



Wolfgang Bilewicz

DER HOLOCAUST IN SCHULBÜCHERN UND LEHRPLÄNEN

Ein historisch-pädagogischer Vergleich
zwischen Bayern und Österreich

Wolfgang Bilewicz

**Der Holocaust in Schulbüchern
und Lehrplänen**

Wolfgang Bilewicz

Der Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen

**Ein historisch-pädagogischer Vergleich
zwischen Bayern und Österreich**

Tectum Verlag

Wolfgang Bilewicz

**Der Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen.
Ein historisch-pädagogischer Vergleich zwischen Bayern und Österreich**

© Tectum Verlag Marburg, 2016

Zugl. Diss. Universität Linz 2015

ISBN: 978-3-8288-6476-4

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter
der ISBN 978-3-8288-3787-4 im Tectum Verlag erschienen.)

Umschlagabbildung: shutterstock.com © Aleksandar Grozdanovski

Umschlaggestaltung: Mareike Gill | Tectum Verlag

Satz: Ulrich Borstelmann design & publishing

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet

www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind
im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	9
2	Einleitung.....	12
2.1	Begriff und Funktion des Schulbuches	13
2.2	Deskription der Forschungsfragen.....	14
2.3	Analyseverfahren der Schulbuchforschung.....	16
2.3.1	Die deskriptiv-analytische Methode.....	17
2.3.2	Die Raumanalyse.....	19
2.4	Forschungsstand in Österreich.....	22
2.5	Forschungsstand in Deutschland	26
2.6	Deskription des Untersuchungsmaterials	36
2.6.1	Österreichische Geschichtsschulbücher.....	36
2.6.2	Bayerische Geschichtsschulbücher.....	39
2.6.3	Die Schulbuchautor/innen und deren berufliches Umfeld.....	42
3	Expansion und Reduktion: Die Darstellung des Holocaust am Beispiel des Antisemitismus und des industriellen Massenmordes an den europäischen Juden	44
3.1	Zur Begrifflichkeit des Holocaust.....	44
3.1.1	Raumanalysen zur Darstellung des Holocaust in den bayerischen und österreichischen Geschichtsschulbüchern	46
3.2	Der Begriff des Antisemitismus	49
3.3	Raumanalyse und deskriptive Analyse zur Darstellung des Antisemitismus	50
3.4	Der industrielle Massenmord an den europäischen Juden	75
3.4.1	Raumanalyse: Der industrielle Massenmord an den europäischen Juden	75
3.4.2	Deskriptive Analyse: Die Darstellung des industriellen Massenmordes an den europäischen Juden.....	78

4	Entrechtung, Verfolgung und Vertreibung in den österreichischen und bayerischen Schulbüchern	100
4.1	Raumanalyse und deskriptive Analyse: Antijüdische Gesetzgebung in den österreichischen und bayerischen Schulbüchern	100
4.2	Raumanalyse und deskriptive Analyse zur Darstellung von „Flucht, Vertreibung, Ghettoisierung“	126
4.3	Raumanalyse und deskriptive Analyse zur Darstellung von Frauen im Holocaust	147
5	Die ikonografische Darstellung des Holocaust in den Schulbüchern	152
6	Begriff und Funktion des Lehrplanes	174
6.1	Die Bedeutung des Lehrplanes	174
6.2	Der politische Einfluss auf die Gestaltung des Lehrplanes	176
6.3	Die österreichischen und bayerischen Lehrpläne von 1946 bis 2004	177
6.3.1	Die Reorganisation des österreichischen Schulwesens	179
6.3.2	Der „neue“ Geschichtsunterricht als Antithese zum Nationalsozialismus	184
6.3.3	Die Reorganisation des bayerischen Schulwesens	187
6.3.4	Erste Versuche einer curricularen Entwicklung	190
6.3.5	Umbruch und Stagnation	196
6.3.6	Ein curricularer Meilenstein	208
6.3.7	Regression und Stagnation	225
7	Schulische Erinnerungskultur am Beispiel der Gedenkstätten Dachau und Mauthausen	233
7.1	Gedenkstätten als zentrale Orte historisch-politischer Bildung	233

7.2	Die historische, politische, pädagogische Entwicklung der Gedenkstätten Dachau und Mauthausen	240
7.2.1	Die Konzentrationslager Dachau und Mauthausen	240
7.2.2	Die Befreiung durch die US-Truppen	244
7.2.3	Besatzungszeit und Strafverfolgung	247
7.2.4	Im Spannungsfeld von politischer Verdrängung und medialem Widerstand	251
7.2.5	Die Entwicklung zu Lernorten der historischen und politischen Bildung	264
7.2.6	Pädagogische Neukonzeptionierungen	270
8	Zusammenfassung	279
9	Bibliografie	315
9.1	Primärliteratur.....	315
9.1.1	Bayerische Schulbücher	315
9.1.2	Österreichische Schulbücher	317
9.2	Sekundärliteratur.....	319
9.3	Internetadressen.....	345
10	Abkürzungsverzeichnis Schulbücher	346
10.1	Bayerische Schulbücher	346
10.2	Österreichische Schulbücher	346

1 Vorwort

Seit dem Gedenkjahr 1988 wird kaum einer anderen Thematik seitens der Politischen Bildung und der Zeitgeschichte in Österreich so viel Bedeutung beigemessen wie der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust. Von Österreichs offizieller Seite ist man nach Jahrzehnten des Schweigens bemüht, die eigene Vergangenheit im Zeitraum von 1938 bis 1945 einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Der ehemalige Bundeskanzler Dr. Franz Vranitzky gestand am 8. Juli 1991 in einer Rede vor dem österreichischen Nationalrat als erster Bundeskanzler der Zweiten Republik die Mitschuld Österreichs am Holocaust öffentlich ein.

„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.“¹

Mittlerweile gehört es zur Gepflogenheit österreichischer Spitzenpolitiker/innen – mit Ausnahme jener von der FPÖ – an den jährlich stattfindenden Befreiungsfeierlichkeiten in der Gedenkstätte des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen teilzunehmen. Zudem wird der Shoah durch den Besuch von Holocaustgedenkstätten ein höherer Stel-

1 Jochum, 1998, S. 165.

lenwert im Unterricht für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung eingeräumt, als das noch in den 1960er und 1970er Jahren der Fall war. So besuchten im Jahr 2010 etwa 54000² österreichische Schüler/innen die KZ-Gedenkstätte Mauthausen. Das Interesse bzw. das Engagement der Schüler/innen, sich mit diesem Themenkomplex auseinanderzusetzen, ist aus meiner – betont subjektiven – Sicht in hohem Ausmaß vorhanden. In meiner bisher 17-jährigen Tätigkeit als Lehrer für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung war und ist es mir ein großes Anliegen, die Verbrechen der Nationalsozialisten den Schüler/innen mit aller zu Gebote stehenden Offenheit zu thematisieren. Als oberste Priorität gilt dabei die kritische Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der jüngeren österreichischen Vergangenheit.

