



KIRCHLICHE
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
WIEN/KREMS



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Transformation der österreichischen Erinnerungskultur.
Eine diskursanalytische Schulbuchforschung.“

verfasst von / submitted by

Anna Meran, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2024 / Vienna, 2024

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

UA 199 511 525 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Geschichte und Politische Bildung
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Danksagung

Einen großen Dank möchte ich an dieser Stelle meinem Betreuer, Herrn Mag. Dr. Thomas Hellmuth, für die gute Zusammenarbeit, die Begleitung am Ende meines Studiums und die spannenden Gespräche aussprechen.

Ebenso danken möchte ich meinem Partner Lukas Helmberger, meinen Geschwistern David und Tobias Meran und zahlreichen Freund:innen und Studienkolleg:innen, die mir stets zur Seite gestanden sind, viele Fragen beantwortet und wertvolle Anregungen zu dieser Arbeit gegeben haben.

Besonders hervorheben möchte ich den Dank an meine Eltern, Andrea und Friedrich Meran, die mich von Beginn an unermüdlich unterstützen und mir mit viel Geduld und Zuversicht meinen Werdegang als Lehrerin ermöglicht haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Erkenntnisinteresse und Methodik.....	2
1.2. Relevanz und Forschungsstand	3
2. Zum Umgang mit der Vergangenheit und zur Konstruktion von Geschichtsnarrativen.....	6
2.1. Gedächtnis und Erinnerung	7
2.2. Kollektives Gedächtnis.....	9
2.3. Erinnerungskultur	13
2.4. Erinnerungskultur in der Zweiten Republik.....	17
3. Grundlegendes zur Methode: Diskursanalytische Schulbuchforschung	21
3.1. Der Diskurs als zentrales Element.....	21
3.2. Arbeitsweise der diskursanalytischen Schulbuchforschung.....	23
3.2.1. Schritt 1: Diskursstränge	23
3.2.2. Schritt 2: Analysekategorien.....	24
3.2.3. Schritt 3: Historische Erzählung	25
3.3. Das Schulbuch als Analyseobjekt und Diskursfragment.....	26
4. Diskursstränge der Erinnerungskultur in Österreich seit 1945	29
4.1. Diskursstrang 1: Von Opfern und Held:innen	30
4.2. Diskursstrang 2: Mitverantwortung und Mittäter:innenschaft	41
4.3. Diskursstrang 3: Erinnerungslernen	51
5. Analysekategorien der Diskursstränge.....	62
6. Ergebnisse der Schulbuchanalyse in Form einer historischen Erzählung	64
6.1. Opfer/Held:innen	66
6.2. Mitverantwortung/Mittäter:innenschaft.....	72
6.3. Erinnerungslernen	80
7. Diskussion und Ausblick	89
8. Bibliografie	96
8.1. Schulbücher	96

8.2. Literatur- und Internetquellen.....	97
9. Tabellenverzeichnis.....	118
10. Anhang (Abstract).....	119

1. Einleitung

„Bestimmt die Vergangenheit die Gegenwart oder sucht sich die Gegenwart eine nützliche Vergangenheit?“¹ (Ruth Beckermann)

Eine Antwort auf die Frage der österreichischen Filmregisseurin und Autorin Ruth Beckermann zu finden, ist deutlich komplexer, als die Frage vermuten lässt: Jede Gesellschaft findet zwangsläufig einen Umgang mit ihrer Vergangenheit. Vergangene Ereignisse, Prozesse oder Entwicklungen gestalten die Gegenwart und die Zukunft, sie fungieren als Referenzpunkte, um gegenwärtige Ereignisse besser einordnen und bewerten zu können. Dabei geht es jedoch nicht um *einen* bestimmten, determinierten Umgang. Denn inwiefern vergangene Ereignisse in der Gegenwart gelesen, betrachtet, interpretiert und letztlich erinnert werden, ist abhängig von der jeweiligen sozialen Gruppe,² vom Zeitgeist sowie von gesellschaftspolitischen Verhältnissen. Beschäftigt man sich mit der sogenannten „Erinnerungskultur“ einer bestimmten „Erinnerungsgemeinschaft“, also dem Umgang einer Gesellschaft mit historischen Ereignissen, so dürfen folgende Fragen nicht unbeachtet bleiben: Wer ist Teil der Erinnerungsgemeinschaft? Wer steuert und entscheidet, was als erinnerungswürdig angesehen wird? Was beeinflusst das Erinnern? Wie wird die Vergangenheit interpretiert und gelesen? In welcher Form beziehungsweise welchen Formen wird erinnert? Die oben gestellte Frage, ob nun die Vergangenheit die Gegenwart bestimmt oder umgekehrt sich die Gegenwart eine nützliche Vergangenheit sucht, lässt sich offenkundig nicht ohne eine intensive Beschäftigung mit dem jeweiligen historischen Kontext beantworten. Zudem würde der Beantwortung dieser Frage selbst eine gewisse Bewertung zugrunde liegen. Es wird somit deutlich, wie vielschichtig sich Aspekte der Erinnerungskultur gestalten, zumal die Erinnerung selbst als „ein diskontinuierlicher geschichtlicher Prozess zu betrachten ist“³ im Rahmen dessen Ziele und Werte einer Gesellschaft sichtbar werden können.⁴ Eine Gesellschaft als heterogenes Gefüge verändert sich stetig durch verschiedenste Akteur:innen, Ereignisse und zeitliche

