über den Zweiten Weltkrieg gegeben werden. Wie in den Dekaden davor wird fast ausschließlich von Bombardierungen, Fliegeralarmen und Zerstörungen durch Bombenangriffe berichtet. Eine Ausnahme bildet Text 6 (Der Vater erzählt vom Osterwasser), in welchem ein Vater seinem Kind erzählt, dass er „damals Soldat im Krieg war“ und von einem Erlebnis seiner Zeit als berittener Kurier in Polen berichtet. Text 4 (Wenn Oma erzählt) ist ein Gespräch zwischen dem Bub Kalle und seiner Oma. Dies ist der einzige Text, in welchem der/die Leserin erfährt, dass Kindern am Ende des Krieges militärische Aufgaben übertragen wurden. Die Oma berichtet: „Kurz vorm Kriegsende haben ihn [ihren Sohn, Kalles Vater, S.H.] diese Wahnsinnigen noch zur Luftwaffe eingezogen. Da musste er Bomber

abschießen.“ Oma war damit sichtlich nicht einverstanden. „Diese Wahnsinnigen“ sind offenbar die Nationalsozialisten. Der Begriff wird allerdings nicht angeführt, sodass ein Rezipient des Textes ohne Vorkenntnisse nicht weiß, wer gemeint ist. Durch die Formulierung wird ausgedrückt, dass jemand, der „wahnsinnig“, also „nicht normal“ war, etwas befohlen hat, dem Folge zu leisten war. Hier findet eine Wertung statt. Nach wie vor wird die österreichische Bevölkerung als Opfer dargestellt: Der Krieg „tobte“ (Text 10) „Die Heimat erleidet viel Not und Leid“ (Text 13) und wird „verwüstet und zerstört“ (Text 15). „Männer müssen Soldaten sein“ (Text 9, 13) und Österreich „musste an dem furchtbaren zweiten Weltkrieg teilnehmen“. (Text 11) „Während des Krieges und in den Nachkriegsjahren mussten die Menschen schwere Zeiten durchstehen.“ (Text 10) Eine Veränderung zur Vordekade ist zu erkennen, wenn von Kriegsopfern die Rede ist. Sie starben nicht länger ausschließlich an der Front oder durch Bombenangriffe, sondern auch „in den Gefängnissen der deutschen Machthaber.“ (Text 15) Wenn thematisiert wird, dass Österreicher im Krieg kämpfen, dann *müssen* sie, beispielsweise für „Hitlerdeutschlands Machtstreben“ (Text 13). Auch generell *müssen* die Österreicher viel und haben keinen Entscheidungsspielraum. Es sind durchwegs Opfererzählungen.

Nationalsozialismus

Weiters werden in jedem zweiten Text der Nationalsozialismus oder Teile davon thematisiert. Vier Texte (11, 13, 15, 20) behandeln den „Einmarsch deutscher Truppen“ in Österreich, also den Anschluss. In diesem Zusammenhang wird Adolf Hitler erwähnt: „Im Jahr 1938,...wurde unser Vaterland Österreich von den Truppen Hitlerdeutschlands besetzt und verlor seine Selbstständigkeit.“ (Text 15) 1938 marschieren deutsche Truppen in unser Land ein, Österreich wird ein Teil des von Hitler beherrschten Deutschen Reiches“. (Text 13) „Im März 1938 besetzte Hitler Österreich.“ (Text 10) „In den Tagen der Hitlerherrschaft...“ (Text 12). In jedem vierten Text wird der Name Hitler erwähnt, jedoch ohne Erklärung, wer er war und was er tat. Es bleibt, wie in der Dekade davor, der Lehrkraft überlassen, inwieweit sie Erklärungen anfügt. Meiner Erfahrung nach haben die meisten Kinder dieses Alters bereits von Adolf Hitler gehört, der Name ist also nicht unbekannt und sie verbinden damit etwas, meist, dass er „böse“ war (Terminus eines 9-jähriges Kindes). Die Erwähnung des Namens kann von der Lehrkraft als Ansatzpunkt aufgegriffen werden, um bereits vorhandene Konstrukte der Kinder über Adolf Hitler und den Nationalsozialismus aufzugreifen und gegebenenfalls zu verändern. Möglicherweise liegt hier die Intention der Schulbuchautoren zur Erwähnung des Namens. Um in den Büchern angeführte Inhalte zu transportieren, wäre er nicht notwendig. „Österreich war zu schwach, um sich gegen diese Angriffe [Einmarsch deutscher Truppen

in Österreich, S.H.] zu wehren.“ (Text 11). Auch in diesem Fall wird Österreich als Opfer präsentiert.

Erstmals werden in zwei oberösterreichischen Büchern Konzentrationslager thematisiert. In einem wird von „von Hunger, Entbehrung und unmenschlicher Behandlung gezeichneten“...„KZ-Insassen“ von Mauthausen berichtet, die nach ihrer Befreiung von „der Bevölkerung“ „freigiebigst unterstützt“ wurden. „Die meisten KZler, vor allem die aus politischen Gründen Gefangenen, zeigten sich für jede Hilfeleistung sehr dankbar.“ (Text 8) Es war den Buchautoren wichtig, hervorzuheben, dass die österreichische Bevölkerung sehr menschlich handelt. Das zusätzliche Adjektiv „freigiebigst“ verstärkt diese Aussage. KZ-Insassen zeigten sich auf unterschiedliche Weise dankbar. Die aus politischen Gründen Gefangenen waren dankbarer als andere, diese anderen sind beispielsweise Juden. Es stellt sich die Frage, ob hier Antisemitismus transportiert wird? Weitere historische Tatsachen, wie beispielsweise, dass die Menschen in der Region das KZ duldeten und es somit erst möglich machten und auch zahlreich an der „Mühlviertler Hasenjagd“ teilnahmen und dabei flüchtige KZ-Insassen erschossen (Homepage Mauthausen) werden nicht angeführt. Es scheint wichtig, die Österreicher in einem „guten Licht“ darzustellen, indem sie als sehr hilfsbereit und freigiebig beschrieben werden. Text 12 (KZ Mauthausen, ein Mahnmal aus dunklen Tagen) behandelt ausschließlich Mauthausen. Es schließt eine Moral an: „Die Erinnerung an die Qualen und den Tod so vieler unschuldiger Menschen soll alle mahnen, den Frieden zwischen den Völkern zu wahren und die Freiheit und Würde des Menschen immer als höchstes Gut zu erachten.“ Dieser Satz kann als Beitrag zu Friedenserziehung gesehen werden. Der Anteil von Friedenerziehung erhöht sich in den folgenden Dekaden.

Nachkriegszeit

„Nun [nach Kriegsende S.H.] kam wohl die härteste Zeit für die schon bisher schwer geprüften Freistädter.“ (Text 8) „Kriegsgefangene gingen nun daran, bei den hilflosen Bauern Fahrzeuge zu beschlagnahmen, um leichter in ihre Heimat zu gelangen.“ (Text 8) Die Freistädter hatten dieser Aussage folgend nach dem Krieg, der ihnen schon viel abverlangte, eine noch härtere Zeit durchzustehen. Es wird transportiert, dass die Zeit nach Kriegsende schrecklicher war, als der Krieg selbst. Denn nun wurden Österreicher von KZ-Insassen beraubt. Obwohl hinzugefügt wird, dass diese die Fahrzeuge brauchten, um nach Hause zu kommen und damit impliziert wird, dass sie sich nicht freiwillig in Österreich aufhielten, werden KZ-Insassen genau genommen als Verbrecher dargestellt. Die Österreicher hingegen werden wieder als hilflose Opfer dargestellt. Kindern werden in diesem Text historische Fakten verfälscht präsentiert. Unter Annahme der Opferthese ist dieser Zugang verständlich. Österreicher, die aufgrund des Krieges ohnehin nichts mehr

hatten, wurden zusätzlich die Fahrzeuge weggenommen. Zieht man jedoch die Gesamtsituation als Grundlage heran, müssten diese Tatsachen differenzierter betrachtet werden: KZ-Insassen waren Opfer, die verschleppt wurden und unschuldig unter grausamen Bedingungen eingesperrt waren. Hiervon wird nichts erwähnt.

„Am Ende des Krieges vertrieben die Siegermächte die deutschen Truppen aus Österreich, besetzten aber selbst unser Land.“ (Text 15) In sechs Texten (10, 11, 15, 17, 18, 19) besetzten die Alliierten Österreich, zweimal blieben sie in Österreich (Text 13, 20). Zu bemerken ist, dass bis 1975 Österreich in den Jahren 1945 bis 1955 *besetzt* und nicht etwa *befreit* wurde. Es wird damit transportiert, dass der Einmarsch der Alliierten keine Wohltat für Österreich darstellt. Es war laut Schulbuchdarstellungen niemand froh darüber. Möglicherweise sind Erinnerungen an die Besatzungszeit, in welcher alliierte Soldaten immer wieder Verbrechen an der Bevölkerung begingen, noch im Gedächtnis der nun erwachsenen Nachkriegsgeneration präsent. Es kam zwischen 1945 und 1955 vor allem im Osten zu Plünderungen und Vergewaltigungen durch die Alliierten. Allein in Wien wird beispielsweise die Zahl der Vergewaltigungen nach Hanisch (1994, 405) zwischen 70 000 und 100 000 angesetzt.

In sieben Texten, also nahezu jedem Zweiten, ist die Unterzeichnung des Staatsvertrages in Zusammenhang mit der wiedergewonnenen Freiheit Österreichs und der „immerwährenden Neutralität“ Thema (Text 10, 11, 13, 15, 18, 19, 20). Meist wird in einem Satz von der Unterzeichnung des Staatsvertrages berichtet. Text 11 führt zusätzlich Inhalte des Staatsvertrages an. Der Staatsvertrag, seine Bedeutung und seine Entstehung werden in den Schulbüchern im Vergleich zu den Vordekaden wichtiger.

Erstmalig finden sich allgemeine Informationen, die eine Moral darstellen und nicht auf den Zweiten Weltkrieg bezogen sind. Auf die Frage eines Mädchens in Text 5 „Warum machen die Menschen denn immer wieder Krieg?“ antwortet der Vater: „Weil sie dumm und selbstsüchtig sind.“ Der Text endet mit der Feststellung: „Krieg bedeutet auf beiden Seiten Ungerechtigkeit und Betrug. Leute verdienen am Krieg, indem sie Lebensmittel zu hohen Preisen verkaufen. Für die Besiegten und die Sieger bringt ein Krieg nur Unglück“. Es wird hervorgehoben, dass Krieg und Menschen, die ihn führen, „dumm“ sind. Da kein Kind „dumme“ Aktionen setzen möchte, will es keinen Krieg führen (Modelllernen). Es folgt die Erklärung, dass es nur Verlierer gibt, es werden allerdings keine anderen Möglichkeiten des Zusammenlebens vorgestellt. Es wird kein Zusammenhang zum Zweiten Weltkrieg hergestellt.

Obwohl keine Änderung des Lehrplans stattfand, wird ersichtlich, dass es 30 Jahre nach dem Krieg erste Ansätze gibt, auf eine Metaebene zu wechseln, um bei Kindern Nachdenkprozesse anzuregen und nicht länger an Einzelaspekten festzuhalten, wie der

Zweiter Weltkrieg im Gesamtthemenkomplexes „Krieg und Frieden“ einer ist. Auch an Kinder gestellte Aufgaben in den Texten 6, 10 und 14 tragen dazu bei, Nachdenkprozesse anzuregen.

Darstellungen im Zeitraum 1986-1995

Es gibt 11 Texte in 6 von 8 Lesebüchern und 3 von 11 Sachunterrichtsbüchern, wobei das „Dorner Lesebuch“ 3 Texte enthält.

Zweiter Weltkrieg

Nach wie vor wird in den Schulbüchern in erster Linie über den Zweiten Weltkrieg berichtet. Die österreichische Kinderbuchautorin Christine Nöstlinger erzählt in Text 23 (Als die Väter weg waren) von ihren Kindheitserlebnissen im Krieg. Ihr Vater war „als Soldat in Russland“. Väter von Freunden waren „im Krieg gefallen oder verschollen.“ Es gab „von Monat zu Monat weniger zu essen..., dafür gab es immer mehr Bomben.“ Zwei weitere Erzählungen handeln ebenfalls von Bombenangriffen (Text 24: „Als die Bombe einschlug“ und Text 28 (Oma Kunze erlebt ein Wunder). Weiters wird einmal von Lebensmittelmarken und wie sie eingesetzt wurden berichtet (Text 23).

Der Krieg war „grausam und schrecklich“ (Text 26), es wird vom „Grauen des Krieges“ (Text 32) gesprochen. Im Vergleich zu den Vordekaden fällt auf, dass „dem Krieg“ weniger Charaktereigenschaften zugeschrieben werden. Es hat den Anschein, als wäre es nicht länger wünschenswert oder notwendig, dadurch verstärkt eine emotionale Komponente zu transportieren. Dies kann damit zusammenhängen, dass der Krieg nun schon 40 Jahre zu Ende war. Der zeitliche Abstand könnte einen emotionalen Abstand bedingen, der bis dahin nicht möglich war.

Nationalsozialismus

Der Nationalsozialismus wird, im Vergleich zu vorangegangenen Dekaden, in welchen er in einzelnen Texten oft nur als Begriff ohne weitere Erläuterungen vorkam, vermehrt behandelt.