In Anbetracht der ambivalenten Situation, die auf der einen Seite die hohe Motivation und das Interesse der Schüler/innen zeigt, sich mit dem Holocaust intensiv zu beschäftigen, welche aber auf der anderen Seite die zunehmende Sympathie für rechte Parteien unter Jugendlichen verdeutlicht,³ reifte in mir die Überlegung, eine Doktorarbeit zum Thema „Die Bedeutung von Holocaust und Gedenkstättenpädagogik im Geschichtsunterricht“ zu verfassen.

Mein besonderer Dank für das Zustandekommen dieser Arbeit gilt Herrn Univ. Prof. Dr. Becker, der mich stets mit wertvollen Hilfestellungen und Informationen unterstützte. Unsere Besprechungen verschafften mir zusätzlich einen Motivationsschub, mich meiner Dissertation nach beruflich bedingten Unterbrechungszeiträumen wieder voll und ganz zu widmen.

Des Weiteren möchte mich bei Herrn Univ. Prof. Dr. John bedanken, der mich insbesondere bei der Vorbereitung auf die Dissertationskolloquien voll und ganz unterstützte.

Darüber hinaus möchte mich auch bei den Universitätsprofessoren Dr. Gräser und Dr. Sandgruber für die wertvollen Rückmeldungen in den Dissertationskolloquien bedanken.

2 Bundesministerium für Inneres, 2010, S. 101 ff.

3 Vgl. Enigl/Meinhart, 2008, S. 17. In einer von Peter Ulram, Chef des Meinungsforschungsinstitutes GfK, nach den Nationalratswahlen 2008 durchgeführten Umfrage kam das dritte Lager – BZÖ und FPÖ zusammengenommen – bei der Altersgruppe der unter 30-Jährigen auf 43 %. Noch deutlicher fiel das Votum der Erstwähler/innen aus, hier entschieden sich 47 % für die Parteien des dritten Lagers.

Mein Dank gilt auch dem Rektorat der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, welches mich in Form von Stundenreduzierungen unterstützte.

An dieser Stelle möchte mich auch bei Frau Waltraud Burger, der Leiterin der Bildungsabteilung der Gedenkstätte Dachau, für die wertvollen Gespräche und Interviews bedanken.

Ferner gilt mein Dank den Schulbuchsammlungen der Universität Nürnberg-Erlangen und des Bundesministeriums für Bildung und Familien, dem Georg-Eckert-Institut in Braunschweig sowie dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München.

Mein besonderer Dank gilt darüber hinaus meiner Familie, insbesondere meiner Frau Carmen, die mir in den vergangenen fünf Jahren sehr oft den Rücken frei gehalten hatte und mich stets bei der Erstellung meiner Dissertation unterstützte. Ihr ist diese Doktorarbeit gewidmet.

2 Einleitung

Die vorliegende Dissertation widmet sich den Bereichen der curricularen Darstellung des Holocaust, der Thematisierung des Völkermordes an den europäischen Juden in den Geschichtsschulbüchern sowie den pädagogischen Konzepten der beiden Gedenkstätten Dachau und Mauthausen. Dementsprechend werden die österreichischen und bayerischen Curricula seit 1945 hinsichtlich des Völkermordes an den europäischen Juden untersucht. Des Weiteren richtet sich der Fokus auf die allgemeine Bedeutung und Funktion von Lehrplänen bzw. auf den nicht unerheblichen Einfluss der Politik bei deren Konzeptionierung.

Darüber hinaus nimmt die Phase der Reorganisation bzw. jener der Entnazifizierung des Schulwesens in Österreich und Bayern nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus eine essenzielle Bedeutung in der vorliegenden Untersuchung ein. Ferner soll der Stellenwert des Faches „Geschichte und Sozialkunde“ durch einen Vergleich der Stundentafeln im allgemeinen Fächerkanon eruiert werden. Bei der curricularen Analyse steht die Frage im Vordergrund, wann und weshalb die Holocaustthematik in den Lehrplänen zu finden ist, und welche Rolle die politischen Entscheidungsträger/innen bei der Konzeptionierung der einzelnen Curricula einnahmen. Am Ende dieser Untersuchung sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der curricularen Entwicklung Bayerns und Österreichs ersichtlich werden.

Im Zentrum der vorliegenden Dissertation steht eine vergleichende Schulbuchanalyse, in deren Rahmen die seit 1950 für die achte bzw. neunte Schulstufe der Sekundarstufe 1 konzipierten Unterrichtswerke für Geschichte und Sozialkunde in Bayern und Österreich hinsichtlich der Thematik des Holocaust untersucht werden. In Analogie zu den Lehrplänen steht am Beginn eine theoretische Abhandlung der Schulbuchforschung, im Zuge derer die quantitativen und qualitativen Analyseverfahren erläutert werden. Die Untersuchung der bayerischen und österreichischen Schulbücher umfasst ein Sample von 43 Unterrichtswerken, in dem alle Dekaden zwischen 1950 und 2006 in signifikantem Ausmaß vertreten sind.

Des Weiteren richtet die vorliegende Arbeit den Fokus auf die beiden KZ-Gedenkstätten Dachau und Mauthausen, indem die historische Entwicklung seit 1945 sowie die pädagogischen Konzepte gegenübergestellt werden.

2.1 Begriff und Funktion des Schulbuches

Ein Schulbuch ist per definitionem eine „an den Vorgaben des Lehrplanes orientierte, eigens für den Unterricht erstellte Druckschrift in Form eines Verbundes von Texten, Bildern, Zeichnungen, Diagrammen, Tabellen und Karten“⁴.

Auf dieser Erklärung basierend, dient das Schulbuch vornehmlich der Planung, Unterstützung und Evaluierung des Unterrichtes. Die Inhalte des Schulbuches sind nicht nur von didaktischen und methodischen Überlegungen geprägt, sondern werden in gleichem Maße von politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Zielsetzungen beeinflusst. Im Kontext der Schulbuchforschung wird das Schulbuch als Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse betrachtet.⁵

Zur Titulierung eines Buches als *Schulbuch* zählt noch ein weiteres Kennzeichen: Bevor ein für den Unterricht vorgesehenes Lehrwerk in Österreich verwendet werden darf, muss es das Approbationsverfahren, ein staatliches Zulassungsverfahren, durchlaufen. Es ist dann ein *amtlich zugelassenes Unterrichtsmittel*.⁶ Im Zuge dieses Zulassungsprozesses werden die Lehrwerke in Bezug auf folgende Kriterien überprüft:

- Verfassungs- und Gesetzeskonformität,
- Lehrplankonformität,
- Altersgemäßheit,
- Konformität hinsichtlich der fachwissenschaftlichen und didaktischen Forschung.⁷

4 Rinschede, 2007, S. 370.

5 Vgl. Wiater, 2003, S. 12.

6 Jander, 1982, S. 356.

7 Vgl. Wiater, 2003, S. 13.

Parallel zu den gesellschaftlichen Funktionen erfüllt das Schulbuch zudem pädagogisch-didaktische Aufgaben. Dazu gehört in erster Linie die Unterstützung des Unterrichtes durch exemplarische Lerninhalte. Schulbücher dokumentieren und strukturieren Wissen sowie Informationen und stellen einen systematischen Überblick hinsichtlich des zu erlernenden Unterrichtsstoffes dar. Ob diese Aufgaben im Schulalltag auch erfüllt werden, hängt in erster Linie von der tatsächlichen Verwendung des Schulbuches im Unterricht ab. Das Schulbuch hat zwar in den letzten Jahren etwas an Bedeutung eingebüßt, zumal die Konkurrenz im Bereich der alternativen Unterrichtsmaterialien stark im Ansteigen begriffen war, trotzdem gilt es nach wie vor als das am meisten verwendete Unterrichtsmedium.