¹ Lisz Hirn, Waldheims Walzer. Unterrichtsmaterial. Ein Film von Ruth Beckermann, Wien 2018, 9, URL: https://www.schulkino.at/fileadmin/user_upload/waldheimswalzer.pdf (abgerufen 4.6.2023).

² Waltraud Kannonier-Finster/Meinrad Ziegler, Erinnerungskultur und Geschichtskultur, in: Andreas Kranebitter/Christoph Reinprecht (Hg.), Die Soziologie und der Nationalsozialismus in Österreich (Sozialtheorie), Bielefeld 2019, 495.

³ Astrid Messerschmidt, Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis, Frankfurt am Main 2003, 227.

⁴ Jan Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: Jan Assmann/Tonio Hölscher (Hg.), Kultur und Gedächtnis, Frankfurt am Main 1988, 16.

Entwicklungen. Folglich unterliegt auch die Erinnerungskultur einem stetigen Wandel, angepasst an die jeweiligen Bedürfnisse und Einstellungen der Gesellschaft.

1.1. Erkenntnisinteresse und Methodik

Diese Masterarbeit legt ihr geschichtswissenschaftliches Interesse auf die Transformation der österreichischen Erinnerungskultur im Laufe der Zweiten Republik respektive auf den Umgang und die Wahrnehmung der Österreicher:innen mit der nationalsozialistischen Vergangenheit seit 1945. Es wird unter anderem den Fragen nachgegangen, aufgrund welcher Gegebenheiten sich die österreichische Erinnerungskultur gewandelt hat, welche Akteur:innen und Ereignisse dafür ausschlaggebend und welche Narrative oder auch Mythen über die nationalsozialistische Vergangenheit gesellschaftlich anerkannt waren und sind. Die Transformation der Erinnerungskultur in Österreich wird nicht nur durch die Veränderung verschiedenster Erinnerungsformen (zum Beispiel Denkmäler, Gedenkstätten, Gedenkfeiern usw.) oder politische Zäsuren fassbar. Besonders eindrücklich wird der dem jeweiligen Zeitraum entsprechende Umgang mit der Vergangenheit auch in österreichischen Schulbüchern für das Fach Geschichte und Sozialkunde sichtbar. Geschichtsschulbücher sind, unabhängig von der Thematik und von den historischen Zeiträumen, ein Spiegelbild gesellschaftspolitischer Verhältnisse und Einstellungen. Denn auch die Lehrplan- und Schulbuchkommission, die für die Auswahl der zu vermittelnden Inhalte zuständig ist, unterliegt dem Einfluss ihrer eigenen politischen und gesellschaftlichen Vorstellungen und Sozialisation;⁵ auch sie ist Teil dieser Erinnerungsgemeinschaft.

In der vorliegenden Masterarbeit werden folglich zwei große Themenblöcke näher behandelt und letztlich zusammengeführt: Zum einen wird die Transformation der österreichischen Erinnerungskultur in Österreich seit 1945 erfasst, zum anderen werden relevante Inhalte zur Erinnerungskultur in ausgewählten Schulbüchern aus Geschichte und Sozialkunde analysiert. Um die gesellschaftlichen Prozesse der Erinnerungskultur von über 75 Jahren fassen und mit den Schulbüchern als Teil dieses Erinnerungsdiskurses sinnstiftend verknüpfen zu können, braucht es eine dementsprechende Methode. Die diskursanalytische Schulbuchforschung nach Thomas Hellmuth,⁶ eine hermeneutisch-empirische Forschungsmethode, aufbauend auf dem zentralen Element des Diskurses, ermöglicht dieses Vorhaben. Demnach werden hier zentrale

⁵ Thomas Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus. Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik, in: Judith Breitfuß/Thomas Hellmuth/Isabella Svacina-Schild (Hg.), *Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik*, Frankfurt am Main 2021, 15–56.