Wenngleich nach wie vor Österreicher vordergründig als Opfer dargestellt werden, gibt es doch erstmals auch Informationen über eine Mitbeteiligung: „Viele Österreicher waren damals mit diesem Geschehen [Übernahme Österreichs durch Deutschland, S.H.] einverstanden.“ (Text 32)

Christine Nöstlinger erwähnt im Zuge ihrer Erzählung: „Die Leute sagten: „Den Krieg gewinnen wir nicht mehr, der ist schon lang verloren.“ Die Leute sagten das, „obwohl es streng verboten war und die Nazis, die noch ein Jahr vorher nach der Gestapo geschrien

hätten, die schwiegen jetzt, wenn sie so etwas hörten.“ Es werden das Verbot der freien Meinungsäußerung und Konsequenzen seiner Verletzung angesprochen. Auch die Begriffe „Nazi“ und „Gestapo“ werden angeführt. Wie in allen Texten, die Informationen über den Nationalsozialismus enthalten, scheinen die Begriffe auch hier als Einzelbegriffe auf, die nicht erklärt werden. Es stellt sich die Frage, welche pädagogisch-didaktische Zielsetzung mit der Anführung einzelner Begriffe verbunden ist. Zu hinterfragen ist die Sinnhaftigkeit dieser Anführung, da für das Verständnis lange Erläuterungen notwendig wären, diese aber nicht gegeben werden. Dadurch entsteht die Situation, dass Eltern oder Lehrkräfte, die von den Kindern nach den Begriffen gefragt werden, eigene Interpretationen als Erklärung anbieten, die nicht von staatspolitischer Seite abgesegnet sind, dadurch unkontrollierbar sind und unterschiedlich sein werden.

Konzentrationslager werden in zwei Texten angesprochen: Text 26 erzählt von zwei Bauersleuten, die im Zuge der „Mühlviertler Hasenjagd“ – aus dem KZ Mauthausen geflohene russische Kriegsgefangene wurden von der SS und der Bevölkerung verfolgt und ermordet (Homepage Mauthausen) - zwei geflohene russische KZInsassen versteckten, obwohl der Bauer „an seine Söhne denkt, die in Russland an der Front stehen“. Die Erzählung wird mit einem kurzen Sachtext (Text 25: Wozu Menschen imstande sind) eingeleitet: „Eine besonders grauenhafte Form der Unterdrückung und „Bestrafung“ im Zweiten Weltkrieg waren die Konzentrationslager, kurz KZ genannt. Unschuldige Menschen wurden darin auf brutalste Weise festgehalten. ...Zu dieser Zeit war es lebensgefährlich, einer anderen Religion oder Rasse anzugehören oder eine andere politische Meinung zu haben.“ Es wird zum ersten Mal seit 1945 klar gesagt, dass es unschuldige Menschen waren, die eingesperrt wurden und Gründe angeführt, warum sie eingesperrt wurden. Viele Informationen werden in Text 26 in Form direkter Reden weitergegeben, so auch diese: Der Bauer sagt zu seiner Frau: „Wenn man sie bei uns findet, sind wir verloren. Du weißt, wer Häftlingen Unterschlupf gibt, kommt selbst ins KZ.“ Sie versteckten die Russen im Heu. „Obwohl die SS-Soldaten das Bauernhaus von oben bis unten durchsucht hatten, fanden sie auch mit ihren Bluthunden keine Spur.“ „Aber dennoch waren es drei schrecklich lange Monate, in denen die Bauersleute und ihre Schützlinge tagtäglich bangen mussten, entdeckt zu werden.“ Zum Schluss der Geschichte wird folgende Moral transportiert: „Zwei einfache Bauersleute aus dem Mühlviertel, das Ehepaar Johann und Maria Langthaler, haben uns in schweren Zeiten vorgelebt, wie man jedem Menschen brüderlich helfen kann.“ Auch wenn darüber informiert wird, dass die Bedingungen im KZ unmenschlich waren, es also mehr und differenzierte Information gibt, liegt der Fokus der Geschichte auf der Darstellung von Österreichern, die unter Einsatz ihres Lebens andere Leute retteten, mit dem Hinweis, sie hoffen, dass ihren Verwandten auch so geholfen wird. Diese Geschichte kann als Einstieg

in die „Friedenserziehung“ gesehen werden, da Werte wie „Einander helfen“, „nicht nur an den eigenen Vorteil denken“, „mutig sein“, und „konträr sein“ transportiert werden. Zu dieser Geschichte gibt es drei Abbildungen, die im Anschluss unter „Charakteristik der Abbildungen“ gezeigt werden.

Der Holocaust wird ebenfalls thematisiert: „Unsere Nachbarn waren Juden. Sie wurden in einem Konzentrationslager getötet.“ (Text 30: Schwere Zeiten) „Vor allem die jüdischen Bewohner Wiens wurden gedemütigt, verschleppt und ermordet.“ (Text 32: Schwere Zeiten für die Wiener)

Nach Lehnguth (2009, 263) wurde in dieser Zeit der österreichische Widerstand öffentlich vermehrt hervorgehoben. In den Volksschulbüchern dieser Zeit ist das nicht der Fall. Der organisierte Widerstand wird nicht thematisiert. Gleichwohl kann man Text 26 als Geschichte einer Facette des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus sehen, da die Bauersleute nicht taten, was erwartet und verlangt wurde und damit gegen das Regime agierten.

Nachkriegszeit

Die alliierten Mächte, die bis dato laut Schulbüchern Österreich nach dem Krieg „besetzt“ hielten, „befreiten“ nun in einem Text Österreich (Text 30). Dies macht eine Veränderung deutlich. Die Alliierten werden nun offenbar vereinzelt als Unterstützung gegen den Nationalsozialismus gesehen.

Vor allem in den Sachunterrichtsbasisteilen wird verstärkt von den Verhandlungen über den Staatsvertrag, sein Zustandekommen und seine Inhalte berichtet. Gründe dafür finden sich weder bei Durchsicht der Lehrpläne, noch in der österreichischen Erinnerungskultur. Möglicherweise führte das Abrücken von der Opferthese dazu, den Staatsvertrag verstärkt in Erinnerung zu behalten. Er war Ausgangspunkt für das „neue Österreich“. Außerdem musste in diesem Zusammenhang die Frage „Österreicher als Opfer oder Täter?“ in Bezug auf zwischen 1938 und 1945 begangener Verbrechen überhaupt nicht thematisiert werden.

Es fanden Änderungen nationaler Narrative statt, die sich in den Schulbüchern spiegeln. Das „Schlüsselereignis“, welches das „homogenisierte nationale Gedächtnis“ aufbrach (Lehnguth 2009, 262), war die Waldheimaffäre 1986. Bis zu diesem Zeitpunkt waren Österreicher in öffentlichen Statements „Bombengeschädigte“, bzw. „Besatzungsgeschädigte“. Die eigentlichen Opfer- aus rassistischen und politischen Gründen Verfolgte- wurden sowohl aus dem öffentlichen Diskurs, als auch aus den Schulbüchern ausgeschlossen. Das ändert sich ab nun. Es regierte in dieser Dekade die SPÖ in Koalition mit der ÖVP.

Darstellung im Zeitraum 1996-2005

Es wurden von 5 Lesebüchern und 15 Sachunterrichtsbüchern in 3 Lesebüchern und 5 Sachunterrichtsbüchern Texte gefunden. Inhaltlich ändert sich im Vergleich zu vorangegangenen Dekaden die Darstellung der Fakten. Den Lesern werden wesentlich mehr Arbeitsaufträge gestellt als bisher. Sie werden aufgefordert, selbst über die Thematik nachzudenken. Nur drei Texte bieten lediglich Informationen ohne Arbeitsauftrag. Dies kann mit einer Änderung der Didaktik zusammenhängen: Seit den 80ern geht die didaktische Methodik in Richtung projektorientiertes, selbstgesteuertes Arbeiten, in den 90ern erreichte sie auch die Schulpädagogik. (Gugel 1998, 191) Die Aufbereitung der Schulbuchinhalte ab 1995 unterstützt diese Form des Lernens.

Zweiter Weltkrieg

Behandelte Themen sind der Zweite Weltkrieg, der als „langer und schwerer Krieg“ (Text 34), und als „grausam und schrecklich“ (Text 35) beschrieben wird. Dies sind die einzigen beiden Texte, die wertende Adjektive vor den Zweiten Weltkrieg stellen. Hier wird ein weiterer Unterschied zu den vorangegangenen Dekaden deutlich. Als Informationen finden sich: „Der Zweite Weltkrieg brachte Tod, Zerstörung und Elend.“ (Text 38) „Nach dem Zweiten Weltkrieg lag die Stadt in Trümmern. Die Häuser waren zerbombt. Viele Leute hatten kein Dach über dem Kopf.“ (Text 40) Die Informationen sind kurz und allgemein gehalten. Es ist nicht mehr festzustellen, dass Fakten zum Zweiten Weltkrieg vorherrschend sind.

Nationalsozialismus

Der Nationalsozialismus erhält im Vergleich zu den Vorjahren mehr Raum. Es werden, wenn er vorkommt, Erklärungen dazu gegeben und erläutert, dass viele Menschen getötet oder ermordet wurden. Auch der Holocaust wird in zwei Texten thematisiert. Zum Beispiel: „Die Nationalsozialisten übten eine Gewaltherrschaft aus und unterdrückten alle Andersdenkenden. Tausende Österreicher, darunter Juden, Roma oder politische Gegner, wurden in Konzentrationslagern getötet.“ (Text 37) In Mauthausen und in zahlreichen anderen Orten wurden Menschen in Konzentrationslagern ermordet.“ (Text 37) Nach Kriegsende wurde das Land „besetzt“ (Text 35), aber auch befreit (Text 40). Es stellt sich die Frage, ob dem Wort „besetzt“ in diesem Fall seitens der Autoren eine Bedeutung zugemessen wird und eine Aussage transportiert werden soll, oder es unreflektiert übernommen wurde, da es jahrelang in den Schulbüchern stand.

Einmal werden die Entstehungsbedingungen des Nationalsozialismus thematisiert (Text 39).

Nachkriegszeit

Die Neutralität ist ähnlich präsent, wie in der Dekade davor. (Text 37, Text 38)

Neu dazu kommt das Thema Kinderverschickung in andere Länder zur „Aufpöppelung“ nach dem Zweiten Weltkrieg (Text 36).

Es werden allgemeine Informationen über Krieg gegeben: „Keiner will den Krieg und trotzdem gibt es ihn. Wie kann man seine Friedensabsichten umsetzen?“ Die Leser werden aufgefordert, selbst über Erhaltung des Friedens nachzudenken. Erstmals wird in diesem Zusammenhang die EU zur Sprache gebracht: „Eine Möglichkeit ist zum Beispiel die EU. Heute lebt in der EU ein Teil jener Staaten friedlich nebeneinander, die einstmals gegeneinander Krieg führten.“ (Text 37)

Vielfach werden die Leser aufgefordert, Großeltern oder Bekannte über „diese Zeit“ (Text 38, 39) zu befragen.

Es werden erstmalig, neben der oben angeführten Aufgabenstellung, die auch in den Vordekaden vereinzelt gefunden wurde, viele weitere Arbeitsaufträge oder Fragen an Kinder gestellt:

- Habt ihr schon einmal das Wort Holocaust gehört? Wisst ihr, was es bedeutet? (Text 37)
- Streicht falsche Aussagen [Gründe, warum der Nationalfeiertag gefeiert wird, S.H.] durch. Vergleicht im Gesprächskreis. (Text 38)
- Überlegt gemeinsam, was Neutralität bedeutet. (Text 37)
- Auch du verhältst dich oft neutral und demokratisch. Überlege Situationen, in denen das geschieht. (Text 38)
- Vergleicht die Aussagen eurer Großeltern. Gibt es Unterschiede? Wie kann das sein, dass dasselbe Ereignis so unterschiedlich geschildert wird? Findet Erklärungen dafür im Gesprächskreis. (Text 38)
- Vergleicht diese Zeit mit der heutigen. (Text 40)
- Auch heute gibt es Arbeitslose. Wird diesen Menschen geholfen? (Text 40)
- Wir werden heute Meinungsverschiedenheiten zwischen Politikern ausgetragen? (Text 40)

In allen Fragen und Aufträgen zeigt sich, dass Kinder zu eigenem Mitdenken angeregt werden sollen und es nicht länger darum geht, Informationen unreflektiert weiterzugeben. Auch wird immer wieder der Bezug zu den 90ern hergestellt. Es wird die EU als friedensbringend präsentiert und damit eine proeuropäische Haltung initiiert. Weiters wird die Versorgung Arbeitsloser angesprochen, Kinder werden dadurch angeregt, über Verhinderung der Entstehung der damaligen Situation nachzudenken. Das Wort „Holocaust“ wird einmalig angeführt. Dies kann als pädagogisch-didaktischer Ansatzpunkt

gesehen werden, um das Vorwissen der Kinder zu erfragen und gegebenenfalls richtig zu stellen bzw. zu erweitern.

Nach Darstellung der Inhalte in den jeweiligen Dekaden werden folgend allgemeine Erkenntnisse daraus abgeleitet und Ergebnisse, die sich durch den Vergleich der Dekaden zeigen, angeführt.

7.2.3.1 Charakteristische Merkmale der Texte

In Lesebüchern finden sich fast ausschließlich epische Texte. Es handelt sich dabei meist um Erzählungen, in der eine erzählende Person auftritt, und detailreich ein einzelnes Ereignis darstellt. Weiters ist ein Gedicht zu finden, das Weihnachten im Krieg beschreibt (Bücherwurm 4 Wien, 1992).

Im Gegensatz dazu finden sich in Sachunterrichtsbüchern weitaus unterschiedlichere Fakten. Es werden häufig spezifische Begriffe der Thematik genannt, größtenteils ohne folgende Erklärungen. Die Intention dahinter könnte einerseits der Anspruch an die Lehrkraft sein, im Sinne ihrer Einschätzung der Zumutbarkeit an die zu unterrichtende Klasse die Begriffe kindgemäß zu erklären, sie zu elementarisieren. Es könnte weiters Ausdruck der Ambivalenz sein, einerseits Informationen über die Jahre um den Zweiten Weltkrieg weitergeben zu wollen, damit sie nicht in Vergessenheit geraten und andererseits dem Wunsch, die Vergangenheit „ruhen“ zu lassen. Möglicherweise wird die Konfrontation mit der Thematik in der Volksschule als verfrüht angesehen und somit eine inhaltliche Reduktion vorgenommen. Auch kann es sich um eine didaktisch-methodische Vorgangsweise handeln, die nicht vorgeben will, was gelernt werden soll, sondern mehrere Wege je nach Interesse der Kinder offenlässt. Vielleicht sind die Begriffe nicht definiert, weil es bei diesem schwierigen Thema keine allgemeingültigen Definitionen gibt, Autoren und Approbationsgremien keine bilden wollen oder können.