2.2 Deskription der Forschungsfragen

Das Ziel dieser Dissertation fokussiert darauf, die zu behandelnde Thematik in den umfangreichen Forschungskomplex der internationalen Schulbuchforschung einzubetten, um daraus Rückschlüsse auf mögliche Forschungsmethoden zu erzielen.

Peter Weinbrenner schreibt in dem von Richard Olechowski 1995 publizierten Sammelband „Schulbuchforschung“, dass die Schulbuchforschung weit über die „herkömmlich verstandene Inhaltsanalyse“⁸ hinausgeht. Dieser Ansatz ist insofern zu unterstreichen, als die Inhalte und die in den Schulbüchern vermittelten Werte immer ein Abbild des politischen und gesellschaftlichen Diskurses eines Staates darstellen. Dies gilt in besonderer Weise für Thematisierung des Holocaust in Schulbüchern und Geschichtscurricula, die in hohem Maße die politischen Debatten über den Umgang mit der NS-Vergangenheit widerspiegelt.

Um die Bandbreite der Forschungsperspektiven der Schulbuchforschung zu erläutern, ist es naheliegend, eine Typologisierung der Schulbuchforschung vorzunehmen. Prinzipiell unterscheidet man drei verschiedene Typen der Schulbuchforschung:

8 Vgl. Weinbrenner, 1995, S. 22.

1. Die *prozessorientierte Schulbuchforschung* dokumentiert den gesamten Lebenszyklus eines Schulbuches von der Entwicklung, der Approbation und der Verwendung bis hin zur Vernichtung.
2. Die *produktorientierte Schulbuchforschung* beleuchtet das Schulbuch als Unterrichtsmedium bzw. als Mittel der visuellen Kommunikation. Diese Art der Schulbuchforschung wird am häufigsten angewandt und kann je nach Zielsetzung weiter unterteilt werden.
3. Die *wirkungsorientierte Schulbuchforschung* analysiert die Wirkung von Schulbüchern auf Lehrer/innen und Schüler/innen.⁹

Die vorliegende Dissertation orientiert sich ausschließlich an den Zielen der *produktorientierten Schulbuchforschung*, zumal hier sowohl die Analyse der holocaust-relevanten Textstellen als auch die präikonografische Deskription¹⁰ des Bildmaterials der visuellen Kommunikation zuzuordnen sind.

Da in dieser Arbeit nicht ein einzelnes Buch einer Analyse zugeführt wird, sondern eine Mehrzahl von Schulbüchern untersucht wird, verwendet man in diesem Fall den gängigen Terminus der „Gruppenanalyse“¹¹. Im Zentrum steht dabei ein inhaltlicher Vergleich von 43 Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe 1 hinsichtlich der Darstellung des Holocaust seit dem Beginn der Zweiten Republik und der Neugründung des Freistaates Bayern im Jahr 1945.

Aufgrund dieser thematischen Abgrenzung ergeben sich für die vorliegende Dissertation drei zentrale Forschungsfragen:

1. Wie hat sich die Darstellung des Holocaust in den Schulbüchern Bayerns und Österreichs in der Zeitspanne zwischen 1950 und 2006 verändert? Was hat sich verändert? Was ist gleich geblieben?
2. Welche Rolle spielt der politische und wissenschaftliche Diskurs, den Holocaust betreffend, hinsichtlich dessen Darstellung in den Schulbüchern?
3. Inwiefern wurden die aus den Geschichtscurricula vorgeschriebenen Inhalte bzw. pädagogisch-didaktischen Konzepte in den Schulbüchern umgesetzt?

9 Vgl. Weinbrenner, 1995, S. 22 ff.

10 In Kapitel 6 wird auf diese Thematik näher eingegangen.

11 Vgl. Meyers, 1976, S. 48.

In Anbetracht dieser Forschungsfragen nimmt die Entwicklungsdynamik für die historische Schulbucharbeit eine essenzielle Rolle ein. Hierbei steht die Frage im Vordergrund, ob die Unterrichtswerke über mehrere, mindestens aber über zwei verschiedene Epochen untersucht werden, in diesem Kontext spricht man von einer Vertikal- bzw. Querschnittanalyse, oder ob man Geschichtslehrbücher, die zu einer Epoche oder einem gültigen Lehrplan gehören, analysiert. In diesem Zusammenhang verwendet man die Begriffe Horizontal- bzw. Querschnittanalyse.

Für die vorliegende Untersuchung tritt der spezielle Fall ein, dass sowohl eine Horizontal- als auch eine Vertikalanalyse vorliegt, da zum einen die in diese Untersuchung aufgenommenen Geschichtsschulbücher aus sechs Jahrzehnten entstammen, und zum anderen die Unterrichtswerke aufgrund der unterschiedlichen Erscheinungsjahre nur jeweils einem, für einen bestimmten Zeitraum gültigen Curriculum zuzuordnen sind.

2.3 Analyseverfahren der Schulbuchforschung

Nachdem die Auswahl der zu untersuchenden Geschichtsschulbücher vorgenommen wurde, gilt es in einem nächsten Schritt sich für eine probate Verfahrensweise zu entscheiden.

„Zur Analyse von Schulbüchern stehen vor allem drei Methoden zur Auswahl: die deskriptiv-analytische Methode, die qualitative Inhaltsanalyse und die quantitative Inhaltsanalyse.“¹²

Diese drei Untersuchungsmethoden sind einzeln oder kombiniert auf verschiedene Formen der Schulbuchanalysen anwendbar, und zwar sowohl bei der Analyse eines einzelnen Buches als auch bei einer Mehrzahl von Schulbüchern, wie in der vorliegenden Dissertation, die einen thematisch gebundenen Gruppenvergleich nationaler sowie internationaler Schulbücher vorsieht.¹³

12 Marienfeld, 1976, S. 50 ff.

13 Vgl. Kleßmann, 1976, S. 64

2.3.1 Die deskriptiv-analytische Methode

Als dominierend bezeichnet Wolfgang Marienfeld, der sich in mehreren Publikationen mit der Methodenproblematik der Schulbuchforschung auseinandersetzt, die deskriptiv-analytische Methode.