⁶ Ebd., 15–56.

beziehungsweise vorherrschende Diskursstränge der österreichischen Erinnerungskultur in der Zweiten Republik definiert und beschrieben. In weiteren Schritten werden wesentliche Inhalte der Diskursstränge für die Schulbuchanalyse empirisch mithilfe von Analysekategorien aufbereitet. Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse zielt also auf die Frage ab, inwiefern die Inhalte der beschriebenen erinnerungskulturellen Diskursstränge Einzug in die ausgewählten Schulbücher aus Geschichte und Sozialkunde finden. Für dieses Vorhaben ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- *Welche Diskursstränge der österreichischen Erinnerungskultur in der Zweiten Republik, die nationalsozialistische Vergangenheit betreffend, zeichnen sich ab?*
- *Inwiefern und durch welche Einflüsse hat sich die österreichische Erinnerungskultur seit 1945 transformiert?*
- *Inwiefern finden die Diskursstränge Einzug in ausgewählte Schulbücher aus Geschichte und Sozialkunde ab 1986?*

Die sogenannte Waldheim-Affäre 1986 rund um die nationalsozialistische Vergangenheit des damaligen Kandidaten für das Bundespräsidentenamt Kurt Waldheim stellt eine Zäsur im erinnerungskulturellen Kontext dar.⁷ Für die vorliegende Analyse werden daher lediglich Schulbücher ab dieser gesellschaftlichen Umbruchssituation bis einschließlich 2021 herangezogen, insbesondere auch deshalb, weil es bereits nennenswerte Arbeiten gibt, die sich mit der Darstellung der nationalsozialistischen Vergangenheit in österreichischen Schulbüchern seit 1945 beschäftigen.⁸

1.2. Relevanz und Forschungsstand

Von wissenschaftlicher Relevanz ist die Bearbeitung dieser Thematik in dreierlei Hinsicht: Geht man aus schulbuchanalytischer Sicht weniger der Frage nach, um *welche* Inhalte es sich handelt und *auf welche Weise* diese dargestellt werden, sondern vielmehr *warum* sie gerade in

⁷ Gerhard Botz, Nachhall und Modifikation (1994 – 2007). Rückblick auf die Waldheim-Kontroversen und deren Folgen, in: Gerhard Botz/Gerald Sprengnagel (Hg.), Kontroversen um Österreichs Zeitgeschichte. Verdrängte Vergangenheit, Österreich-Identität, Waldheim und die Historiker (Studien zur historischen Sozialwissenschaft 13), Frankfurt am Main ²2008, 588; Heidemarie Uhl, Das “erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformation in der Zweiten Republik, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften 30 (2001) 1, 26.

⁸ Zum Beispiel: Ina Markova, Wie Vergangenheit neu erzählt wird. Der Umgang mit der NS-Zeit in österreichischen Schulbüchern (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag: Geschichtswissenschaft 20), Marburg 2013; Robert Krotzer, Langes Schweigen. Der NS-Faschismus in österreichischen Schulbüchern (Diskussions- und Grundlagentexte zur Geschichte von Widerstand und Verfolgung in Österreich 3), Wien 2015; Peter Utgaard, Remembering and Forgetting Nazism. Education, National Identity, and the Victim Myth in Postwar Austria, New York/Oxford 2003.

dieser Form Eingang in das Schulbuch gefunden haben, so kann eine gewisse Art der Gesellschaftskritik möglich werden.⁹ Nach Hellmuth dürfen die Vorgaben der Bildungspolitik und der gesellschaftliche Bildungsauftrag hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte nicht einfach hingenommen, sondern müssen kritisch hinterfragt werden, indem sie geschichtsdidaktisch überprüft und analysiert werden. Wenngleich auch die Geschichtsdidaktik selbst wiederum nicht vor gesellschaftlichen Gegebenheiten gefeit ist, wird durch die diskursanalytische Schulbuchforschung eine kritische Betrachtung von Schulbuchinhalten und damit letztlich von gesellschaftlichen Kontexten möglich.¹⁰