Interessant zu beobachten ist, dass dort, wo Darstellungen über den Zweiten Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit vorhanden sind, sich Unterschiede zwischen Dekaden hinsichtlich Syntax und Semantik ausmachen lassen. So wird der Krieg in den ersten Jahren des Untersuchungszeitraumes sehr personifiziert, indem ihm Charaktereigenschaften zugeschrieben werden. Die geschieht im Lauf der Zeit immer weniger. Weiters ist zu beobachten, dass die Texte sachlicher werden und immer häufiger Texte zu finden sind, die Kinder anregen, Geschehnisse aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

7.2.3.2 Charakteristische Merkmale der Schulbuchbilder

Ein Bild ist das Resultat von Symbolisierung. Es ist konstruiert, produziert und gestaltet. Es wird instrumentalisiert und benutzt, um Deutungen und Emotionen beim Betrachter auszulösen. Der Mensch erinnert sich in Bildern und in solchen wird ihm sein Vergangenheitsentwurf präsent (Hoffmann 1996, 224). Bilder vermögen etwas sichtbar zu machen, sie verdichten und strukturieren Erfahrungen und machen sie uns zugänglich (Stenger 2004, 139). Bilder wirken unmittelbarer als Texte, weil sie die Gefühlswelt ansprechen (Gugel 1998, 9).

Die Interpretation von Bildern ist traditionell eine Methode der Kunstwissenschaften und in der Pädagogik relativ neu (Rittelmeyer und Parmentier 2007, 73). Wenn eine systematische pädagogische Bildinterpretation durchgeführt werden soll, muss sie nach Rittelmeyer und Parmentier unter der Frage „Welche Funktionen können Bilder im Bildungsprozess Heranwachsender haben?“ erfolgen. Wenngleich diese Frage auch für mich forschungsleitend im Umgang mit dem Bildmaterial war, wird keine systematische Bildanalyse nach Rittelmeyer und Parmentier durchgeführt.

Dem Studienbrief des Deutschen Instituts für Fernstudien (1990, 73) folgend, können Bilder in Lerntexten verschiedene Funktionen erfüllen: Sie können die Attraktivität des Textes erhöhen (*„dekorative Funktion“*), die erzählte Handlung visualisieren - z.B. Schauplätze und Hauptpersonen- (*„repräsentative Funktion“*), sie können Informationen zusammenfassen bzw. übersichtlich gliedern (*„organisierende Funktion“*), sie können schwierige Textpassagen erklären (*„interpretierende Funktion“*) oder sie können eine Gesamtinformation geben, die im Text durch Details erklärt und differenziert wird (*„transformierende Funktion“*).

Die Betrachtung eines Bildes kann beim Betrachter mannigfaltige Assoziationen und mentale Prozesse auslösen: Ein Bild kann *aktivieren*. Dabei werden bereits bestehende mentale Modelle des Betrachters abgerufen. Weiters kann ein Bild *akzentuieren*, indem es den Blick des Betrachters auf einen Aspekt lenkt, der dadurch besondere Wichtigkeit erlangt. Außerdem kann ein Bild als Anlass für die Entwicklung neuer mentaler Modelle genutzt werden (*konstruieren*) bzw. bestehende mentale Modelle komplett *ersetzen*. Dies muss der Lehrkraft bewusst sein, um diese Assoziationen aufgreifen und hinterfragen zu können. Unter diesem Aspekt ist interessant, was in den Volksschulbüchern dargestellt wird, in welcher Form das geschieht und was nicht dargestellt wird, also bildlos bleibt.

Die Analyse des gefundenen Bildmaterials könnte Inhalt einer eigenen Arbeit sein. Im Rahmen dieser Arbeit wird eine kleine Auswahl an Schulbuchbildern – jene Motive, die in vielen Volksschulbüchern abgebildet sind oder aufgrund von Besonderheiten hervorstechen - im Kontext zu den Textstellen interpretiert.

Diese sind:

- „1955 auf dem Balkon des Belvedere“
- „zerstörte Häuser“
- „Vier im Jeep“
- „Das sind einige Folgen solcher Kriege“
- „Menschen wurden getötet“
- „KZ-Flüchtlinge von Bauersfamilie verköstigt“

Die ersten vier Themen werden in den untersuchten Schulbüchern besonders häufig bildlich dargestellt, die beiden letzteren wurden in den Blickpunkt genommen, da in einem Schulbuch tote – vermutlich erschossene - Menschen abgebildet sind und ich kurz Überlegungen anstelle, welche Intention dahinter liegen könnte und im letzten Bild der Auflistung wird ein Umgang von Österreichern mit KZ-Flüchtlingen dargestellt, der nur in seltenen Fällen der Realität entsprach und durch die Abbildung – die eine von dreien gleicher Art ist - illustriert und dadurch besonders hervorgehoben wurde.

Weiters sind in mehreren Büchern Fotos von Menschenschlangen, die sich bei einem Geschäft oder einer Lebensmittelausgabestelle anstellen, sowie von Soldaten und Menschen, die vor zerstörten Gebäuden stehen, abgedruckt. Dabei lässt sich weder durch das Bild selbst, noch durch Unterüberschrift oder Text identifizieren, ob es sich um ein Bild aus der Kriegszeit oder der Nachkriegszeit handelt.

Österreichische Soldaten wurden beispielsweise in einem Zugwaggon winkend abgebildet. Es ist nicht ersichtlich, ob es „Heimkehrer“ sind oder sie zu ihrem Kriegseinsatz fahren. Ausländische Soldaten sind ausweiskontrollierend an einer Zonengrenze abgebildet oder in einer Reihe fotografiert (für Quellenangaben der Fundstellen siehe Kap. 7.1.5: Raumanalyse der Abbildungen).

Erwartungsgemäß stehen die Abbildungen in inhaltlichem Konnex zu den schriftlichen Informationen.

Bilder heben Teile oder Aspekte eines Textes besonders hervor, unterstreichen ihn, illustrieren ihn, unter anderem, weil sie Emotionen auslösen und den Betrachter einen Anknüpfungspunkt bieten. Sie gewichten dadurch die im Text befindliche Information. In österreichischen Volksschulbüchern bestätigen allein Inhalte und Namen der Abbildungen, die – wenn vorhanden - nach originalen Bildunterüberschriften benannt wurden, die Darstellung, die sich auch bei der Textanalyse zeigte: Österreicher hatten in erster Linie zu leiden und agierten sehr sozial.

Markova (2010, 38f) hat in ihrer Diplomarbeit Bildkategorien mehrerer Autoren angeführt. Für die vorliegende Arbeit interessant sind die Bildkategorien „Ikone“ und „Schlagbild“, da die in den Volksschulbüchern gefundenen Bilder diesen Kategorien entsprechen. Eine Ikone hebt sich durch ihren Bekanntheitsgrad aus der Masse der Bilder heraus. Sie besitzt eine hohe emotionale Wirkung (Markova 2010, 38). Das Bild der Staatsmänner bei Unterzeichnung des Staatsvertrages am Balkon des Belvederes ist eine solche Ikone.

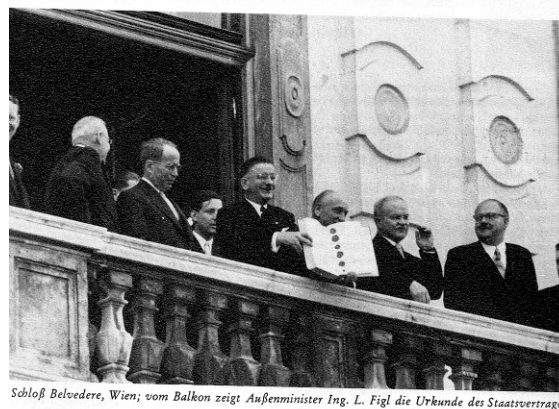


Abbildung 20: 1955 auf dem Balkon des Belvedere

Ausgelöste Emotionen sind Freude über die Freiheit Österreichs und Aufbruchsstimmung. Es wurde zur Ikone, weil es oft abgedruckt wurde, wie auch die vorliegende Schulbuchanalyse zeigt. Es ist in drei Büchern aus den Dekaden 1976 bis 1985 und 1986 bis 1995 zu finden. Offensichtlich wird dieses Bild als wichtig für die grundlegende Bildung von Narrativen zwischen 1976 und 1995 gesehen. In Neuerscheinungen zwischen 1996-2005 ist dieses Bild allerdings nicht mehr zu finden. Dies kann als Zeichen dafür interpretiert werden, dass das nun vorherrschende Narrativ eines ist, dass die Betonung des Staatsvertrages für weniger notwendig hält.

Das Schlagbild hingegen hat die Funktion, den Betrachter „zu überrumpeln“ (Markova 2010, 39), oft werden Klischees und Stereotype vermittelt. Es erzeugt durch rasche Decodierbarkeit nachhaltige, prägende Vorstellungen der Vergangenheit. Fasst man diese Definition sehr weit, fallen alle in den Volksschulbüchern gefundenen Bilder in diese Kategorie, da genau das ausgelöst wird. Wenn Abbildungen in den Beiträgen vorkommen,

werden in erster Linie zerstörte Häuser oder Straßenzüge abgebildet, wie beispielsweise diese im Buch „Sachunterricht- Arbeitsblätter für die 4. Schulstufe“ (1975, 15):

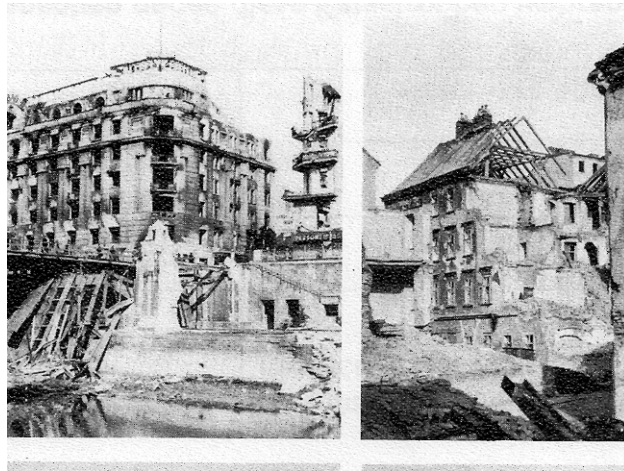


Abbildung 21: „zerstörte Häuser“

Ein weiteres charakteristisches Beispiel ist das Foto von den „Vier im Jeep“. Es ist in drei Büchern aus den Dekaden 1976 bis 1985 und 1986 bis 1995 abgebildet, in der Dekade 1996 bis 2005 nicht mehr. Wie sich bereits bei der Textanalyse zeigte, werden faktische Informationen in dieser Dekade weniger- kongruent dazu auch Abbildungen.



Abbildung 22: "Vier im Jeep"

In allen Dekaden werden immer wieder Informationen in erster Linie durch Bilder transportiert, durch eine kurze Unterüberschrift erklärt. Das Buch „Der neue Sachunterricht 4 Wien“ (1982, 25) bedient sich besonders dieser Methode. Es wird über Kriegsfolgen informiert. Darunter sollen die Schüler aufschreiben, was ein Krieg für Kinder bedeutet. Dazu finden sich sechs Bilder (Abb.23):



Abbildung 23: „Das sind einige Folgen solcher Kriege“

In kurzen Sätzen wird informiert. Die Bilder lösen Betroffenheit aus, z.B. weil die Menschen darauf keine fröhlichen Gesichtsausdrücke haben, trauern, schwer tragen müssen oder in einem Rollstuhl sitzen. Die Bilder sind dekontextualisiert. Das erste Bild könnte eine Demonstration von Kriegsinvaliden zeigen, das schwarze Transparent wäre dafür ein Indiz. Menschen, die frieren oder ihre Heimat verlassen müssen, könnten Sudetendeutsche sein, aber auch von Nazis in Arbeitslager verbrachte Menschen anderer Nationalität. Der Betrachter erhält dazu keine Information.

Außerdem bekommt in diesem Buch zum einzigen Mal der Tod ein Gesicht (Abb. 24). Tote Menschen liegen in einem Graben, daneben gehen oder stehen Soldaten. Dies ist ein Bild neben Fotos von „zerstörten Häusern“ und „zerstörten Brücken“ und „verwüsteten Feldern“:



Abbildung 24: „Menschen wurden getötet“

Obwohl keine Einzelheiten zu erkennen sind, handelt es sich unverkennbar um Tote, die Bildunterschrift bestätigt das. Anhand der Uniformen lässt sich nicht klar identifizieren, um welche Soldaten es sich handelt. Dass es sich um Soldaten handelt, lassen die Helme, die sie tragen, annehmen. Auch zeigt das Bild nicht, wie die Menschen gestorben sind, durch die Hand der gezeigten Soldaten oder bereits davor? Sind die Verstorbenen Zivilisten, die bei einem Marsch umkamen oder Soldaten? Es ist nicht klar erkennbar, ob der Soldat im Bild rechts eine Schaufel in der Hand hält – möglicherweise um den Graben zuzuschaufeln - oder ein Gewehr – die Waffe, mit der die Menschen getötet wurden? Die Kinder werden aufgefordert, über die Bilder zu sprechen.

Insbesondere Abb. 23 und 24 zeigen sehr allgemein, wie schlecht es Menschen gehen kann. Der Grund, die Ursache dafür, ist nicht sichtbar. Es werden schlimme Zustände dargestellt, ohne zu zeigen, was dazu führte oder wer dafür verantwortlich war. Die Bilder sind auf viele Situationen – auch in der heutigen Zeit - übertragbar. Sie sind dekontextualisiert. Als Täter werden Österreicher nie gezeigt.

Gezeichnete Bilder kommen nur selten vor und wenn, um Geschichten in Lesebüchern zu illustrieren. Beispielhaft werden in Abb. 25 die geflohenen KZ-Häftlinge aus dem Dorner Lesebuch (1994, 45) gezeigt, die von Bauersleuten versteckt wurden. Dies ist eine von drei Illustrationen gleicher Art dieser Geschichte. Es wurde von den Schulbuchautoren offenbar davon abgesehen, Fotos von KZ- Häftlingen in Volksschulbüchern zu zeigen, die – so vorhanden, da es wenige Fotos gibt - für Kinder vermutlich verstörend wären.