Die deskriptiv-analytische Methode, auch hermeneutische Methode genannt, beruht auf zwei Komponenten, die für diese Arbeit von entscheidender Bedeutung sind: Zunächst soll der Inhalt, in diesem Fall sämtliche für den Holocaust relevanten Textpassagen, erfasst und paraphrasiert werden. Anschließend muss das Ergebnis der hermeneutischen Darstellung, unter Beachtung von deren Sinn, der didaktischen Konzeption, der Werte und Normen, der Denkvoraussetzungen und der pädagogischen, fachlichen oder politischen Zielsetzungen, in einer zusammenfassenden Beschreibung analysiert und so den Rezipient/innen verdeutlicht werden.¹⁴

Die deskriptiv-analytische Methode ähnelt in der Vorgehensweise der Quelleninterpretation in der Geschichtswissenschaft, wobei die bayerischen und österreichischen Geschichtsschulbücher in diesem Fall die Quellen darstellen.

Ein für diese Arbeit bestehender Vorteil der deskriptiv-analytischen Methode liegt in der häufigen Verwendung von Originalzitate. Gerade bei der analytischen Betrachtung von abgedruckten Täter- oder Opferberichten erscheint diese Methode als zielführend, weil die Aussagekraft und Wertevermittlung einer bestimmten Schulbuchgeneration dadurch besser zum Ausdruck kommt. Allerdings müssen hier, wie bei jeder wissenschaftlichen Arbeit, für die Auswahl und Verwendung der Zitate bestimmte Prinzipien beachtet werden, das heißt, sie müssen charakteristisch sein und im Gesamtzusammenhang betrachtet werden. Andernfalls lassen sich mit wahllos eingestreuten Zitaten alle möglichen vorgefassten Meinungen belegen.

In Analogie zur qualitativen Inhaltsanalyse basiert auch die deskriptiv-analytische Methode auf einem vorher festgelegten Kategoriensystem. Aus den Kategorien einer Schulbuchuntersuchung ergeben sich Fragestellungen, welche an die zu untersuchenden Unterrichtswerke gerichtet werden, sodass die Definition der Untersuchungskategorien entscheidenden Einfluss auf das Ergebnis der Analyse darstellt.¹⁵

14 Vgl. Marienfeld, 1976, S. 50 ff.

15 Vgl. Meyers, 1983, S. 78.

Kategorien müssen im Vorfeld jeder Untersuchung neu konzipiert werden, um sowohl der jeweiligen Fragestellung als auch den zu untersuchenden Unterrichtswerken zu entsprechen. Hierfür existiert eine Reihe verschiedener Verfahren. Eine erste Möglichkeit besteht darin, Kategorien – wie bei der historischen Quellenanalyse – nach einer ersten Durchsicht auf Basis der vorhandenen Geschichtsschulbücher zu entwickeln. Des Weiteren ist für die Gegenüberstellung der Schulbücher das Festlegen auf eine oder mehrere Vergleichskategorien, das so genannte „*tertium comparationis*“¹⁶, notwendig.

Für diese Dissertation resultiert daraus der Vorteil, dass nicht im Vorhinein festgelegte Thesen durch das Material bestätigt oder nicht bestätigt werden, sondern dass sich die Analysekategorien aus der Art der Fragestellung ergeben. Nach einer eingehenden inhaltlichen Sondierung aller für diese Untersuchung relevanten Geschichtsschulbücher wurden folgende Kategorien bei der deskriptiv-analytischen Methode berücksichtigt. Mit dieser Kategorienauswahl befindet sich die vorliegende Arbeit im Einklang mit der 1981 veröffentlichten Studie des israelischen Erziehungswissenschaftlers Chaim Schatzker zur jüdischen Geschichte in deutschen Schulbüchern:¹⁷

- der nationalsozialistische Antisemitismus und dessen Vorgeschichte;
- die antijüdische Gesetzgebung im Dritten Reich;
- das Novemberpogrom 1938;
- Flucht, Vertreibung, Ghettoisierung;
- der industrielle Massenmord in den Konzentrations- und Vernichtungslagern;
- der Jüdische Widerstand;
- Frauen im Holocaust;
- Schuld und Verantwortung.

Mit dieser Auswahl an unterschiedlichen Kategorien wird die Thematik des Holocaust nicht ausschließlich auf den industriellen Massenmord in den Konzentrations- und Vernichtungslagern reduziert, sondern die vorliegende Arbeit berücksichtigt gleichermaßen die Vorgeschichte des

16 Wiater, 2003, S. 19.

17 Vgl. Schatzker, 1981, S. 126 ff.

Holocaust und die politisch gesellschaftliche Aufarbeitung der Shoah nach 1945.

Die Auswertung der Untersuchung erfolgt in zweierlei Richtungen. Einerseits wird sie in ein abschließendes Urteil über die bayerischen und österreichischen Schulbuchkonzepte in Bezug auf die Thematisierung des Holocaust münden, wobei das Forschungsergebnis durch objektiv ermittelte Daten gestützt sein muss. Andererseits sollen die Auswertungsergebnisse einen Input zu etwaigen inhaltlichen oder didaktischen Reformen des Zeitgeschichtsunterrichtes liefern. Was den Vergleich mit dem eigenen Herkunftsland betrifft, sind besondere Anstrengungen zu unternehmen, um der Gefahr des Ethnozentrismus vorzubeugen.¹⁸

2.3.2 Die Raumanalyse

In Analogie zur deskriptiv-analytischen Methode ist zu Beginn der raumanalytischen Untersuchung ein Kategoriensystem zu konzipieren. An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich die Kategorien der qualitativen und quantitativen Verfahren in der vorliegenden Dissertation nicht unterscheiden dürfen, da die für das Thema Holocaust relevanten Textpassagen aufgrund der besseren Vergleichbarkeit sowohl inhaltlich als auch statistisch den identen Kategorien zugeordnet werden müssen.

Aufgrund dieser Kategorienbildung kann in einem ersten quantitativen Untersuchungsverfahren eine Gewichtung der zu untersuchenden Stoffgebiete vorgenommen werden. Sämtliche Kategorien werden zahlenmäßig und prozentuell erfasst und in Grafiken und Diagrammen dargestellt. Die Genauigkeit der Auszählung erfolgt im Ausmaß von einer Achtelseite. Fotos, Karten, Tabellen Zeichnungen, Skizzen, Grafiken und Karikaturen werden mitgezählt. Im Anschluss wird der Prozentsatz der gezählten Seiten berechnet. Die Auszählungsergebnisse der einzelnen Kategorien werden anhand von Säulendiagrammen veranschaulicht, wobei die errechneten Prozentsätze auf zwei Kommastellen gerundet werden.