Die Tatsache, dass es 2022 durchschnittlich zwei antisemitische Vorfälle pro Tag gab,¹¹ also antisemitische Ressentiments offensichtlich nach wie vor gesellschaftlich verankert sind,¹² macht deutlich, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der österreichischen nationalsozialistischen Vergangenheit grundsätzlich von großer gesellschaftlicher Bedeutung ist. Als besonders relevant erweist sich die vorliegende Arbeit für angehende Lehrkräfte oder bereits im Schuldienst stehende Personen, die das Fach Geschichte und Sozialkunde unterrichten, da die Signifikanz einer angemessenen Schulbuchkritik und die Notwendigkeit, etablierte Geschichtsbilder zu hinterfragen sichtbar wird. Auf geschichtswissenschaftlicher Ebene beruht der Stellenwert dieser Masterarbeit auf der Tatsache, dass bis zum jetzigen Zeitpunkt keine vergleichbaren Arbeiten existieren. Die Geschichtswissenschaft und -didaktik haben sich in den letzten Jahren mit unterschiedlichen Aspekten zum Thema Schulbuch, Nationalsozialismus und Shoah auseinandergesetzt. Nennenswert ist beispielsweise die Arbeit von Philipp Mittnik, welche sich schulbuchanalytisch mit dem „Nationalsozialismus in deutschen, österreichischen und englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I (1980-2017)“¹³ beschäftigt. Der Ländervergleich hinsichtlich divergierender Erinnerungskulturen steht auch bei anderen Arbeiten im Vordergrund, beispielsweise bei Wolfgang Bilewicz.¹⁴ Besonders hervorzuheben sind die Arbeiten von Ina Markova, welche sich intensiv mit der Analyse von österreichischen Geschichteschulbüchern und dem Nationalsozialismus auseinandersetzt und

⁹ Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus, 15.

¹⁰ Ebd., 15.

¹¹ Antisemitismus-Meldestelle der IKG Wien, Jahresbericht 2022, URL: <https://www.antisemitismus-meldestelle.at/berichte> (abgerufen 2.8.2023).

¹² Parlament Österreich, Antisemitismus 2022. Hauptergebnisse im Überblick – Kurzbericht (Studie im Auftrag des österreichischen Parlaments), Wien 2023, 74, URL:

<https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Kurzbericht-Antisemitismus-2022-Oesterreichweite-Ergebnisse.pdf> (abgerufen 7.5.2023).

¹³ Philipp Mittnik, Nationalsozialismus in deutschen, österreichischen und englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I (1980–2017), in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 10 (2018) 2, 84–108.

¹⁴ Wolfgang Bilewicz, *Der Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen. Ein historisch-pädagogischer Vergleich zwischen Bayern und Österreich*, Marburg 2016.

sich unter anderem auch mit visuellen und ikonographischen Aspekten der Darstellung der NS-Zeit in Schulbüchern beschäftigt.¹⁵ Auch Peter Utgaard leistet mit seinem Werk „Remembering and Forgetting Nazism. Education, National Identity, and the Victim Myth in Postwar Austria“ bereits 2003 einen wesentlichen Beitrag zur Dekonstruktion der Opferthese.¹⁶

Hinsichtlich des Wandels der österreichischen Erinnerungskultur in der Zweiten Republik und des Ausforschens von Geschichtsbildern, Mythen und Narrativen zur österreichischen Vergangenheit gibt es in der Geschichtswissenschaft bereits viele Wissenschaftler:innen, die sich mit dieser Thematik beschäftigt haben. An erster Stelle ist hier Heidemarie Uhl zu nennen, deren zahlreiche Beiträge wesentliche Erkenntnisse zur österreichischen Erinnerungskultur liefern.¹⁷ Auch die vielen Publikationen von Meinrad Ziegler und Waltraud Kannonier-Finster¹⁸ sowie Rudolf de Cillia und Ruth Wodak¹⁹ können als Referenzwerke für die österreichische Erinnerungskultur angesehen werden. Die Waldheim-Affäre betreffend muss Cornelius Lehnguth genannt werden, welcher deren Auswirkungen sehr ausführlich und vielschichtig darlegt.²⁰ Darüber hinaus gibt es zahlreiche andere Veröffentlichungen, die sich mit dem Thema Erinnerungskultur befassen. Wie bereits erwähnt, gibt es bis heute keine Diskursanalyse der österreichischen Erinnerungskultur der Zweiten Republik in Verbindung mit einer Analyse von Schulbüchern aus Geschichte und Sozialkunde ab 1986 in diesem thematischen, zeitlichen sowie methodischen Kontext. Die Verbindung beider Themenschwerpunkte mithilfe der Diskursanalyse bietet nicht nur einen tieferen Einblick in die Thematik, sondern auch einen Ausblick hinsichtlich neuer Diskurse, welche die österreichische Erinnerungskultur künftig prägen werden.