Man erkennt die kahlgeschorenen Köpfe und die gestreifte Häftlingskleidung. Sie sehen abgemagert aus. Die Frau gibt ihnen Suppe an einem bäuerlichen Tisch. Es ist ein „Helferbild“. Hierzu gibt es keine Bildunterschriften.



be hin.

Abbildung 25: KZ-Flüchtlinge von Bauersfamilie verköstigt

Zusammenfassung

Bilder dienen, wenn sie im Zuge der Thematiken abgebildet sind, in den analysierten Büchern in erster Linie der Illustration. Sie sollen die damalige Zeit „spürbar“ machen. In einigen Büchern werden Bilder eingesetzt, um Gesprächsanlässe für die Kinder zu bieten. Bildlos bleiben in Volksschulbüchern KZs, Waffen und Kriegsgerät, „Kennzeichnungen“ von Menschengruppen, öffentliche Schikanen von Menschengruppen, Adolf Hitler, Österreicher als Täter, Begeisterung für den und Mitwirkung am Nationalsozialismus und der Alltag in Konzentrationslagern. „Spürbar“ wird durch Betrachtung der Abbildungen, was auch in den Texten deutlich wird: Die österreichische Bevölkerung hatte sehr zu leiden und war sehr hilfsbereit.

Es wäre eine pädagogische Herausforderung gewesen, auch die Verbrechen von Österreichern darzustellen und den Kindern zu vermitteln: Diese Schrecklichkeiten haben Menschen, wie deine Großeltern getan, gutgeheißen oder geduldet. Aufgrund des größer werdenden zeitlichen Abstandes zu den Jahren 1938 bis 1955 würde dieser Spagat wahrscheinlich nun leichter fallen, betroffen sind nicht mehr die Großeltern, sondern die Urgroßeltern oder Ururgroßeltern. Meine Untersuchung zeigt, er wird bis 2005 (noch?) nicht versucht.

7.2.4 Vergleich der Dekaden

Im Folgenden werden Vergleiche zwischen den Beiträgen in den Dekaden - nach den Themen Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Nachkriegszeit gegliedert - gezogen und aufgearbeitet, inwiefern sich die Darstellungen der einzelnen Themenbereiche von 1946 bis 2005 verändert haben.

Darstellung des Nationalsozialismus

Bis 1955 gibt es keine Informationen zu Nationalsozialismus, Holocaust oder den Ablauf des Anschlussgeschehens.

Ab 1966 wurden den Kindern im Raum Wels in einem Lesebuch Informationen über Entstehungsbedingungen, Verbot der freien Meinungsäußerung und Verhaftung bei Nichteinhaltung gegeben.

Ab 1976 wird der Nationalsozialismus bereits in jedem zweiten Text thematisiert. Vor allem zwei Themen werden angesprochen: die desaströsen Lebensumstände und Bedingungen, auf deren Boden der Nationalsozialismus gedeihen konnte, und die Konzentrationslager. In drei oberösterreichischen Büchern werden Konzentrationslager erwähnt (darunter zwei Mal das Konzentrationslager Mauthausen), detto in einem Wiener Buch. Es fällt der Name Hitler (ohne Vornamen), der Einmarsch wird erwähnt. Erstmals

erfahren die Kinder über Konzentrationslager, es wird von aus „politischen Gründen Gefangenen“ gesprochen. Hervorgehoben wird, die Freigiebigkeit und Hilfsbereitschaft der Österreicher, als die Menschen in den KZs befreit wurden. Auch findet sich eine Moral: Die Erinnerung soll „mahnen“, den Frieden zu erhalten und die „Freiheit und Würde des Menschen als höchstes Gut zu erachten“. Dort, wo der Nationalsozialismus thematisiert wird, wird er kaum als solcher bezeichnet. In vier Texten wird beschrieben, dass deutsche Truppen 1938 in Österreich einmarschiert sind. In zwei Texten (S39, S49) wird erwähnt, dass viele Österreicher mit dem Einmarsch damals einverstanden waren.

Ab 1985 finden sich vor allem Hinweise auf Insassen der Lager und Erzählungen über den Alltag in den Konzentrationslagern, Spitzelwesen und Verhaftung Andersdenkender und erstmalig zum Holocaust. Der Name Hitler findet sich, ebenso die Begriffe „Gestapo“ und „Nazis“. Wieder wird das Verbot der freien Meinungsäußerung und Konsequenzen seiner Verletzung angesprochen, sowie Entstehungsbedingungen. Wieder wird von „heldenhaften“ Östreichern erzählt, die geflohene KZ-Insassen versteckten. Der Widerstand gegen das Regime wird kaum beachtet. Er kommt einmal zur Sprache.

1996 erhält der Nationalsozialismus im Vergleich zu den Vorjahren mehr Raum. Es werden, wenn er vorkommt, Erklärungen dazu gegeben und erläutert, dass viele Menschen getötet oder ermordet wurden. Diese Tatsache wurde bis dato nicht dermaßen klar ausgedrückt. Auch der Holocaust wird in zwei Texten thematisiert, der organisierte Widerstand einmal in einem Satz.

Darstellung des Zweiten Weltkrieges

Bis 1955 finden sich keine Informationen. Von 1965 bis 1995 ähneln sich die Darstellungen des zweiten Weltkrieges:

Über diese Dekaden hinweg liegt der Fokus auf der Beschreibung des Lebens der Zivilbevölkerung. In erster Linie werden Bombenangriffe beschrieben und wie die Zivilbevölkerung mit ihnen lebte (Fliegeralarm, Luftschutzkeller, Zerstörung). Auch der „Feind“ wird oft als Flugzeug oder Bomber titulierte. Dass durch diese Maschinen Menschen Menschen umbringen, wird nicht thematisiert, Kinder damit somit auch nicht konfrontiert. Flugzeuge scheinen unpersönlicher zu sein.

Weiters ist Ressourcenknappheit (Nahrungsmittel, Brennmaterial, Kleidung) ein großes Thema.

Soldaten der Wehrmacht werden nicht dargestellt. Wohl gibt es einige wenige Texte, die darauf hinweisen, dass Väter als Soldaten im Krieg waren, aber vom Leben „im Feld“ oder von Aufgaben des Soldaten wird bis auf eine Ausnahme- ein Vater erzählt von seiner Zeit

als berittener Kurier- nicht berichtet. Alle Väter „müssen“ in den Krieg ziehen. Der Aspekt „Österreicher als Soldaten“ kommt gehäuft in der Dekade 1976 bis 1985 vor.

Vor allem Lesebücher beinhalten Texte, die Episoden aus dem Leben eines Kindes darstellen. So wird viermal das Weihnachtsfest als Ankerpunkt gewählt, um das Leben im Krieg darzustellen. Die Heranziehung von Kindern zu militärischen Diensten wird einmal in der Dekade 1986 bis 1995 thematisiert, als eine Oma ihrem Enkel erzählt, dass sein Vater als Kind Flugabwehrgeschütze bedienen musste.

1976 - 1985 und 1986 - 1995 wird in je einem Text in oberösterreichischen Büchern beschrieben, dass es Flüchtlinge gab und die Bevölkerung ihnen hilfreich zur Seite stand. In L23 (1985) wird beispielsweise erzählt, dass Bauersleute russische KZ-Flüchtlinge unter Einsatz ihres eigenen Lebens versteckten und das, obwohl der eigene Sohn in Russland gefallen war (vgl. oben). Sonst wird die Darstellung von Kriegsgefangenen ausgeklammert. Das Leben der Frauen wird nicht direkt thematisiert. Kriegswichtige Aufgaben der Frauen finden sich zweimal: „Mutter arbeitete in Munitionsfabrik“(S57, 1988), „Frauen mussten die Arbeit der Männer übernehmen“ (L13, 1975). Indirekt erhalten Leser Informationen, wenn sie lesen, dass der Mann im Krieg war, die Frauen mit den Kindern stetig Schutz vor Bomben suchen mussten und die Nahrungsmittel knapp waren. Warum das Leben von Frauen kaum thematisiert wird, kann darin begründet sein, dass in der Volksschule nicht alle Teilbereiche der Thematiken behandelt werden (können), weil dies im Kanon der anderen Unterrichtsinhalte zu viel wäre. Auch kann es als Zeichen dafür gesehen werden, dass die Emanzipation noch nicht so weit fortgeschritten ist, Frauenleben als wichtig genug zu sehen, um in der Volksschule thematisiert zu werden, was schade ist, da sich gerade in jungen Jahren Rollenbilder festigen. Diese Rollenbilder sind in den analysierten Beiträgen in den Volksschulbüchern traditionell.

Zentral in allen Texten ist die Information, dass Österreich zerstört wurde und die österreichische Bevölkerung großes Leid ertragen musste.

Darstellung der Nachkriegszeit

Wie die beiden oben genannten Kategorien wird auch die Nachkriegszeit vermehrt erst ab 1976 thematisiert. Davor, also 1945 bis 1975, wird sie insgesamt in dem einzigen Beitrag der Dekade 1966 - 1975 (L10, 1973) ebenfalls aufgegriffen. Sie wird anhand dreier Themen angesprochen: Wiederaufbau, Besetzung („Fremde Soldaten“... „saßen in unserem Land“. Sie hatten wohl den „Frieden gebracht“, hielten unser Land jedoch 10 Jahre „besetzt“.) und Abschluss des Staatsvertrages (L10, S13) und im Zuge dessen Beschluss der „Immerwährenden Neutralität“. Die Besetzung bzw. Befreiung Österreichs durch die Alliierten kommt insgesamt in zehn Büchern vor. Neun Mal spricht der Autor von „Besetzung durch die Alliierten“, einmal (S78, 2005) wird Österreich durch die Alliierten

„befreit“. Offensichtlich ist umstritten, ob Österreich 1945 vom Nationalsozialismus befreit oder von den Alliierten besetzt wurde. Nach Heidemarie Uhl hatten die Narrative, die die Darstellung des Staatsvertrages seit 1955 bestimmen, genau die Funktion, die Frage der Beurteilung als Befreiung oder Besetzung zu überschreiben (Uhl 2011).

Auch nach Kriegsende hatten die Österreicher in den Schulbuchtexten zu leiden. Beispielsweise wurden ihnen von befreiten KZ- Häftlingen Fahrzeuge weggenommen. Kriegsfolgen, wie Trauer um verlorene Verwandte, Zerstörung und Ressourcenknappheit, werden 1985 und 1995 in fünf Beiträgen beschrieben. Die umstrittene Frage: „Besetzung oder Befreiung?“ beantworten Schulbuchtexte bis 1995 offensichtlich mit „Österreich wurde besetzt.“ Dem beseitigten Übel folgte das nächste. Ab 1996 wurde nach Kriegsende wurde das Land „besetzt“ (Text 35), aber auch befreit (Text 38).

Vor allem 1976 bis 1985 werden die Namen der vier Alliierten Mächte aufgezählt. Die Bedeutung für die Bevölkerung und der Alltag in der Besatzungszeit werden einmal in einem Satz angesprochen. Einige Male ist ein Bild von den „Vier im Jeep“ abgebildet (vgl. Kap 7.2.3). Der Wiederaufbau wird in vier Büchern in einem Satz erwähnt. In der Dekade 1976 bis 1985 wird der Staatsvertrag in neun von 26 Büchern thematisiert, davon sind fünf Wiener Sachunterrichtsbücher. Der Begriff „immerwährende Neutralität“ kommt von 1976 bis 2005 in neun Büchern vor (vier Mal zwischen 1976- 1985, drei Mal zwischen 1986- 1995, 2 Mal zwischen 1996 und 2005), war also in diesen Jahren sehr präsent.

7.2.5 Vergleich Wien und Oberösterreich

Wie bereits im Kapitel Raumanalyse dargestellt, findet in Wiener Büchern die Thematisierung später als in Oberösterreich statt. Während in Wien erst in der Dekade 1976 bis 1985 Beiträge zu finden sind, stößt man in Oberösterreich bereits 1965 und 1975/76 auf je einen Beitrag in einem Lesebuch. Wiener Kinder fanden in ihren Lese- und Sachunterrichtsbüchern somit erst nach 1975/76 Informationen zum Themenkomplex.

In Oberösterreich wird den Kindern die Thematik also mehr im Lesebuch und damit als Erzählung oder Geschichte dargeboten, während in Wien mehr sachliche Informationen und kurze Merktex te in Sachunterrichtsbüchern präsentiert werden.

Der Nationalsozialismus wird in beiden Ländern in allen Dekaden gleich (wenig) behandelt. In Oberösterreich finden sich Texte mit direktem Verweis auf Mauthausen, wofür vermutlich der Standort Mauthausens in Oberösterreich verantwortlich ist. Auch in einem Wiener Buch wird Mauthausen namentlich erwähnt. Auffällig ist, dass das Thema Judenverfolgung in Oberösterreichs Büchern nicht genannt wird, in Wiener Büchern ab

1985 immer wieder vereinzelt. Es ist zu vermuten, dass es aufgrund der Örtlichkeit in Oberösterreich nicht so viele Juden gab, die von der Bevölkerung „drangsaliert“ werden konnten, es daher nicht in Wiener Ausmaßen geschah und dieser Aspekt in der oberösterreichischen Geschichte nicht vorherrschte. In Wien wird weiters vermehrt das Leben der Zivilbevölkerung im Zweiten Weltkrieg dargestellt, insbesondere Bombenangriffe. Wien war in Österreich das Hauptangriffsziel der Alliierten und es scheint daher in der Stadtgeschichte ein bedeutenderes Thema zu sein, als in ländlichen Gebieten, wo Bombenangriffe aufgrund der fehlenden kriegsrelevanten Produktionsstätten nicht oft vorkamen (abgesehen vom Industriestandort Linz).

Informationen über tatsächliche Geschehnisse im Wohnort zu geben, scheint generell in den letzten Jahren weniger wichtig geworden zu sein.