Die Kriterien, nach denen die Zuordnung in Zweifelfällen erfolgt, werden im Folgenden kurz erläutert.

18 Vgl. Wiater, 2003, S. 14 ff.

- Textstellen, die Bezug auf den Antisemitismus nehmen, werden nur dann dazu gezählt, wenn sie explizit in Verbindung mit dem Holocaust gebracht werden.
- Textstellen, die den Antisemitismus in anderen faschistischen Regimen beinhalten, gelten hier nicht als der Thematik zugehörig und werden daher nicht mitgezählt.
- Textstellen, die den Zweiten Weltkrieg behandeln, werden nur dann mitgezählt, wenn sie auf Verbrechen an der jüdischen Bevölkerung Bezug nehmen.
- Textstellen, die das Ende des Nationalsozialismus bzw. das Ende des Zweiten Weltkrieges und die Zeit unmittelbar danach beschreiben, werden nur mitgezählt, wenn sie explizit in Verbindung mit dem Holocaust stehen.

Bei diesen Zuordnungskriterien orientiert sich die vorliegende Dissertation am Aufsatz „Geschichte gegen den Strom“ von Eva Kolinsky, der im Jahre 1991 in der Reihe „Internationale Schulbuchforschung“ der Zeitschrift des Georg-Eckert-Institutes erschien. Eva Kolinsky skizziert in ihrer Untersuchung den Stellenwert des Holocaust in deutschen Schulgeschichtsbüchern, und zwar für den Bereich der Sekundarstufe eins. Insgesamt bezog die Autorin 15 Lehrwerke, die in den Jahren 1981–1988 erschienen, in ihre Untersuchung ein.

Auch wenn es sich bei der in dieser Dissertation vorgenommenen Schulbuchuntersuchung nicht um eine qualitative Inhaltsanalyse im klassischen Sinn handelt, sondern vielmehr um eine Kombination aus hermeneutischer und raumanalytischer Methode, wird der Versuch unternommen, die Qualitätskriterien einer Inhaltsanalyse einzuhalten.

Bernard Belson formuliert in seinem 1952 erschienen Lehrwerk „Content Analysis in Communication Research“ für die klassische Inhaltsanalyse die Kriterien *Systematik*, *Intersubjektivität*, *Quantifizierung* und *manifeste Inhalte*.¹⁹

Das Charakteristikum der Systematik ist in diesem Fall gegeben, da die zu untersuchenden Schulbücher nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden, und auch die Kriterien dafür, welche Textstellen den Holocaust beschreiben und welche nicht, vorher festgelegt werden. Unter Intersubjektivität versteht man, dass aufgrund der getätigten Angaben andere Personen die Untersuchung rekonstruieren können und zu glei-

¹⁹ Vgl. Uhe, 1972, S. 18 (zit. nach: Berelson, 1952, S. 142).

chen Ergebnissen kommen. Quantitativ ist die Raumanalyse in jedem Fall, zumal hier Seiten von Schulbüchern gezählt werden und die Untersuchungsergebnisse in Zahlen, Diagrammen und Prozentwerten dargestellt werden. Das letzte Kriterium, manifeste Inhalte, bedeutet, dass tatsächlich das untersucht wird, was der Forscher/die Forscherin vorgibt zu untersuchen. Durch die Methode der Raumanalyse soll in einem ersten Schritt überprüft werden, wie viel Raum die bayerischen und österreichischen Geschichtsschulbücher dem Themenbereich „Holocaust“ widmen, sie liefert hingegen keine Informationen über eine Interpretation der Untersuchungsergebnisse.

Darüber hinaus finden sowohl personenbezogene Abbildungen aus der Zeit des Holocaust als auch Grafiken oder Karten Eingang in die vorliegende Schulbuchanalyse. Die Bildgenres des Holocaust visualisieren, den zeitlichen Gegebenheiten entsprechend, die im Jahre 1933 stattfindende Machtübernahme der Nationalsozialisten und die damit verbundenen ersten Repressionen gegen die jüdische Bevölkerung. Die letzten Bilder aus dem Jahre 1945 zeigen die 24 Hauptangeklagten, die sich vor sich dem Nürnberger Kriegsverbrechertribunal für ihre begangenen Verbrechen verantworten mussten. In der in Kapitel sechs durchgeführten präikonografischen Deskription zu holocaust-relevanten Bildgenres werden zwei Kategorien unterschieden. Die erste Kategorie umfasst die Abbildungen der Täter des nationalsozialistischen Terrorregimes, wie z. B. führende Politiker der NS-Riege, SS- bzw. Wehrmachtssoldaten bei Massenerschießungen, Bilder von Kommandanten von Konzentrationslagern wie beispielsweise Amon Göth aus dem Film „Schindlers Liste.“ Die zweite Kategorie betrifft die Opfer des Holocaust, hier werden Bilder gezeigt, wie KZ-Häftlinge bei der Schwerstarbeit in Steinbrüchen, verhungerte Kinder im Ghetto von Warschau, ausgemergelte KZ-Häftlinge vor Baracken etc. Ein Teilaspekt der präikonografischen Deskription bezieht sich auf die veränderten Opfer- bzw. Täterdarstellungen in den Bildgenres der zu untersuchenden Unterrichtswerke.

Des Weiteren gilt es bei präikonografischen Deskription, herauszufinden, ob der verstärkte Einsatz von die Opfer- oder Täterbildern einer bestimmten Schulbuchgeneration zuzuordnen ist. Was den Begriff der „Schulbuchgeneration“ betrifft, so entspricht jedes Jahrzehnt einer Generation. Da der Untersuchungszeitraum der vorliegenden Dissertation zwischen den 1950er und den 2000er Jahren liegt, ergeben sich daraus sechs Schulbuchgenerationen.

2.4 Forschungsstand in Österreich

Angesichts der hohen thematischen Relevanz ist das Fehlen von breit angelegter quantitativer oder qualitativer Forschung in Österreich zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Geschichtsunterricht erstaunlich. Einschlägige Forschungsergebnisse liegen mit wenigen Ausnahmen nur in Aufsatzform vor und beschäftigen sich primär mit der Thematik des Nationalsozialismus, der Holocaust wird dort – wenn überhaupt – lediglich als eine von vielen zu untersuchenden Kategorien betrachtet. So gesehen stellt die vorliegende Dissertation einen Themenbereich in den Vordergrund, der in der bisherigen österreichischen Schulbuchforschung eine tendenziell untergeordnete Rolle einnahm.