¹⁵ Ina Markova, Balancing Victimhood and Complicity in Austrian History Textbooks: Visual and Verbal Strategies of Representing the Past in Post-Waldheim Austria, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 3 (2011) 2, 58–73; Ina Markova, Die NS-Zeit im Bildgedächtnis der Zweiten Republik (Der Nationalsozialismus und seine Folgen 6), Innsbruck 2018.

¹⁶ Utgaard, Remembering and Forgetting Nazism.

¹⁷ Zum Beispiel: Uhl, Das erste Opfer, 19–34; Heidemarie Uhl, Of Heroes and Victims: World War II in Austrian Memory, in: *Austrian History Yearbook* 42 (2011), 185–200; Heidemarie Uhl, Opferthesen, revisited. Österreichs ambivalenter Umgang mit der NS Vergangenheit, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 68 (2018) 34–35, 47–54.

¹⁸ Kannonier-Finster/Ziegler, Erinnerungskultur und Geschichtskultur, 495–510.

¹⁹ Rudolf de Cillia/Ruth Wodak (Hg.), *Gedenken im „Gedenkjahr“*. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005, Innsbruck/Wien/Bozen 2009.

²⁰ Cornelius Lehnguth, Waldheim und die Folgen. Der parteipolitische Umgang mit dem Nationalsozialismus in Österreich (Studien zur Historischen Sozialwissenschaft 35), Frankfurt am Main 2013.

2. Zum Umgang mit der Vergangenheit und zur Konstruktion von Geschichtsnarrativen

Vergangenheit muss grundsätzlich als etwas Unveränderbares angesehen werden. Historische Ereignisse als solche sind in der Vergangenheit geschehen und lassen sich in ihrer ursprünglichen Form nicht umgestalten. Ein weiteres Charakteristikum der Vergangenheit ist ihre Bedeutungslosigkeit im engeren Sinne. Erst eine Gesellschaft, eine soziale Gruppe oder Individuen selbst schreiben ihr eine bestimmte Bedeutung zu. Dieser spezielle Umgang ist geprägt von den Einstellungen, Zielen und Interessen der jeweiligen Gruppen.²¹ Dieser Prozess ist nichts anderes als das, was allgemein unter „Geschichte betreiben“ verstanden wird. Vergangenes wird in vielfältigster Form und dynamischer Weise nachträglich konstruiert. Der Umgang mit der Vergangenheit sowie die Erzählungen, welche sich daraus generieren, sind Ergebnisse verschiedenster Prozesse, Diskurse, Meinungen und Werte²² und abhängig vom politischen Zeitgeist der jeweiligen Gesellschaft.²³ Aus der unveränderlichen Vergangenheit, aus „Beziehungen zwischen Menschen, Orten, Ereignissen und Handlungen“,²⁴ wie Markus Rheindorf schreibt, wird Geschichte geformt.

Möchte man sich eingehend mit der Transformation des Umgangs mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Österreichs auseinandersetzen, so müssen vorab zentrale (geschichts)wissenschaftliche Begriffe und Konzepte wie etwa die „Erinnerungskultur“, das „kollektive Erinnern“ oder auch das „Erinnern und Vergessen“ nach Aleida Assmann²⁵ geklärt und hinsichtlich ihrer Verwendung eingeordnet werden. Warum dies wichtig ist, kann folgendermaßen argumentiert werden: Wie bereits beschrieben, formen sich Vergangenheitsnarrative meist aus einem Kollektiv heraus, welche sich auch in Form von Erinnerungskulturen oder eines Geschichtsbewusstseins äußern können.²⁶ Erinnert wird jedoch nicht nur auf individueller Ebene. Erinnerungswürdige, bedeutsame, aber auch (un)bewusst verdrängte Inhalte²⁷ wurzeln in einer kollektiven Erinnerung, geprägt von der Sozialisierung,

²¹ Meinrad Ziegler, Gedächtnis und Geschichte, in: Meinrad Ziegler/Waltraud Kannonier-Finster (Hg.), Österreichisches Gedächtnis. Über Erinnern und Vergessen der NS-Vergangenheit (Transblick Sozialwissenschaftliche Reihe 12), Innsbruck/Wien/Bozen 2016, 85.