In Oberösterreich wird die Nachkriegszeit um 1985 in zwei Beiträgen behandelt, um 1995 nicht mehr. In Wien finden sich 1995 immerhin fünf Beiträge. Um 1985 war die Nachkriegszeit in Wien sehr präsent (6 Beiträge). Gründe dafür liegen vermutlich wieder darin, dass Wien zerstört war und daher viel langwieriger aufgebaut werden musste, als Oberösterreich. Zahlreiche für Österreich bedeutsame Gebäude, wie z.B. der Stephansdom, die zerstört und wieder aufgebaut wurden, stehen in Wien. In Wien wurde der Staatsvertrag verhandelt und die Freiheit Österreichs ausgerufen.

8 Zusammenfassung der Ergebnisse

79 österreichische Volksschulbücher (Lese- und Sachunterrichtsbücher) der vierten Schulstufe, die zwischen 1946 und 2005 in Wien und Oberösterreich erschienen sind, wurden im Hinblick auf ihre Darstellung von Zweitem Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit untersucht. Textstellen und Bilder wurden identifiziert, kategorisiert und interpretiert, sowie in Beziehung gesetzt zu der im Erscheinungszeitraum der Volksschulbücher vor sich gehenden „allgemeinen“ erinnerungsgeschichtlichen Entwicklung dieses Themenbereiches. Die Arbeit versuchte im pädagogischen Bereich eine Konkretisierung des erinnerungsgeschichtlichen Verlaufes, auf einer vom Alter her frühen Stufe der Erfahrung.

Dies geschah unter vier Gesichtspunkten:

1. Scheint das Thema auf? Wenn ja, in welchem Umfang?
2. Welche charakteristischen Merkmale hat die Darstellung? In welcher Form wurden Informationen elementarisiert?
3. Zeigen sich im Verlauf des Untersuchungszeitraumes Veränderungen beziehungsweise Kontinuitäten in Umfang und Darstellung?
4. Wie sind Umfang und Darstellung im Rahmen der Schulbuch-Determinanten „Lehrplaninhalte“ und „Schulbuchzulassungsverfahren“ und der Schulbuch-Kontexte „Erinnerungskultur“ und „entwicklungspsychologische Erkenntnisse“ (jeweils 1946-2005) zu interpretieren?

Der Themenkomplex wurde und wird in den Volksschulbüchern behandelt. Politisches Bewusstsein und eine geschichtlich basierte Orientierungskompetenz werden also bereits in der Volksschule angebahnt. Es zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Verlauf des erinnerungskulturellen Mainstreams in Österreich und entsprechenden Modalitäten der Elementarisierung der Themenbereiche. Es wurde festgestellt, dass Schulbuchinhalte gemäß der gesellschaftlich-mentalenen Veränderung aktualisiert wurden, allerdings erst mit zeitlicher Verzögerung. So wurde in den Volksschulbüchern die österreichische Bevölkerung bis 1995 als Opfer des Nationalsozialismus oder des Zweiten Weltkrieges oder als hilfsbereit gegenüber den Verfolgten dargestellt, während über die eigentlichen Opfer und darüber, was Österreicher ihnen angetan haben, überwiegend geschwiegen wurde. Sowohl im Schulbuchtext, als auch in den bildlichen Darstellungen wurden Folgen des Krieges oft sehr allgemein und ohne Urheber dargestellt, Geschehnisse wurden dadurch dekontextualisiert. Dies erleichterte die Modellierung des Themas in Richtung Opferthese. Während in den Schulbüchern ist erst ab 1995 eine objektivere Zugangsweise zu erkennen ist, wandelte sich im erinnerungskulturellen Mainstream bereits in den 80ern das Narrativ „Österreich als Opfer von Krieg und

Nationalsozialismus“ hin zu dem Narrativ „Kritisches Tätergedächtnis“ (vgl. Kap. 4.2.1), wo unter anderem durch Waldheimaffäre und öffentliches Eingeständnis von Bundeskanzler Vranitzky eine breitere Verankerung von Verantwortungsübernahme und eine Zurechtrückung des Täter-Opfer-Verhältnisses gefördert wurden..

In der ersten Untersuchungsdekade (bis 1955) wurden die Jahre 1938-1955 in den Schulbüchern nicht thematisiert. Gründe dafür könnten die persönliche Betroffenheit der österreichischen Bevölkerung sein, die damit beschäftigt war, die Kriegsfolgen zu bewältigen. Die Österreicher bauten Zerstörtes wieder auf, Familien fanden sich wieder oder mussten den Verlust bzw. das „Verschollensein“ von Familienmitgliedern bewältigen. Sie mussten ihre persönliche Rolle im neuen Österreich finden (Hanisch 1994, 399 – 425). Von offizieller Seite begann „die Propaganda eines enthusiastischen österreichischen Patriotismus, die sich um die historischen Fakten wenig kümmerte.“ (Hanisch 1994, 398)

Bis 1976 wurden - parallel zur Verdrängung der Geschehnisse auf offizieller politischer Seite - die Themen Zweiter Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit nur vereinzelt behandelt, ab diesem Zeitpunkt etwas häufiger.

In den Dekaden 1976 bis 1985 und 1986 bis 1995 gab es im Verhältnis zu den anderen Dekaden nicht nur räumlich, sondern auch inhaltlich viel Information zu der Thematik. Oft wurde von Bombardierungen berichtet. Berichte darüber schirmten sowohl das Thema Eroberungskrieg als auch die freiwillige und begeisterte Beteiligung eines großen Bevölkerungsteils am Nationalsozialismus ab. Folgt man den Darstellungen in den Volksschulbüchern, waren die Österreicher zweimal „Opfer“ – Opfer des Nationalsozialismus und Opfer der Bombardierungen durch die Alliierten - und immer unschuldig. Im Widerspruch zur Darstellung der österreichischen Bevölkerung als (vermeintliche) Opfer des Nationalsozialismus steht allerdings, dass in den Schulbuchdarstellungen niemand froh war, dass Österreich vom Nationalsozialismus befreit wurde.

Von 1996 bis 2005 fanden sich erstens wesentlich *weniger konkrete Informationen* zu Nationalsozialismus, Zweitem Weltkrieg und Nachkriegszeit, obwohl die Anzahl an Neuerscheinungen seit 1986 auf vergleichbarem Niveau stagnierte. Hier zeigte sich zweitens ein *Wandel in den Inhalten*. Die Beiträge enthielten nicht mehr so viele Informationen wie zwischen 1976 und 1995. Dafür wurden ab 1995 verstärkt Arbeitsaufträge gestellt und Friedenserziehung betrieben (Was tun, um Kriege zu verhindern?). Dieser Umstand könnte mit dem Wandel der Vorstellung von gutem Unterricht zu tun haben - weg vom Frontalunterricht, hin zu projektorientiertem,

selbstbestimmten, aktiven Lernen. Dem folgend wären Bücher, die ausschließlich „Fakten“ präsentieren, nicht mehr angebracht. Das Thema „Krieg“ wurde thematisiert, jedoch nicht - wie davor - konkret der Zweite Weltkrieg, sondern es wurde in allgemeiner Form über Bedeutung und Zustandekommen von Kriegen am Beispiel von Kriegen in jüngerer Zeit informiert, und es wurden Denkanstöße gegeben. Schüler wurden im Vergleich zu vorangegangenen Dekaden vermehrt aufgefordert, sich Wissen über die Zeit um 1945 zu beschaffen, z. B. durch Befragung ihrer Großeltern.

Inhaltlich zeigte sich in den Volksschulbüchern weiters, dass zwischen 1976 und 2005 im Vergleich zu den Vorjahren zunehmend häufig Stellung zu Staatsvertrag und Neutralität bezogen wurde, das Zustandekommen des Krieges jedoch in den Hintergrund geriet. Man könnte sagen, Inhalte wurden kontinuierlich reduziert auf Themen mit Auswirkung auf die heutige Zeit, wobei Auswirkungen des Nationalsozialismus auf die heutige Zeit in den untersuchten Schulbüchern entweder ausgeklammert oder nicht gesehen wurden. Verwunderlich scheint, dass erst 40 Jahre nach Kriegsende der Name Adolf Hitler oder Begriffe wie „Nationalsozialismus“ in Lese- und Sachunterrichtsbüchern aufschienen.

Eine wichtige Veränderung über die Zeit ist zu erkennen, wenn von Kriegsoffizieren die Rede ist. Sie starben in den ersten Jahren des Untersuchungszeitraumes ausschließlich an der Front oder durch Bombenangriffe, ab 1975 auch „in den Gefängnissen der deutschen Machthaber.“ (Drlicek: Mein Heimatland Wien 1975)

Zwischen 1976 und 1985 neu hinzu kam die Information über militärische Einsätze von Kindern. Das Thema „Widerstand“ wurde im gesamten Untersuchungszeitraum einmal behandelt. In einem Nebensatz hieß es, dass sich „mutige Österreicher unter Einsatz ihres Lebens dagegen [gegen den Nationalsozialismus, S.H.] wehrten“ (Meine Heimatstadt Wien 1983, 67). Eine Erklärung für die Nichtbehandlung von Widerstand wäre, dass der Teilbereich für die Volksschule nicht vorrangig genug war; denn immerhin hatte der Österreichische Widerstand nach 1945 mehrere Jahrzehnte lang eine beachtliche Stellung im offiziellen Verständnis Österreichs. Überlegungen seitens Autoren und Approbationsgremien dahinter könnten sein, dass sich die Kinder im Laufe ihrer Schulkarriere später damit auseinandersetzen sollen oder sie kognitiv noch nicht dazu in der Lage seien. Schließlich müsste man im Zuge dessen auch thematisieren, dass sich viele Österreicher nicht wehrten bzw. mitmachten und sich erst aufgrund dessen Widerstandsgruppen bildeten. Es stellt sich die Frage, inwieweit Prioritäten sinnvoll gesetzt werden, da es eigentlich wünschenswert ist, Kinder möglichst früh gegen „Mitläufertum“ zu sensibilisieren. Hier wäre den Kindern viel Vorwissen und Sachinformation zu vermitteln oder eine hohe Elementarisierung des Themas nötig. Beides sind anspruchsvolle Aufgaben.

Ereignisse, wie das Novemberprogramm („Reichskristallnacht“), die „Mühlviertler Hasenjagd“, die Einteilung, Kennzeichnung und Diskriminierung der Menschen nach Rassen, sowie die Zwangsenteignungen jüdischer Österreicher zugunsten nichtjüdischer Österreicher, die Eroberung und Ausbeutung anderer Länder und die Rekrutierung von Kriegsgefangenen als Arbeitssklaven für die Kriegsindustrie wurden nicht in den Volksschulbüchern thematisiert. Informationen über Geschehnisse solcherart schließen Informationen über Verbrechen mit ein. Diese werden Volksschulkindern nicht zugemutet. Zohar Shavit (2008), die seit den 80er Jahren westdeutsche Kinderliteratur zu den Themen Zweiter Weltkrieg, Nationalsozialismus und Holocaust beforcht, hat das dort dargestellte Narrativ prägnant beschrieben. Eben dieses Narrativ konnte in den hier untersuchten österreichischen Schulbüchern ebenfalls identifiziert werden vermutlich, weil Deutschlands und Österreichs Vergangenheit und Vergangenheitsbewältigung, bis auf die Tatsache, dass Österreich sich durch die deutsche Okkupierung die Opferrolle zuschreiben konnte - und damit einen Grund hatte, keine Verantwortung übernehmen zu müssen -, große Ähnlichkeiten aufweisen. Ich nehme daher an dieser Stelle auf Shavit Bezug und lege zusammenfassend Ergebnisse ihrer Untersuchungen, die ich auf Österreich beziehe, dar, soweit sie den untersuchten österreichischen Lese- und Sachunterrichtsbüchern entsprechen: Der Krieg wird innerhalb Österreichs dargestellt. Okkupationen anderer Länder werden nicht erwähnt. Ebenso werden Kriegshandlungen österreichischer Soldaten nicht beschrieben. Der Krieg wird als „kosmisches Naturereignis“ (Shavit 2008, 52) dargestellt, das plötzlich über Österreich hereinbrach. Hitler und die Nazis, die „Nichtösterreicher“ sind, tragen die Verantwortung für den Krieg und den Nationalsozialismus, den kein Österreicher gewollt hat. Beide waren plötzlich da, Österreich wollte sich wehren, es war jedoch zu schwach. Nachdem Hitler so plötzlich wie er da war, wieder „verschwunden“ war – und mit ihm die Nazis „und alles Böse“ (Shavit 2008, 52) – mussten die Österreicher die Strafe für seine Taten aushalten. Ihre Städte wurden von den Alliierten zerbombt und besetzt. Sie trauerten um tote Familienangehörige und bauten unermüdlich Österreich wieder auf. Das österreichische Leid erhält eine starke Gewichtung, die österreichische Beteiligung wird minimalisiert. Wohl wurden in sehr seltenen Darstellungen Juden in KZs getötet, jedoch nicht von Österreichern, sondern von „den Nazis“ (Shavit 2008, ebd.). Seit 1995 scheint in den österreichischen Schulbüchern der Topos von „Österreich als Opfer“ einer objektiveren Sichtweise zu weichen – falls Geschehnisse zwischen 1938 und 1955 überhaupt noch thematisiert werden, was immer seltener der Fall ist.

Das Verhältnis von Lehrplänen und Schulbuchdarstellungen

Obwohl der Sachunterricht und allgemeine grundlegende Bildungsziele im Zuge aller Neuerungen begrifflich mehr oder weniger stark verändert wurden, gibt es in den Lehrplänen in Bezug auf den Themenkomplex „Zweiter Weltkrieg“ kaum inhaltliche Veränderungen. Es finden sich in keinem Lehrplan Stellen, die die Behandlung des Themas fordern. Zugeordnet werden kann es in allen Lehrplanfassungen der Behandlung „Historischer Inhalte“. Für alle Beiträge der Schulbücher zum Themenkomplex gilt, dass sie Geschehnisse und Umstände sehr vereinfacht und zum Teil verzerrt darstellen. Auf den „Wahrheitsgehalt des Geschichtlichen“ (Forderung des Lehrplans, vgl. Kap. 4.1.1) wird nicht immer Wert gelegt. Zur nicht gestellten Frage, wer Opfer oder Täter des Krieges und des Nationalsozialismus waren, wurden Informationen über jüdische Opfer und generell über Menschen, die in Konzentrationslager deportiert wurden, bis 1985 weggelassen. Dem Lehrplananspruch, Kinder zu demokratischen Bürgern erziehen zu wollen, haben Schulbücher beim Thema „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ bis 1986 nicht explizit Rechnung getragen. Bis 1986 finden sich in den Schulbüchern keine Verknüpfungen zwischen Informationen über die Zeit 1938-1955 und demokratischen Werten.