Eine breit angelegte Monografie mit dem Titel „Verfälschte Geschichte im Unterricht“ verfasste der Grazer Historiker Heinz-Peter Wassermann im Jahre 2004. Wassermann beschäftigte sich vornehmlich mit der Darstellung des Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Der Holocaust bildete hier nur eine von zehn zu untersuchenden Kategorien. Was das Analyseverfahren betrifft, tendiert Wassermann zu quantitativen Verfahrensweisen. In der Thematisierung des Holocaust bestand laut Wassermann für die Schulbuchautor/innen bis in die 1970er Jahre keine besondere Relevanz, wiewohl der durchschnittliche Wert – wenngleich auf bescheidenem Niveau – seit den 1950er Jahren kontinuierlich zunahm. Wassermann spricht insbesondere bei der Betrachtung der 1970er und 1980er Jahre von einem Quantensprung.²⁰ Auch an dieser Stelle besteht die Notwendigkeit, zu erfahren, ob diese Entwicklungsdynamik speziell in den Unterrichtswerken eines bestimmten Schultypus vonstattenging.

Die Ursachen des Holocaust werden Wassermanns Auffassung nach vollkommen monokausal – vornehmlich mit der Person Hitler in Verbindung stehend – dargestellt. Ferner suggerieren die Schulbücher den Eindruck, die „Endlösung der Judenfrage“ sei eine Privatangelegenheit Hitlers gewesen. Auf die Involvierung der Bürokratie, der Gestapo und der Wehrmacht in die NS-Verbrechen ist – abgesehen von der SS – kein Hinweis zu finden. Der Holocaust wird zumeist auf die Metapher Auschwitz reduziert, als Ort des jüdischen Leids ohne (greifbare) Täter/innen.²¹ Angesichts dieser Darstellungsweise kommt Was-

20 Vgl. Wassermann, 2004, S. 193.

21 Vgl. Wassermann, 2004, S. 207.

sermann zur Conclusio, dass in den österreichischen Schulbüchern nicht eindeutig ersichtlich sei, was am Nationalsozialismus so schlimm gewesen sein soll, außer dass der Staat Österreich nicht mehr existierte, der Weltkrieg angezettelt wurde und man zu den Juden nicht sehr freundlich war.²²

Das Untersuchungsmaterial dieser Studie bestand aus insgesamt 34 österreichischen Unterrichtswerken, wobei Wassermann sowohl Schulbücher der Unter- und Oberstufe als auch Unterrichtswerke der Hauptschule und des Gymnasiums analysierte. Durch eine deutlichere Eingrenzung des Untersuchungsmaterials fiel die Ergebnisdarstellung präziser und differenzierter aus. Darüber hinaus verzichtete Wassermann auf einen durchaus notwendigen und interessanten Vergleich mit Schulbüchern anderer Staaten. Der qualitative Teil beschränkt sich – im Gegensatz zur vorliegenden Dissertation – auf eine Paraphrasierung der Inhalte, ohne dabei vordergründig interpretierend vorzugehen.

In Wassermanns Darstellungen wird der Holocaust weitestgehend auf den fabrikmäßigen Massenmord in den Konzentrations- und Vernichtungslagern reduziert, die Entwicklungen in den 1930er Jahren sowie die Ursachenforschung in Bezug auf den religiös bedingten Antijudaismus und den rassistisch bedingten Antisemitismus werden größtenteils ausgeklammert.

Eine in der Tat sehr ähnliche Forschungsarbeit stammt von Ulrike Kuzaj-Sefelin, die sich im Zuge ihrer Diplomarbeit mit der Darstellung des Nationalsozialismus im österreichischen Geschichtelehrbuch der vierten Klasse/achten Schulstufe befasste. In ihrer Arbeit analysierte Kuzaj-Sefelin ein Sample von 25 Unterrichtswerken für den Geschichtseunterricht in einem Zeitraum von 1945 bis 1999. Hinsichtlich der methodischen Vorgehensweise setzte Kuzaj-Sefelin sowohl quantitative als auch qualitative Analyseverfahren einander ergänzend ein, wobei die qualitativen Analyseverfahren lediglich bei vier Geschichtsschulbüchern zum Einsatz kamen, so gesehen kann die Aussagekraft dieser Untersuchung als nicht repräsentativ betrachtet werden. Des Weiteren wird der Holocaust in dieser Untersuchung nicht als eigene Kategorie oder Subkategorie angeführt, sondern dessen thematische Relevanz fließt undifferenziert in die allgemeine Betrachtungsweise der einzelnen Kategorien ein, und hier vor allem in den Bereich der Opfer-Tä-

22 Vgl. Wassermann, 2004, S. 207.

ter/innen Problematik. Als Opfer werden in den Schulbüchern laut Kuzaj-Sefelin vor allem jene bezeichnet, die an der Aggressionspolitik des NS-Regimes starben oder litten, eine spezielle Fokussierung auf die jüdischen Opfer wird hier genauso vermisst wie eine generelle Kategorisierung der Opfergruppen.

Erst in den Unterrichtswerken der späten 1980er und frühen 1990er Jahre wird den Opfern des Nationalsozialismus zumeist ein eigenes Kapitel eingeräumt. Den Soldaten der Wehrmacht und den Bombenopfern wird hingegen in allen dieser Untersuchung zugrundeliegenden Geschichteschulbüchern ein breiter Raum gewidmet. Kuzaj-Sefelin schreibt in diesem Zusammenhang von einer Opfer-Täter-Umkehr, welche sich dadurch manifestiert, dass Gefallene der deutschen Wehrmacht ebenso als Opfer titulierte werden wie jene, die in den Konzentrations- und Vernichtungslagern der Nationalsozialisten ermordet wurden.

Auch die deutsche und österreichische Zivilbevölkerung entspricht laut Kuzaj-Sefelin in der Darstellungsweise der österreichischen Unterrichtswerke der Opferrolle. Insbesondere Dresden gilt als Gedenkstätte und Symbol für die Leiden der Deutschen. Österreichische Schulbücher stellen die Stadt Dresden oftmals als Symbol für sinnloses Sterben der Zivilbevölkerung dar, während beispielsweise Warschau, das von der deutschen Wehrmacht fast gänzlich zerstört wurde, kaum eine Erwähnung in den Unterrichtswerken findet. Auf eine weitreichende Auseinandersetzung mit der österreichischen Opferdoktrin verzichtet Kuzaj-Sefelin bewusst, die politisch-gesellschaftlichen Debatten, welche für diese Art von Geschichtsverständnis symptomatisch waren, bleiben vollkommen unerwähnt. Dementsprechend werden in dieser Studie von Kuzaj-Sefelin einige Problemfelder der NS-Zeit aufgegriffen, doch der politisch-historische Gesamtzusammenhang wird hier bedauerlicherweise weitestgehend ignoriert.