²² Hannes Heer/Ruth Wodak, Kollektives Gedächtnis. Vergangenheitspolitik. Nationales Narrativ. Zur Konstruktion von Geschichtsbildern, in: Hannes Heer u.a. (Hg.), Wie Geschichte gemacht wird. Zur Konstruktion von Erinnerungen an Wehrmacht und Zweiten Weltkrieg, Wien 2003, 12.

²³ Markus Rheindorf, Erinnerung und Gedenken: Die diskursive Konstruktion einer gemeinsamen politischen Vergangenheit, in: Rudolf de Cillia u.a. (Hg.), Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015, Wiesbaden 2020, 117.

²⁴ Ebd., 116–117.

²⁵ Aleida Assmann, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999.

²⁶ Kannonier-Finster/Ziegler, Erinnerungskultur und Geschichtskultur, 495.

²⁷ Ziegler, Gedächtnis und Geschichte, 85–86.

Bildung und von Erfahrungen sowie vielen weiteren Aspekten.²⁸ Die fachliche und begriffliche Klärung soll helfen, die Dynamiken und Prozesse in den zu beschreibenden Diskursen der Zweiten Republik besser verstehen und einordnen zu können. In der Folge wird auf theoretischer Ebene beschrieben, wer erinnert und was erinnert werden kann, und damit in Verbindung werden auch die für diese Arbeit wesentlichen Begriffe definiert. Auf welche Weise sich der Diskurs in Österreich hinsichtlich der nationalsozialistischen Vergangenheit verändert hat und durch welche Akteur:innen und Prozesse er beeinflusst wurde, stellt einen Teil der Diskursanalyse dar.

Bevor mit der begrifflichen Klärung begonnen wird, darf nicht unerwähnt bleiben, dass sich die Gedächtnisforschung seit den 1980er-Jahren als breites Forschungsfeld in der Kultur- und Sozialwissenschaft etabliert hat.²⁹ Die Tatsache, dass es zu den Begriffen „Gedächtnis“ und „Erinnerung“ bereits Lexika³⁰ und zahlreiche Handbücher³¹ gibt, lässt erkennen, dass es sich hierbei um ein sehr breit erforschtes Fachgebiet unterschiedlichster Disziplinen handelt, welches mit vielfältigen Theorien und Verständnissen einhergeht.³² Aus diesem Grund werden nur jene Begriffe erläutert, welche für die vorliegende Arbeit relevant sind. Eine vollständige und genaue Abhandlung der Gedächtnisforschung mitsamt aller Begrifflichkeiten würde hier den Rahmen sprengen.

2.1. *Gedächtnis und Erinnerung*

Beschäftigt man sich mit dem heterogenen Feld der Gedächtnisforschung, tauchen zentrale Begrifflichkeiten wie etwa „Gedächtnis“, „Erinnern und Vergessen“ oder „kollektive Erinnerung“ auf, welche vor allem durch Jan und Aleida Assmann,³³ Maurice Halbwachs³⁴ oder Pierre Nora³⁵ geprägt und definiert wurden. Die wissenschaftliche und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Erinnerung hat vor allem in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten stark zugenommen. Historische, als erinnerungswürdig angesehene Ereignisse, mit denen man sich zunächst auf nationaler Ebene befasst hat, werden zunehmend auch auf europäischer und

²⁸ Heer/Wodak, Kollektives Gedächtnis, 13–14.

²⁹ Lehnguth, Waldheim und die Folgen, 20.

³⁰ Nicolas Perthes, Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon, Reinbek bei Hamburg 2001.

³¹ Zum Beispiel: Astrid Erl, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, Stuttgart 2011; Nicolas Perthes, Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien, Hamburg 2008.

³² Erl, Kollektives Gedächtnis, 4.

³³ Zum Beispiel: Assmann, Erinnerungsräume.

³⁴ Maurice Halbwachs, Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen (Soziologische Texte 34), Berlin 1966.