In den Lehrplanfassungen bis 1986 scheint unter Bildungs- und Lehraufgaben des Sachunterrichts die Forderung auf, Unterschiede zwischen Vergangenenem und Gegenwärtigem herauszuarbeiten, ab dem Lehrplan 1986 sollten Auswirkungen von Vergangenenem auf die Gegenwart bewusst gemacht werden. Die neuere Forderung verlangt also, einen Konnex herzustellen. Demzufolge wäre zu erwarten, dass in den Schulbüchern ab 1986 vermehrt Bezüge zur Gegenwart hergestellt werden und Arbeitsaufgaben an Kinder gestellt werden, die die Herstellung dieses Konnexes ermöglichen. Tatsächlich konnte ich eine Änderung der Schulbuchinhalte solcherart erst nach 1995 feststellen. Vermutlich haben Schulbücher die Aufnahme von Arbeitsaufgaben für die Kinder aus dem geforderten Zusammenhang von Geschichte und Gegenwart abgeleitet. Die späte Reaktion der Schulbuchverlage auf den Lehrplan hat möglicherweise auch ökonomische Gründe seitens der Schulbuchverlage.

9 Diskussion und Ausblick

Da die analysierten Schulbücher viel Spielraum lassen, hängt die Form der Herantragung der Inhalte an Schüler entscheidend von der Lehrkraft ab. Es stellt sich die Frage, ob Lehrkräfte allein durch ihre Ausbildung in diesem Bereich gut informiert sind. Zugangswege zur Thematik werden an den Pädagogischen Hochschulen meiner eigenen Erfahrung und der Erfahrung aller meiner Kolleginnen nach nicht gelehrt. Ein Ansatzpunkt wäre folglich, die Volksschullehrerausbildung in diesem Punkt zu erweitern.

Ein wesentliches Ziel sollte sein, Kindern Verantwortungsübernahme für ihr Handeln zu lehren. Die von mir analysierten Volksschulbücher leisten – was den Themenbereich Zweiter Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit betrifft – dazu keinen Beitrag. Es wird bis in die 90er Jahre der Eindruck vermittelt, dass jeder mittun „musste“. Sarkastisch betrachtet ließe sich sagen, es ist gut, dass in den Büchern wenig zu den Geschehnissen über die in der Jahre 1938 - 1955 zu finden war, Kinder folglich auch wenig mit Verantwortungsvermeidung konfrontiert wurden.

An dieser Stelle eingehen möchte ich auf die der Thematik anhaftende Ambivalenz, dass Ereignisse zu Kriegsende, die wohl dem größten Teil der Bevölkerung Schaden zufügten bzw. es so verstanden wurde, gleichzeitig zur Befreiung Österreichs aus der NS-Herrschaft führten. In den Schulbüchern und erinnerungskulturell wird diese Ambivalenz nicht deutlich. Es zeigt sich vielmehr das Bild, dass Österreich von einem Missstand in den nächsten geriet. Vielen Österreichern nutzte die militärische Befreiung vom Nationalsozialismus auch nicht unmittelbar, im Gegenteil, hatten Sie doch Vergeltungsschläge und Bestrafungen für ihre Taten im Nationalsozialismus zu fürchten. Ein Großteil derer, denen die Befreiung genutzt hätte, war zu diesem Zeitpunkt vertrieben oder ermordet. Die Befreiung „nutzte“ noch Kriegsgefangenen, Zwangsarbeitern, Widerstandskämpfern, einigen wenigen versteckten Juden und Deserteuren. Die Komplexität dieses Konstruktes mit all seinen Entstehungsbedingungen und Voraussetzungen nachzuvollziehen würde Volksschulkindern gelingen, wenn sie Vorwissen über Einzelheiten der Zeit von 1938 bis 1955 hätten. Dies ist im Allgemeinen nicht der Fall, auch weil grundsätzliche Bildungsziele in der Volksschule andere sind: Kinder sollen viele Grundfertigkeiten lernen, wie Schreiben, Lesen und Rechnen. In allen Lebensbereichen, wie Gesundheit, Technik usw. soll Grundwissen vermittelt werden. Es stellt sich daher die pädagogische Frage nach dem Platz des Themenkomplexes im Unterricht und seiner Wertigkeit in Bezug auf andere Inhalte.

Wie die Prioritäten gesetzt werden, welche Informationen aus den Themenbereichen Zweiter Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit so elementar sind, dass sie bereits an Volksschulkinder herangetragen werden, ist ebenso zu diskutieren, wie die

Frage, ob und wie zentrale Fragen aus diesen Themenbereichen mit Gegenwartsfragen verbunden werden können, ohne zu trivialisieren oder ob zentrale Fragen an Zweiten Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit gleichsam entnommen und in der Auseinandersetzung mit zeitlich näherliegenden Themenbereichen besser vermittelt werden können, wobei zeitliche Nähe allein auch noch nichts über Erfahrungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten von Kindern aussagt.

In den Volksschulbüchern der Gegenwart wird wohl „Krieg“ und damit in Zusammenhang stehend „Friedenserziehung“ thematisiert, aber immer seltener speziell der Zweite Weltkrieg oder der Nationalsozialismus, wie die Schulbücher der letzten Dekade zeigen. Kinder sollen in einem gemeinsamen Europa zu Frieden und Kooperation erzogen werden. Die Darstellungen von Zweitem Weltkrieg und Nationalsozialismus geraten in den Hintergrund. Interessant wäre es zu untersuchen, inwieweit sich dieser Trend fortsetzt. Ich finde diese Entwicklung positiv, solange man die Ereignisse der Jahre 1938 - 1955 nicht in Vergessenheit geraten lässt. Es muss immer über diese Zeit gelehrt werden, um entsprechenden antidemokratischen Entwicklungen, die daran anknüpfen, zeitgerecht entgegen treten zu können.

10 Literaturverzeichnis

10.1 Untersuchte Lese- und Sachunterrichtsbücher nach Dekaden (1946 – 2005)

1946-1955

Lesebücher

- 1 Huber, J. (1951): Lustiges Lesen. ÖBV: Wien
- 2 Kastner, E. (1952): Geschichten aus der Heimat. VJV: Wien
- 3 AG (1946): „Mein Heimatland“ für 4. Kl. Oberösterreich. Aus der Hoamat. ÖBV: Wien

1956-1965

Lesebücher

- 4 Berghofer, H./ Führung, M. (1963): Unsere Heimat. K.V.
- 5 AG (1964): Heimatkundliches Leseheft Steyr. Haslinger: Linz
- 6 AG (1964): Heimatkundliches Leseheft Wels. Haslinger: Linz, S. 23 - 24

1966-1975

Lesebücher

- 7 Kotz, H. (1966): Goldene Welt. Tyrolia-Verlag: Innsbruck
- 8 Kotz, H. (1968): Junge Saat 4-5. Tyrolia: Innsbruck
- 9 Fuehring, M./ Hoerler, H. (1965): Das neue Lesebuch 4. Ausgabe für Oberösterreich. ÖBV: Wien
- 10 Berghofer, H./ Brandstaetter, I./ Glavanits, F. (1973): Unser schönes Buch- Ausgabe Oberösterreich. Roetzer: Eisenstadt, S.30 - 31
- 11 Lanzelsdorfer, F./ AG (1973): Wiener Kinder lesen, 4. Schulstufe, Bd. 3: J&V: Wien

Sachunterrichtsbücher

12 Dratwa, E./ Pernt, K. (1975): Arbeitslehrbuch für den Sachunterricht. Ueberreuter: Wien

13 Dabsch, J./ Jarolim, F./ Svolba, E. (1975): Sachunterricht- Arbeitsblätter für die 4. Schulstufe. ÖBV: Wien, S.15

14 Dabsch, J./ Jarolim, F./ Svolba, E. (1975): Sachunterricht- Arbeitsblätter für die 4. Schulstufe. Zusatz Oberösterreich ÖBV: Wien

1976-1985

Lesebücher

15 Bamberger, R./ AG (1976): Lesebuch. 4. Schulstufe. Textband. ÖBV: Wien, S.34 - 35

16 Lanzelsdorfer, F./ Pacolt, E./ AG (1977): Unser Lesehaus 4. Lesewerk für die 4. Schulstufe. J&V: Wien

17 Lustig, I./ Ruzicka, R. (1977): Ueberreuter-Lesen 4. Ueberreuter: Wien, S. 179 - 180

18 Ferschmann, S./ Schön, W./ Strunz, J. (1979): Lesen macht Spaß 4. ÖBV: Wien, S. 91 - 92

19 Boyer, L./ Fischer, W. (1979): Lesebuch 4. Westermann: Wien

20 Gritsch, H./ Luchner, A./ Messner, R. (1980): Beim Wort genommen. ÖBV: Wien

21 Langer, G./ AG (1983): Österreichisches Lesebuch. Plötz: Wolfsberg

22 Dostal, K./ Nieszner, I. (1984): Lesequelle 4. Herold: Wien

23 Neubauer, R./ Schrempf, R./ AG (1977): Österreich- Lesebuch 4, Oberösterreich. Ueberreuter: Wien, S. 96 - 97

24 Lanzelsdorfer, F./ Pacolt, E., AG (1982): Bei uns und anderswo. 4. Schulstufe. Ausgabe Oberösterreich. J&V: Wien, S. 45 - 47

25 Boyer, L./ Fischer, W. (1983): Lesebuch 4. Oberösterreich. Westermann: Wien

26 Boyer, L./ Fischer, W. (1983): Lesebuch 4. Wien. Westermann: Wien

Sachunterrichtsbücher

27 Riccabona, F./ Erlach, M./ Fröschl, K. (1975): Arbeitsbuch für den Sachunterricht der 4. Schulstufe. Veritas: Linz, S. 99

28 : Putz, E./ Sauer, H./ Paschinger, H. (1978): Sachunterricht. 4. Schulstufe. Rötzer: Eisenstadt, S. 95 - 96

- 29 Schmidberger, G./ Lenz, K. (1976): Heimatland Oberösterreich. Sachunterricht 4. Volksschule. Rötzer: Eisenstadt , S. 84 - 85
- 30 Riccabona, F./ Erlach, M./ Fröschl, K. (1977): Arbeitsbuch für den Sachunterricht der 4. Schulstufe. Ausgabe Oberösterreich. Veritas: Linz
- 31 Dratwa, E./ Pernt, K. (1981): Sachunterricht-Kompakt. 4. Klasse. Ausgabe Oberösterreich. Ueberreuter: Wien
- 32 Boyer, L./ Fischer, W./ Wingert, O. (1982): Der neue Sachunterricht. 4. Schulstufe. Ausgabe Oberösterreich. J&V: Wien
- 33 Nösterer, F./ Kranzler, E. (1985): Heimat Oberösterreich. Sachunterricht für die 4. Klasse. Ueberreuter: Wien
- 34 Drlicek, F./ Fischer, R./ Hörandl, K. (1975): Mein Heimatland Wien. Sachunterricht für die 4. Klasse. Ueberreuter: Wien, S. 20
- 35 Dabsch, J./ Jarolim, F./ Svolba, E. (1976): Sachunterricht. Arbeitsblätter für die 4. Schulstufe. Ausgabe Wien. ÖBV: Wien, S. 31
- 36 Riccabona, F./ Erlach, M./ Fröschl, K. (1977): Arbeitsbuch für den Sachunterricht der 4. Schulstufe. Ausgabe Wien. Veritas: Linz
- 37 Dratwa, E./ Pernt, K./ Klimosch, W. (1981): Sachunterricht-Kompakt. 4.Klasse. Ausgabe Wien. Ueberreuter: Wien, S. 18
- 38 Boyer, L./ Fischer, W./ Wingert, O. (1982): Der neue Sachunterricht. 4. Schulstufe. Ausgabe Wien. J&V: Wien, S. 25
- 39 Machacek, R./ Piuk, H./ Mayer, M. (1983): Meine Heimatstadt Wien. Leykam: Graz, S.67
- 40 Haselmann, W./ Klimosch, W./ Joppich, E. (1985): Heimat Wien. Jugend und Volk: Wien, S. 35 - 36

1986 - 1995

Lesebücher

- 41 Boyer, L./ Mayr, C. (1989): Miteinander lesen 4. Jugend und Volk: Wien, S. 155
- 42 Bauer, G./ Bugram, U./ Lukarsch, S. (1991): Bücherwurm 4. Ausgabe ohne Bundesländerteil. Veritas: Linz, S. 35 - 36
- 43 Ruzicka, R./ Kracher, S. (1994): Das Dorner Lesebuch 4. Dorner: Wien, S. 55 - 56
- 44 Bauer, G./ Bugram, U./ Lukarsch, S. (1992): Bücherwurm 4. Ausgabe Oberösterreich. Veritas: Linz
- 45 Ruzicka, R./ Schuber, K. (1994): Das Dorner Lesebuch 4. Oberösterreich. Dorner: Wien, S. 44 - 49
- 46 AG: Kostroun, S. (1986): Österreich- Lesebuch 4, Wien: ÖBV: Wien, S. 99

47 Bauer, G./ Bugram, U./ Lukarsch, S. (1992): Bücherwurm 4. Ausgabe Wien. Veritas: Linz, S. 16

48 Ruzicka, R./ Kracher, S. (1994): Das Dorner Lesebuch 4. Wien. Dorner: Wien

Sachunterrichtsbücher

49 Kettenbach, H./ Jarolim, F./ Ebner, A. (1989): Menschen- Tiere- Pflanzen- Dinge 4. ÖBV: Wien, S. 42 - 43

50 Dabsch, J./ Jarolim, F./ Svolba, E. (1989): Sachunterricht. Lern- und Arbeitsmittel für die 4. Schulstufe. Ausgabe. ÖV: Wien, S. 13