Wolfgang Lassmann thematisiert in seinem Aufsatz „Die Gestalt des Judentums im Spiegel der Universalgeschichte“ den Stellenwert jüdischer Geschichte in Geschichtelehrwerken der österreichischen Oberstufe, damit sind die Jahrgangsstufen neun bis zwölf bzw. dreizehn gemeint. Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Holocaust kommt Lassmann zum Ergebnis, dass die Zeiten, in denen die Shoah in wenigen Absätzen summarisch abgehandelt wurde, eindeutig der Vergangenheit angehören. Insgesamt habe sich laut Lassmann die Darstellung des Holocaust in den Schulgeschichtsbüchern seit Mitte der 1980er

Jahre in erheblicher Weise verbessert, wiewohl nach wie vor Bereiche existieren, die einer signifikanten Verbesserung bedürfen. Lassmann nennt in diesem Zusammenhang den Bereich der „Opfer“ und kritisiert deren oftmals erniedrigende Darstellungen in den Unterrichtswerken.²³ Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Dissertation im Zusammenhang mit der präikonografischen Deskription thematisiert. Wobei auch hier die erniedrigende Darstellung der Opfer, die unter dem Begriff „Leichenbergpädagogik“ subsumiert wird, als unangemessen zu betrachten ist.

Anlässlich der österreichweiten Initiative des ehemaligen Wiener Stadtschulratspräsidenten Kurt Scholz, Schüler/innen aus allen Schultypen im Rahmen des Unterrichtes den Filmbesuch von „Schindlers Liste“ kostenlos zu ermöglichen, untersuchten die Autorinnen Helga Amesberger und Brigitte Halbmayr in einer Fallstudie die Wirkung dieses Spielfilmes unter verschiedensten Gesichtspunkten (Schultypus, Vorbereitung, Nachbereitung, generelle Einstellung, Alter, Geschlecht etc.). Insgesamt wurden im Zuge dieser 1994 durchgeführten Untersuchung 465 Schüler/innen aus den Bundesländern Wien und Oberösterreich im Alter zwischen 14 und 18 befragt. Die Ergebnisse dieser Studie fielen dementsprechend differenziert aus: So bestand unter anderem ein direkter Zusammenhang zwischen Alter und Konfrontation mit der Holocaustthematik. 21 % der 14-Jährigen kamen zum damaligen Zeitpunkt erstmals durch diesen Spielfilm in Kontakt mit diesem Themenkomplex, die 15- bis 16-Jährigen zu 20 %, die 17- bis 18-Jährigen zu 16 %, die über 18-Jährigen hatten sich zu 100 % schon im Vorhinein mit der Shoah befasst. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die curricularen Rahmenbedingungen und die in den österreichischen Schulbüchern zum Holocaust dargebrachten Inhalte in dieser Studie nicht berücksichtigt wurden.

Umso bedenklicher erscheinen die Daten, die verdeutlichen, dass die curricularen Vorgaben des Unterrichtsministeriums und die für das Thema Holocaust relevanten Inhalte der österreichischen Geschichtsschulbücher offenkundig bei einem Fünftel der 14- bis 16-jährigen Schüler/innen nicht umgesetzt wurden. Der für diesen Zeitraum gültige Lehrplan aus dem Jahre 1985 schreibt die Thematisierung des Holocaust, ohne dabei diesen Terminus zu verwenden, in der achten Schulstufe unabhängig vom jeweiligen Schultypus unbedingt vor. Unter dem

23 Vgl. Lassmann, 1994, S. 74.

Themenbereich „Diktatorische Systeme“ sind folgende Lehrinhalte angeführt:

„Der Nationalsozialismus – Beispiel einer totalitären Herrschaft. Jugendbewegungen – Wirkung und Missbrauch, Rassenideologie und Antisemitismus, Propaganda und Terror. Organisierter Massenmord. Unterdrückung und Widerstand, Leben im Exil.“²⁴

In Anbetracht dessen ist davon auszugehen, dass bei einem in der Tat nicht zu unterschätzenden Teil der österreichischen Geschichtelehrer/innen in den 1990er Jahren nach wie vor massive Ressentiments bestanden, sich dieser Thematik in adäquater Weise anzunehmen. Dieser Umstand ist zweifelsohne als besonders eklatant zu bezeichnen, zumal die Vorgaben für einen kritischen reflektierenden Zeitgeschichteunterricht in den 1990er Jahren durchaus gegeben waren.

2.5 Forschungsstand in Deutschland

Unmittelbar nach dem Zusammenbruch der NS-Regimes wurde der Geschichtsunterricht in Deutschland teilweise ausgesetzt. In manchen Regionen kam es zu Verboten vonseiten der Alliierten, in anderen wurde er gestattet, wenn er die Jahre 1933 bis 1945 ausblendete. Wie der Unterricht im Gegenstand Geschichte im Detail ablief, lässt sich heute nur noch schwer nachvollziehen. Die Alliierten richteten ihre Politik der *reeducation* jedoch darauf aus, die politische Bildungsarbeit in den schulischen Unterricht zu integrieren. Ferner konfiszierten die Alliierten sämtliche Unterrichtswerke aus der Zeit des Nationalsozialismus, die neu konzipierten Schulbücher bedurften ihrer Genehmigung, was als Indiz für deren demokratisierenden Einfluss betrachtet werden kann.²⁵

Ab dem Jahre 1947 wurde der Geschichtsunterricht allenthalben in den Besatzungszonen wieder eingeführt. Als Impulsgeber für den „neuen“ Geschichtsunterricht fungierte das 1946 von Erich Weniger erschienene Buch „Neue Wege im Geschichtsunterricht“, indem ein kritischer Umgang mit der jüngeren deutschen Vergangenheit gefordert wurde.

24 Verordnungsbuch für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst, und Sport und Wissenschaft und Forschung, 1986, S. 825.

25 Vgl. Fischer/Lorenz, 2007, S. 172.

Das in den 1950er Jahren erfolgreichste Geschichtsschulbuch „Wege der Völker“, welches im Jahre 1949 erstmals erschien, behandelte die Thematik der Massenvernichtung sowie die Frage der Verantwortlichkeit für die damalige Zeit in äußerst ausführlicher Weise.

Die Analyse von Schulbüchern hinsichtlich der Holocaustthematik setzte in Deutschland im Vergleich zu Österreich bereits in den frühen 1960er Jahren ein. Der Anlass für diese ersten Schulbuchuntersuchungen bestand weniger in der Umsetzung curricularer Vorgaben, sondern vielmehr in den außerschulischen, aktuellen Ereignissen der damaligen Zeit, wie der Schändung der Kölner Synagoge im Dezember 1959 bzw. der im Ansteigen begriffenen Zahl an Hakenkreuzschmierereien. Diese Geschehnisse führten 1960 direkt zur Einführung des Faches „Gemeinschaftskunde“ durch die bundesdeutsche Konferenz der Kultusminister. Angesichts des in den 1960er Jahren festgestellten Mangels an der Behandlung von Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht forderte die Kultusministerkonferenz 1962 eine in die Tiefe gehende Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus.²⁶ Eine weitere Konsequenz dieser Ereignisse mündete in eine erste Studie über „Jüdische Geschichte in deutschen Geschichtslehrbüchern“.