³⁵ Mehrbändiges Werk von: Pierre Nora, Les lieux de mémoire. Band 1–7, Paris 1984–1992.

transnationaler Ebene diskutiert.³⁶ Zu erwähnen ist, dass es sich dabei nicht um eine bestimmte Form des Erinnerns oder um ein bestimmtes Thema der Erinnerung handelt, sondern es freilich eine Vielzahl an Erfahrungen, historischen Ereignissen und Gedächtnissen in Europa gibt. Als Beispiele gelten etwa die Erfahrungen des Kalten Krieges, diverse Migrationsbewegungen und kriegerische Auseinandersetzungen.³⁷ Der Zweite Weltkrieg, der Nationalsozialismus und die Shoah scheinen in Europa jedoch hinsichtlich der Erinnerungskultur und der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit eine besondere Stellung einzunehmen.³⁸

Unabhängig vom jeweiligen Forschungsbereich und der Disziplin, welche in ihrer Begriffspräferenz divergieren, hängen die Begriffe Erinnerung und Vergessen sowie Gedächtnis zusammen und sind nicht voneinander zu trennen.³⁹ Vergessen ist laut Aleida Assmann ein integraler Bestandteil der Erinnerung. Vergessen kann bedeuten, Erinnerungen, Wahrnehmungen oder Erfahrungen bewusst zu verdrängen. Dieser Prozess kann jedoch auch in einer alltäglichen Art und Weise unbewusst geschehen: Das Gedächtnis als „dynamisches Organ der Anpassung an eine sich wandelnde Gegenwart“⁴⁰ evaluiert und formt sich neu, angepasst an die jeweiligen Lebensumstände.⁴¹ Vergessen wird häufig mit Verdrängung gleichgesetzt und erhält dadurch eine negative Konnotation. Etwas zu vergessen, ist jedoch Teil des Erinnerns und zutiefst menschlich.⁴² Vor diesem Hintergrund erscheint es unvermeidbar, dass in einer Gesellschaft unterschiedliche Narrative über die Vergangenheit einen Nährboden für Konflikte oder Debatten darstellen. Gedächtnis bezieht immer bestimmte Positionen, denn aufgrund der engen Verbindung zwischen Gedächtnis und Identität kann es keine neutrale Position einnehmen.⁴³ Zudem können Konflikte entstehen, wenn das offizielle Erinnern und Vergessen auf staatlicher Ebene für andere Zwecke instrumentalisiert wird, wie Christoph Cornelissen in seinem Aufsatz betont.⁴⁴ Gedächtnis lässt sich nach Siegfried Schmidt als ein hochaktives, neuronales System beschreiben, welches von Wachheit und Aufmerksamkeit gesteuert wird. Das Gedächtnis an sich ist nicht immer voll bewusstseinsfähig, da es Aspekte

³⁶ Kerstin von Lingen, Erfahrung und Erinnerung. Gründungsmythos und Selbstverständnis von Gesellschaften in Europa nach 1945, in: Archiv für Sozialgeschichte 49 (2009), 149–150; Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern, in: Informationen zur Politischen Bildung 32 (2010), 5.

³⁷ Christoph Cornelissen, Der Beitrag von Schulen und Universitäten zu Erinnerungskulturen, in: Peter Gautschi/Barbara Sommer Häller (Hg.), Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2014, 25; Erll, Kollektives Gedächtnis, 3.

³⁸ Cornelissen, Der Beitrag von Schulen und Universitäten, 25.

³⁹ Erll, Kollektives Gedächtnis, 6.

⁴⁰ Aleida Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, München 2006, 104.

⁴¹ Ebd., 104.

⁴² Cornelissen, Der Beitrag von Schulen und Universitäten, 28.

⁴³ Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern, 8.

⁴⁴ Cornelissen, Der Beitrag von Schulen und Universitäten, 28.

gibt, welche entweder nicht erinnert oder unwillkürlich erinnert werden können. Daher muss es als aktives System mit einer neurophysiologischen Funktion von der Erinnerung getrennt betrachtet werden. Erinnerung bezeichnet Schmidt als eine bewusste, kognitive Konstruktion von Vergangenheit, welche identitätsstiftend wirken kann:⁴⁵

„Erinnern konstruiert gegenwärtig Vergangenheit. Wir operieren mit anderen Worten nicht mit Vergangenheit, sondern mit Geschichten, in deren Konstruktion die Vorstellungen eingehen, die wir uns von der Beschaffenheit von Vergangenheit machen. Diese Vorstellungen, nicht die Vergangenheit, geben die Referenzebene unserer Erinnerungen ab.“⁴⁶