51 Dabsch, J./ Jarolim, F./ Svolba, E. (1989): Sachunterricht. Lern- und Arbeitsmittel für die 4. Schulstufe. Ausgabe Oberösterreich. ÖV: Wien

52 Kettenbach, H./ Jarolim, F./ Ebner, A. (1989): Menschen- Tiere- Pflanzen- Dinge 4. Oberösterreich. ÖBV: Wien

53 Herbst, P./ Matl, A./ Schweinberger, K. (1989): Daheim und in der Natur 4. Oberösterreich. Haas Ivo: Salzburg

54 Feiner, W./ Erlach, M./ Huber, A. (1989): Meine Welt. Sachbuch für die 4. Schulstufe. Ausgabe Oberösterreich. Veritas: Linz

55 Boyer, L./ Fischer, W./ Wingert, O. (1989): Entdecken und lernen 4. Ausgabe Oberösterreich. Jugend und Volk: Wien

56 Boyer, L./ Fischer, W./ Wingert, O. (1988): Entdecken und lernen 4. Ausgabe Wien. Jugend und Volk: Wien

57 Dabsch, J./ Jarolim, F./ Svolba, E. (1988): Sachunterricht. Lern- und Arbeitsmittel für die 4. Schulstufe. Ausgabe Wien. ÖV: Wien, S. 37

58 Kettenbach, H./ Jarolim, F./ Ebner, A. (1988): Menschen- Tiere- Pflanzen- Dinge 4. Wien. ÖBV: Wien

59 Feiner, W./ Erlach, M./ Huber, A. (1989): Meine Welt. Sachbuch für die 4. Schulstufe. Ausgabe Wien. Veritas: Linz

1996 - 2005

Lesebücher

60 Sklenitzka, F (1997): Lesefuchs 4. Jugend und Volk: Wien, S. 26

61 Buck, S. u.a. (2000): Funkelsteine 4 - ein Lesebuch. Dorner: Wien

62 AG (2002): Lesen mit Pfiff 4. ÖBV und HPT: Wien

63 Kainz-Kazda, E. (2002): Lesereise 4. Ausgabe Oberösterreich. Veritas: Linz, S. 23

64 Kainz-Kazda, E. (2001): Lesereise 4. Ausgabe Wien. Veritas: Linz, S. 47

Sachunterrichtsbücher

65 Tobisch, H./ Ithaler, A. (2000): Meine Sachwerkstatt 4. Basisteil. J&V: Wien

66 Ussar, H./ Koch, W./ Kristoferitsch, I. (2001): Schatzkiste 4. Basisteil. Dorner: Wien

67 Petong, K./ Lindinger, E./ Schoiswohl, A. (2001): Umweltreise 4. Veritas: Linz

68 Kettenbach, H./ Gressl, E./ Hofer, D. (2002): Minimondo 4, Sachunterricht 4. Schulstufe. ÖBV: Wien, S. 20

69 Schoiswohl, A./ Lindinger, E. (2002): Spaß beim Forschen und Entdecken 4. Veritas: Linz, S. 21

70 Darthe, K./ de Martin, S./ Wimmer, M. (2004): Meine bunte Welt 4. Basisteil. Jugend und Volk: Wien

71 Darthe, K./ de Martin, S./ Wimmer, M. (2004): Meine bunte Welt 4. Übungsbuch. Jugend und Volk: Wien

72 Tobisch, H./ Ithaler, A. (2000): Meine Sachwerkstatt 4. Oberösterreich. Basis- und Länderteil. J&V: Wien

73 Ussar, H./ Koch, W./ Kristoferitsch, I. (2001): Schatzkiste 4. Oberösterreich. Dorner: Wien, S. 4

74 Schoiswohl, A./ Lindinger, E. (2002): Eine Reise durch das Oberösterreich. Veritas: Linz

75 Darthe, K./ de Martin, S./ Wimmer, M. (2004): Meine bunte Welt 4. Oberösterreich. Ausgabe A. Jugend und Volk: Wien

76 Kettenbach, H./ Gressl, E./ Hofer, D. (2005): Minimondo 4, Sachunterricht 4. Schulstufe. Ausgabe Oberösterreich. ÖBV: Wien

77 Tobisch, H./ Ithaler, A. (1999): Meine Sachwerkstatt 4. Wien. J&V: Wien

78 Kettenbach, H./ Gressl, E./ Hofer, D. (2002): Minimondo 4, Sachunterricht 4. Schulstufe. Ausgabe Wien. ÖBV: Wien, S. 35

79 Wimmer, M. (2004): Meine bunte Welt 4. Länderteil Wien. J&V: Wien, S. 12

10.2 Sekundärliteratur

Adler, Meinhard (1990): Vergangenheitbewältigung in Deutschland. Eine kulturpsychiatrische Studie über die "Faschismusverarbeitung", gesehen aus dem Blickwinkel der zwei Kulturen. Lang: Frankfurt am Main

Adorno, T. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969. Suhrkamp: Frankfurt

Ahlheim, K. (2009): Erinnern und Aufklären. Interventionen zur historisch-politischen Bildung. Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft Bd. 1. Offizin: Hannover

Askenasy, H. (1979): Sind wir alle Nazis? Zum Potential der Unmenschlichkeit. Campus: Frankfurt

Bamberger, R. (1995): Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, Richard (Hrsg.) (1995): Schulbuchforschung. Peter Lang Verlag: Frankfurt/Main. 46-78

Bauer, Kurt (2008): Nationalsozialismus: Ursprünge, Anfänge, Aufstieg und Fall. Böhlau: Wien

Beck, G (1996): Holocaust als Thema in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, 10/1996/97. 10-17

Beilner, H. (2007): Historische Aspekte. In: Kahlert, J./ Fölling-Albers, M./ Götz, M. et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Klinkhart: Bad Heilbrunn. 168-174

Berelson, B. (1952): Content analysis in communication research. Glencoe: Free Press

Besatzungszonen in Österreich:

<http://www.mediathek.at/downloadplatform/file/source/1021578> (8.9., 18.35)

Böhm, A./ Mengel, A./ Muhr, T. (Hrsg.)(1994): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Schriften zur Informationswissenschaft, Bd. 14. Universitätsverlag: Konstanz

Boyer, L. (1990): Sachunterricht. In: Egger, T., Gruber, H., Joks, A. et al. (Hrsg.): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. ÖBV/J&V: Wien. 179-187

Brix, E./ Stekl, H. (1997): Der Kampf um das Gedächtnis. Öffentliche Gedenktage in Mitteleuropa. Böhlau Verlag: Wien

Broszat, M./ Frei, N. (Hrsg.) (2007): Das Dritte Reich im Überblick. Chronik, Ereignisse, Zusammenhänge. DTV: München

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Schulunterrichtsgesetz. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug.xml> (17.2.2010, 15.52)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Lehrplan der Volksschule 2008. www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf (30.4.2010, 19.57)

Deutsches Institut für Fernstudien (Hrsg.) (1990): Medien und Kommunikation. Konstruktionen von Wirklichkeit. Studienbrief 4. Beltz: Weinheim und Basel

- Di Michele, A./ Steinacher G. (2004): Faschismen im Gedächtnis/La memoria die fascismi. Geschichte und Region/Storia e regione. 13/2 Studien Verlag: Innsbruck
- Egger, T./ Gruber, H./ Joks, A. et al. (Hrsg.) (1990): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. ÖBV/J&V: Wien
- Emmerich, K. (2006): Zum Beispiel Österreich. Kulturmacht, Wirtschaftskraft, Identität. Böhlau Verlag: Wien
- Enzenbach, I. (2009): Holocaust Education im frühen historischen Lernen. In: Benz, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Antisemitismusforschung 18. Metropolis: Berlin, 295 -327
- Erbstößer, S./ Klätte, C./ Pech, D. (2009): Kinderliteratur zu Holocaust/Nationalsozialismus - bewertet aus der Perspektive des historischen Lernens. http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenel/superworte/historisch/ki_li_ho.pdf (8.11.2010, 19.13)
- Erl, A. (2005): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Verlag Metzler: Stuttgart
- Fadrus, V./ Martisch, M. (2003): Viktor Fadrus- Vater und Sohn- im Dienste einer österreichischen Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Beiträge zur österreichischen Schulgeschichte mit Berücksichtigung des kunstpädagogischen Aspekts. Verlag Leykam: Graz
- Fend, H. (1981): Theorie der Schule. Urban und Schwarzenberg: München
- Filzmeier, P. (2011): Rückblick auf das Gedenkjahr 2005. Peter filzmeier <http://sciencev1.orf.at/filzmaier/135122> (12.11.2011, 9.50)
- Frei, N. (1996): Der Führerstaat. Nationalsozialistische Herrschaft 1933 bis 1945. deutsche Geschichte der neuesten Zeit vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. dtv: München
- Fritsche, K.P. (Hrsg) (1992): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Schriftenreihe des Georg-Eckerts-Instituts. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Band 75. Verlag Moritz Diesterweg: Frankfurt/Main
- Früh, W. (2004): Inhaltsanalyse. 5.Aufl. Beltz Verlag: Weinheim /Basel
- Gadamer Hans Georg (2011): <http://www.uni-due.de/literaturwissenschaft-aktiv/Vorlesungen/hermeneutik/gadamer.htm> (5.3.2011, 16.10)
- Gerbel, Ch. (2005): Transformation gesellschaftlicher Erinnerung. Verlag Turia und Kant: Wien
- Glaser, G./ Wilkending, G. (2005): Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis. Peter Lang: Frankfurt/Main

Grundsatzterlass: Politische Bildung in den Schulen

<http://www.politik->

[lernen.at/content/site/basiswissen/politischebildung/unterrichtsprinzip/article/105419.html](http://www.politik-lernen.at/content/site/basiswissen/politischebildung/unterrichtsprinzip/article/105419.html)
(22.5.2010, 18.45)

Gstettner, P./ Anzengruber, G./ Malina, P./ Renner, E. (2002): Die Mühen der Erinnerung. Nachhaltiges Lernen durch Aufarbeiten der „dunklen Vergangenheit“. Schulheft 106/2002. Band 2. Pädagogischer Buchversand: Wien

Gugel, G. (1998): Methoden-Manual II. Neues Lernen. Tausend neue Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Beltz: Weinheim

Gugel, G. (2001): Kriegsangst bei Kindern: Informationen für Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen. Tübingen

Hacker, H. (1980): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Hanisch, E. (1994): Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert. Wolfram, H. (Hrsg.): Österreichische Geschichte 1890-1990. Ueberreuter: Wien

Hautmann, H. (2003): Die Moskauer Deklaration und ihre Bedeutung für Österreich in Vergangenheit und Gegenwart. Referat auf dem Symposium der Alfred Klahr Gesellschaft „60 Jahre Moskauer Deklaration“ am 25. Oktober 2003 in Wien
http://www.klahrgesellschaft.at/Mitteilungen/Hautmann_4_03.html (12.12.2011, 13.07)

Hehl, Ulrich von (2001): Nationalsozialistische Herrschaft. Enzyklopädie deutscher Geschichte. Bd. 39. Oldenbourg: München

Heyl, M. (1997): Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg 1997

Hoffmann, D. (1996): Auschwitz im visuellen Gedächtnis. Das Chaos des Verbrechens und die symbolische Ordnung der Bilder. In: Fritz Bauer Institut (Hrsg.): Auschwitz. Geschichte, Rezeption und Wirkung. Campus: Frankfurt. 223 - 258

Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Bd.2. Monographien. Johann Wolfgang Goethe-Universität: Frankfurt/Main. (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft)

Homepage Mauthausen

http://www.mauthausenmemorial.at/db/admin/de/index_main.php?cbereich=1&cthema=366&carticle=50&fromlist=1 (8.12.2011, 16.52)

Jochum, M./ Olbort, F. (1998): "80 Jahre Republik". Ketterl: Wien

Jusline Österreich

http://www.jusline.at/15_Eignungserkl%C3%A4rung_von_Unterrichtsmitteln_SchUG.html
(7.12.2011, 11.30)

Kahlert, J./ Fölling-Albers, M./ Götz, M. et al. (Hrsg.) (2007): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Klinkhart: Bad Heilbrunn

Kissling, W. (1995): „...Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen“- Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle. In: Olechowski (Hrsg.) Schulbuchforschung. Peter Lang Verlag: Frankfurt/Main

Kliwer, A. (2005): Der naive Blick auf das Grauen: Der Holocaust aus Kindersicht. In: Glasenapp, G./ Wilkending, G. (Hrsg.): Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis. Peter Lang: Frankfurt/Main. 229-246

Koza, I. (1973): Überlegungen zur vergleichenden Analyse von Schulgeschichtsbüchern. In: Schallenberger, E.: Zur Sache Schulbuch. Das Schulbuch - Aspekte und Verfahren zur Analyse. Bd.2. A. Henn- Verlag: Ratingen. 14-24

Krapp, A./ Weidinger, B. (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Beltz: Weinheim

Kubinger, K. (2006): Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens. Hogrefe: Göttingen

Kühberger, Ch. (2010): Politische Bildung in der Volksschule- Annäherung aus Theorie und Praxis. Studienverlag: Wien-Innsbruck

Kühberger, Ch./ Windischbauer, E. (2010): Politische Bildung in der Volksschule- Anmerkungen zu fachdidaktischen Grundlagen. In: Kühberger, Ch. (Hrsg.): Politische Bildung in der Volksschule- Annäherung aus Theorie und Praxis. Studienverlag: Wien-Innsbruck. 13-37

Kuzaj-Sefelin, U. (2002): Die Darstellung des Nationalsozialismus im österreichischen Geschichtslehrbuch für die vierte Klasse der Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen von 1945 bis 1999/2000. Diplomarbeit: Universität Wien

Latcheva, L. / Ogris, G. / Rathkolb, O. (2010): Autoritarismus in Österreich und Zentraleuropa. Präsentation des Buches und Ergebnisse der Studie zu Autoritarismus, Geschichte und Demokratie in Österreich, Polen, Ungarn und der Tschechischen Republik. www.sora.at/fileadmin/images/.../2010_sora_Presseinfoautoritarismus.pdf (10.8.2010, 10.14)