Im Auftrag des Braunschweiger Internationalen Schulbuchinstitutes untersuchten die beiden israelischen Pädagogen Chaim Schatzker und Saul Robinson 25 Unterrichtswerke hinsichtlich der vorhin genannten Thematik. Bei der Analyse orientierten sich die beiden Pädagogen an vier im Vorhinein festgelegten Fragestellungen: Inwiefern werden die Rassentheorie und der nationalsozialistische Antisemitismus, die antisemitische Gesetzgebung im Deutschen Reich und die ersten Ausschreitungen bis zum Kriegsausbruch, die Pläne zur „Endlösung“ und die Durchführung der Judenvernichtung, die Schuld- und Verantwortungsfragen behandelt?²⁷ Anhand dieser von Schatzker und Robinson konzipierten Fragestellungen lässt sich eine hohe Übereinstimmung mit den Kategorien der vorliegenden Dissertation konstatieren, zumal sich die analytische Betrachtung des Holocaust in den Unterrichtswerken nicht nur auf den letzten Abschnitt – den industriellen Massenmord in den Konzentrations- und Vernichtungslagern – beschränkt. So stellt die Studie der israelischen Pädagogen in ähnlicher Weise wie die vorliegende Dissertation einen Bezug zu jenen Bereichen

26 Vgl. Lange, 1994, S. 13.

27 Vgl. Robison/Schatzker, 1963, S. 29.

her, die als Vorstufen zum Völkermord an den europäischen Juden betrachtet werden. Die Ergebnisse der in den 1960er Jahren durchgeführten Studie lassen sich am besten durch das folgende Zitat erklären:

„Einerseits konnten sich die Verfasser aufgrund ihrer Untersuchung nicht den vielerorts öffentlich vorgebrachten schweren Beschuldigungen gegen die deutschen Lehrbücher anschließen und fanden kaum ein Lehrbuch, das die Vorgänge unter dem nationalsozialistischen Regime unerwähnt ließ. Andererseits fanden sie kein Werk, das eine – wie auch immer geraffte, jedoch kontinuierliche – Darstellung der jüdischen Geschichte vermittelt hätte, – eine Darstellung, die dem Schüler ein eigenes Urteil und eine auf Wissen und Einsicht beruhende Stellungnahme ermöglicht hätte.“²⁸

Wie weiter oben erwähnt, erfuhren die Themenbereiche Nationalsozialismus, Antisemitismus, Holocaust weniger durch die Lehrpläne als vielmehr durch den öffentlichen Diskurs eine intensivere Behandlung im Unterricht. Wichtige Impulse in den öffentlichen Diskussionen resultierten aus Gerichtsprozessen wie 1961 gegen Adolf Eichmann oder 1965 gegen die Täter von Auschwitz, sowie aus der Verjährungsdebatte im Deutschen Bundestag im Jahr 1969. Eine weitere Zäsur in der Aufarbeitung der deutschen Vergangenheit im Geschichtsunterricht stellte zweifelsohne Adornos Essay „Erziehung nach Auschwitz“ dar, in dessen Kontext die Erziehung im Allgemeinen mit der Forderung konfrontiert wurde, Auschwitz dürfe sich niemals wiederholen.²⁹

Die im Jahre 1975 von Ernst Uhe veröffentlichte Dissertation mit dem Titel „Der Nationalsozialismus in deutschen Schulbüchern“ symbolisiert einen weiteren Entwicklungsschritt in der Aufarbeitung der jüngeren deutschen Vergangenheit in den Unterrichtswerken der beiden deutschen Staaten. Ernst Uhe verglich in dieser Studie Geschichteschulbücher der DDR und BRD in einem Zeitraum von 1949 bis 1971. Methodisch orientierte sich Uhe sowohl an der qualitativen Inhaltsanalyse als auch an der quantitativen Raumanalyse. Aufgrund dieser Kombination aus quantitativen und qualitativen Verfahrensweisen lassen sich zweifelsohne Analogien mit dem methodischen Ansatz der vorliegenden Arbeit feststellen.

28 Schatzker, 1994, S. 38.

29 Lange, 1994, S. 14.

In Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Genozid an der jüdischen Bevölkerung Europas könnten die Unterschiede hingegen kaum eklatanter sein, da die analytische Betrachtung des Holocaust in der von Ernst Uhe verfassten Studie eine in hohem Maße untergeordnete Rolle einnimmt. Dieser Umstand ist definitiv als größte Schwachstelle dieser Publikation zu werten ist. Lediglich als Teil der Kategorie „Terror“ widmet sich Ernst Uhe der Holocaustthematik. In Anbetracht dessen lassen sich die spärlichen Ergebnisse in wenigen Sätzen zusammenfassen: Die Verfolgung der Juden in den Schulbüchern der Bundesrepublik wurden nicht nur als eine Terrormaßnahme, sondern als Massen- oder Völkermord dargestellt. Bei den in der DDR publizierten Unterrichtswerken vermied man im Gegensatz zu den westdeutschen Geschichtsschulbüchern den Begriff der Endlösung. Hinsichtlich der Angaben über die Zahl der jüdischen Opfer konnten bei den Schulbüchern DDR Divergenzen festgestellt werden, die Zahl der Ermordeten schwankte zwischen fünf und sechs Millionen.³⁰

Einen weiteren Impuls von außen, sich intensiver mit den Bereichen Nationalsozialismus und Holocaust zu beschäftigen, erhielt der Geschichtsunterricht in Deutschland sowie in Bayern im Januar 1979 durch die Ausstrahlung des US-amerikanischen Films „Holocaust – Die Geschichte der Familie Weiss“. Man kann in diesem Kontext wohl kaum von Zufall sprechen, dass die Kultusministerkonferenz bereits im April 1979 eine verstärkte Fokussierung des Geschichtsunterrichts auf die Zeit des Nationalsozialismus forderte.³¹ Als ob mit der Ausstrahlung dieser vierteiligen Fernsehserie ein Damm gebrochen wäre, forcierten die deutschen und bayerischen Schulbehörden die Thematisierung der Geschichte des Dritten Reiches. An dieser Stelle ist vor allem der im Jahre 1981 initiierte Schülerwettbewerb der „Deutschen Geschichte“ um den Preis des Bundespräsidenten zu nennen.

Des Weiteren konnte ein nicht unerheblicher Einfluss der Serie „Holocaust“ auf die wenige Monate später erneut stattfindende Verjährungsdebatte konstatiert werden, zumal die Gegner/innen der Verjährung in Parlamentsdebatten den Verweis auf die Serie „Holocaust“ als Unterstützung für die Stichhaltigkeit ihrer Argumentation verwendeten. Darüber hinaus führte die Serie zur Verbreitung des Begriffes *Holocaust*, welcher zuvor in Deutschland weitestgehend unbekannt war. 1979

30 Vgl. Uhe, 1972, S. 102 f.

31 Vgl. Riesenberger, 1980, S. 16.