Langer, S./ Windischbauer, E. (2010): Das Thema Holocaust in der Volksschule. In: Kühberger, Ch. (Hrsg.): Politische Bildung in der Volksschule- Annäherung aus Theorie und Praxis. Studienverlag: Wien-Innsbruck. 173-188

Lehnguth, C. (2009): Externalisierung und Divergenz. Die Parteien und die österreichischen Vergangenheitsnarrative. In: Ardelt, R. / Rathkolb, O: Zeitgeschichte 4, 36. Jahrgang, Studienverlag: Innsbruck. 262 – 276

Lehrplan 1930: kein Autor. Die Lehrpläne für die fünf bis achtklassigen Volksschulen. ÖBV: Wien

Lehrplan 1946: kein Autor. Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen. ÖBV: Wien

Lehrplan 1963: Lang, L. (Hrsg.): Lehrplan der Volksschule. ÖBV und J&V: Wien

Lehrplan 1972: Lang, L. (Hrsg.): Lehrplan der Volksschule. ÖBV und J&V: Wien

- Leitner, J. (2008): Die Verständlichkeit und Lesbarkeit von Schulbuchtexten. Diplomarbeit: Universität Wien
- Lenzen, D. (2001): Veränderung als Pflicht. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. 3/2001, 2
- Malina, P. (2002): Antisemitismus in Österreich: Nachfragen und Nachdenken. In: Gstettner, P./ Anzengruber, G./ Malina, P./ Renner, E. (Hrsg.): Die Mühen der Erinnerung. Nachhaltiges Lernen durch Aufarbeiten der „dunklen Vergangenheit“. Schulheft 106/2002. Band 2. Pädagogischer Buchversand: Wien. 14-28
- Markova, I. (2010): Geschichtsklitterungen – Zäsuren – Neuverhandlungen. Visuelle und sprachliche Strategien der Repräsentation der österreichischen Vergangenheit 1934 – 1938 – 1945 – 1955 in Geschichtsschulbüchern. Diplomarbeit: Universität Wien
- Matthes, E./ Heinze, C. (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Julius Klinkhardt: Kempten
- Mayring, Ph. (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Böhm, A., Mengel, A., Muhr, T. (Hrsg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Schriften zur Informationswissenschaft. Bd. 14. Universitätsverlag: Konstanz. 159-176
- Niedermair, P./ Schreiber, H. (2004): Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart an Österreichs Schulen. Ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Wien. In: Di Michele, A./ Steinacher G. (Hrsg.): Faschismen im Gedächtnis/La memoria die fascismi. Geschichte und Region/Storia e regione. 13/2 Studien Verlag: Innsbruck. 165-170
- Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. 5. Aufl. Beltz: Weinheim und Basel
- Olechowski, (Hrsg.) (1995): Schulbuchforschung. Peter Lang Verlag: Frankfurt/Main
- Redhardt, J. (1970): NS-Zeit im Spiegel des Schulbuchs. Konzeptionen und Fehlkonzeptionen für westdeutsche Schüler, dargestellt am hessischen Beispiel. Röderberg- Verlag: Frankfurt
- Richter, D. (Hrsg.) (2004): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Praxis Pädagogik: Sachunterricht konkret. Westermann Klinkhart: Bad Heilbrunn
- Richter, D. (2007a): Friedenerziehung. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M. et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Klinkhart: Bad Heilbrunn. 210-214
- Richter, D. (Hrsg.) (2007b): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Reihe Politik und Bildung. Bd. 45. Wochenschau- Verlag: Schwalbach
- Rittelmeyer, C./ Parmentier, M. (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 3. unveränderte Auflage
- Rohrbach R. (2005): Historisches Lernen im Sachunterricht der Grundschule- Ein erprobtes Curriculum. In: Bergmann K./ Rohrbach, R. (Hrsg.) (2005): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. 2.Aufl. Schwalbach. 51-70

Schallenberg, E. (1973): Das Schulbuch- Aspekte und Verfahren zur Analyse. Zur Sache Schulbuch. Bd.2. A. Henn- Verlag: Ratingen

Schallenberg, E. (1978): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen. Zur Sache Schulbuch. Bd. 7. A. Henn- Verlag: Ratingen

Scheufele, B. (2003): Frames – Framing – Framing-Effekte: Theoretische und methodische Grundlegung des Framing-Ansatzes sowie empirische Befunde zur Nachrichtenproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag

Shavit, Z. (2008): Es war einmal ein Krieg. Jüdische und nichtjüdische Kriegs- und Nachkriegskindheit und -jugend in der Kinder- und Jugendliteratur der SBZ/DDR. In: Glasenapp, G. /Ewers, H. (Hrsg.): Kriegs- und Nachkriegskindheiten – Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser. Lang: Frankfurt. 51 - 68

Spann, G. (1997): Der österreichische Nationalfeiertag. In: Brix, E./ Stekl, H. (Hrsg.): Der Kampf um das Gedächtnis. Öffentliche Gedenktage in Mitteleuropa. Böhlau Verlag: Wien. 145-170

Stein, G. (1991):Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Roth, L. (Hg.): Pädagogik. München. 752-759

Stenger, U. (2004): Dimensionen des Bildes. Anthropologische Überlegungen mit einem Blick auf die Shoah. In: Bannasch, B. / Hammer, A. (Hrsg.): Verbot der Bilder – Gebot der Erinnerung. Mediale Repräsentationen der Shoah. Campus: Frankfurt. 131 - 146

Stourzh, G. (2005): 1945 und 1955: Schlüsseljahre der Zweiten Republik. Gab es die Stunde Null? Wie kam es zu Staatsvertrag und Neutralität? Österreich- Zweite Republik. Befund, Kritik, Perspektive. Bd. 1. Studienverlag: Innsbruck, Wien

Straubinger, B. (2003): Erinnerung modo austriaco – zu Gerhard Fritschs „Österreich-Roman“ Moos auf den Steinen. Zum Umgang mit der NS-Zeit in der Literatur der Nachkriegszeit. In: Uhl, H.: Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur. Das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts. Gedächtnis- Erinnerung- Identität. Band 3. Studienverlag: Innsbruck. 137- 152

Stumpf, R. (1997): Ernst Fischer als Staatssekretär für „Volksaufklärung, Unterricht und Erziehung und Kultusangelegenheiten“ (1945): Versuch einer Biographie unter struktur- und institutionengeschichtlichen Gesichtspunkten. Bd. 2. Diplomarbeit: Universität Wien

Talos, E./ Hanisch, E./ Neugebauer W./ Sieder R. (Hrsg) (2000): NS- Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. ÖBV: Wien

Titscher, St. (1998): Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Westdeutscher Verlag: Opladen und Wiesbaden

Uhe, E. (1972): Der Nationalsozialismus in den deutschen Schulbüchern. Eine vergleichende Inhaltsanalyse von Schulgeschichtsbüchern aus der Bundesrepublik Deutschland und der deutschen Demokratischen Republik. Europäische Hochschulschriften Bd.12. Lang: Bern/Frankfurt

Uhl, H. (2003a): Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur. Das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts. Gedächtnis- Erinnerung- Identität. Band 3. Studienverlag: Innsbruck

Uhl, H. (2003b): Von der „Endlösung“ zu „Holocaust“. Die TV-Ausstrahlung von „Holocaust“ und die Transformationen des österreichischen Gedächtnisses. In: Uhl, H. (Hrsg.): Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur. Das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts. Gedächtnis- Erinnerung- Identität. Band 3. Studienverlag: Innsbruck. 153-180

Uhl, H. (2004a): Die Transformation des „österreichischen Gedächtnisses“ in der Erinnerungskultur der Zweiten Republik. In: Di Michele/ A., Steinacher G. (Hrsg.): Faschismen im Gedächtnis/La memoria die fascismi. Geschichte und Region/Storia e regione. 13/2 Studien Verlag: Innsbruck. 23-54

Uhl, H. (2004b): Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur. Das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts. In: Di Michele, A./ Steinacher G. (Hrsg.): Faschismen im Gedächtnis/La memoria die fascismi. Geschichte und Region/Storia e regione. 13/2 Studien Verlag: Innsbruck. 213-217

Uhl, H. (2011): Rückblick auf das Gedenkjahr 2005.
<http://sciencev1.orf.at/science/news/142923> (12.11.2011, 18.01)

Vanecek, E. (1995): Zur Frage der Verständlichkeit und Lernbarkeit von Schulbüchern. In: Olechowski, Richard (Hrsg.) (1995): Schulbuchforschung. Peter Lang Verlag: Frankfurt/Main, 195-215

Verein demokratischer Bildung: Nationalsozialismus
<http://www.nationalsozialismus.at/Themen/Umgang/zaesur.htm> (7.10. 2011, 20.10)

Vogl, U. (1998): Qualitätskriterien für Grundschulbücher. Diplomarbeit Universität Wien

Wassermann, H.P. (2002): Naziland Österreich? Studien zu Antisemitismus, Nation und Nationalsozialismus im öffentlichen Meinungsbild. Schriften des Zentrums für Jüdische Studien Bd.2. Studien-Verlag: Innsbruck

Wassermann, H.P. (2005): „Weiße Flecken“ - „Schwarze Löcher“? Notizen zur „Vergangenheitsbewältigung“ im Geschichtsunterricht. In: Medienimpulse, 52, 42-52

Wagner, P. (Hrsg.)(2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance- Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Herder: Freiburg/Basel/Wien

Wiater, W. (2005): Lehrplan und Schulbuch- Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Matthes, E./ Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Julius Klinkhardt: Kempten. 41-64

Wille, F. (2009): Kinderliteratur zur Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust im Sachunterricht der Grundschule
<http://www2.hu-berlin.de/wsu/ebenel/superworte/historisch/wille.pdf> (2.12.2011)

Welzer, H./ Mollner, S./ Tschugnall, K. (2002): Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Fischer Verlag: Frankfurt/M

Wolf, W. (Hrsg.) (2004): Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen. 10.Aufl. Öbv und Hpt: Wien

Wyrobnik, I. (2005): Geschichte lernen durch Geschichten? In: Glasenapp, G./
Wilkending, G. (Hrsg.): Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und
das kulturelle und politische Gedächtnis. Peter Lang: Frankfurt/Main. 247-262

11 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Überblick über den Untersuchungskorpus</i>	37
<i>Abbildung 2: Lese- und Sachunterrichtsbücher nach Bundesländern</i>	39
<i>Abbildung 3: Lese- und Sachunterrichtsbücher (Erstausgabe) nach Dekaden</i>	39
<i>Abbildung 4: Beitragsstatistik 1946 – 2005 im Überblick</i>	42
<i>Abbildung 5: Beitragsstatistik differenziert nach Anteil am Gesamtumfang 1946-1955</i>	43
<i>Abbildung 6: Beitragsstatistik differenziert nach Anteil am Gesamtumfang 1956-1965</i>	43
<i>Abbildung 7: Beitragsstatistik differenziert nach Anteil am Gesamtumfang 1966-1975</i>	44
<i>Abbildung 8: Beitragsstatistik differenziert nach Anteil am Gesamtumfang 1976-1985</i>	45
<i>Abbildung 9: Beitragsstatistik differenziert nach Anteil am Gesamtumfang 1986-1995</i>	46
<i>Abbildung 10: Beitragsstatistik differenziert nach Anteil am Gesamtumfang 1996-2005</i>	47
<i>Abbildung 11: Durchschnittliche Seitenanzahl pro Buch in den Dekaden</i>	48
<i>Abbildung 12: Durchschnitt Beitragsanteil am Gesamtumfang in den Dekaden in Prozent</i>	49
<i>Abbildung 13: Anzahl der Neuerscheinungen mit und ohne Beiträgen im Dekadenvergleich</i>	50
<i>Abbildung 14: Fotos und bildliche Darstellungen zu Zweitem Weltkrieg, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit nach Dekaden und Schulbüchern</i>	54
<i>Abbildung 15: Schulbuchinhalte im Dekaden- und Bundesländervergleich: Nationalsozialismus 1</i> 60	
<i>Abbildung 16: Schulbuchinhalte im Dekaden- und Bundesländervergleich: Nationalsozialismus 2</i> 61	
<i>Abbildung 17: Schulbuchinhalte im Dekaden- und Bundesländervergleich: Zweiter Weltkrieg 1</i>	62
<i>Abbildung 18: Schulbuchinhalte im Dekaden- und Bundesländervergleich: Zweiter Weltkrieg 2</i>	63
<i>Abbildung 19: Schulbuchinhalte im Dekaden- und Bundesländervergleich: Nachkriegszeit</i>	64
<i>Abbildung 20: „1955 auf dem Balkon des Belvedere“</i>	83
<i>Abbildung 21: „zerstörte Häuser“</i>	84
<i>Abbildung 22: "Vier im Jeep"</i>	84
<i>Abbildung 23: „Das sind einige Folgen solcher Kriege“</i>	85
<i>Abbildung 24: „Menschen wurden getötet“</i>	85
<i>Abbildung 25: „KZ-Flüchtlinge von Bauersfamilie verköstigt“</i>	86

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich habe dieses Diplomarbeitsthema weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt. Diese Arbeit stimmt mit der von dem Begutachter beurteilten Arbeit überein.

Datum

Unterschrift

Curriculum Vitae

Mag. Sabrina Hiller

Geburtsdatum: 6.7.1981

Ausbildung:

Volksschule Ulrichskirchen 1987 - 1991

Gymnasium Wien 21, Franklinstr. 1991 – 1995

BAKIP Patrizig., Wien XXI 1995 - 2000

PädAk Strebersdorf, Volksschullehramt 2000 – 2003

Auslandssemester in den Niederlanden

Psychologiestudium an der Universität Wien 2002-2007

Ausbildung zur Klinischen und Gesundheitspsychologin 2007-2009

Pädagogikstudium an der Universität Wien seit 2006

Berufliche Tätigkeit:

Volksschullehrerin an einer katholischen Privatschule seit 2003

Psychologin und Pädagogin im Therapieambulatorium Mistelbach 2008-2009

Freie Mitarbeiterin im Frauenhaus Mistelbach Oktober 2008- Oktober 2009

Psychologisches Praktikum am AKH Wien, Abteilung Neuropsychologie des Kindes- und Jugendalters 2005