2.2. *Kollektives Gedächtnis*

Aleida Assmann nennt in der Auseinandersetzung mit dem individuellen Gedächtnis vier Merkmale: Demnach sind Erinnerungen perspektivistisch, das heißt eng verknüpft mit der individuellen Lebensgeschichte; außerdem sind sie untereinander vernetzt, nicht isoliert sowie fragmentarisch. Letzteres bedeutet, dass sie roh und ungeformt sind; erst die Sprache und Erzählungen geben ihnen Form. Erinnerungen sind flüchtig, sie können sich durch Umwelteinflüsse verändern oder werden plötzlich nicht mehr erinnert. Was erinnert wird, hängt stark mit der Relevanz des zu erinnernden Inhaltes zusammen. Was einem wichtig erscheint und was nicht, ist abhängig von der Lebenssituation. Da äußere Einflüsse die Relevanz und die Erinnerung selbst beeinflussen, kann das individuelle Gedächtnis nicht unabhängig von der Gesellschaft und der Sprache betrachtet werden.⁴⁷ Der Franzose Maurice Halbwachs, eine zentrale Figur in der Gedächtnisforschung, postuliert in seinem Werk „Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen“,⁴⁸ dass Menschen nur durch Kommunikation, das heißt durch andere Menschen Erinnerungen ausbilden können. Individuelle Erinnerungen und Lebensumstände sind notwendigerweise Teil eines Gruppengedächtnisses. Selbst das Nachdenken über individuelle Erinnerungen fußt auf Gedanken, die aus dem jeweiligen sozialen Umfeld stammen.⁴⁹ Erinnerungen lassen sich also auf verschiedenen Ebenen – von der Familie bis hin zu jenen von Parteien und ganzen Nationen – verorten.⁵⁰ Für das soziale und

⁴⁵ Siegfried J. Schmidt, Geschichte beobachten. Geschichte und Geschichtswissenschaft aus konstruktivistischer Sicht, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 8 (1997) 1, 23, 30–31.

⁴⁶ Ebd., 29–30.

⁴⁷ Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit, 24–25.

⁴⁸ Halbwachs, Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen.

⁴⁹ Ebd., 200–201.

⁵⁰ Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 10–11.

kommunikative Gedächtnis stellen Sprache und Kommunikation die notwendige Basis dar.⁵¹ Halbwachs hat aufgrund dieser Überlegungen in den 1920er-Jahren den Begriff des kollektiven Gedächtnisses geprägt – ein Begriff, der auf viel Kritik gestoßen ist und auch gegenwärtig oft noch missverstanden wird. Um dieses Missverständnis auszuräumen, muss konstatiert werden, dass Halbwachs von einem „sozialen Gedächtnis“ spricht, „das nicht durch mystische Teilhabe, sondern allein durch Erzählen, Vergegenwärtigen und kommunikativen Austausch entsteht“.⁵²

Jan und Aleida Assmann bauen mit ihren Forschungen auf den Theorien von Halbwachs auf. Jan Assmann unterscheidet zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis. Unter kommunikativem Gedächtnis versteht er die Alltagskommunikation des kollektiven Gedächtnisses, welches er als unorganisiert und unspezialisiert bezeichnet. Um dieses auszubilden, braucht es jedoch – in Anlehnung an Halbwachs‘ Theorien – Sprache und Kommunikation. Das kulturelle Gedächtnis bezeichnet Jan Assmann als alltagsfern, da es seine Entstehungspunkte in der Vergangenheit hat, zum Beispiel „schicksalhafte Ereignisse [...], deren Erinnerungen durch kulturelle Formung (Texte, Riten, Denkmäler) und institutionalisierte Kommunikation [...] wachgehalten werden“.⁵³ Aleida Assmann (Tabelle 1) unterteilt das Gedächtnis in drei Dimensionen (neuronal, sozial, kulturell), welche anschließend kurz vorgestellt werden. Ihre Theorien stellen für das Verständnis der Transformation der österreichischen Erinnerungskultur ein geeignetes theoretisches Grundgerüst dar. Jede Dimension erhält einen gewissen Träger, ein Milieu sowie eine Stütze, zu denen sie sich zuordnen, in die sie sich verorten und von denen sie sich beeinflussen lässt.

Dimensionen	Neuronales Gedächtnis	Soziales Gedächtnis	Kulturelles Gedächtnis
Träger:	Individuelles Gehirn	Soziale Kommunikation	Symbolische Medien
Milieu:	Soziale Kommunikation	Individuelles Gehirn	Soziale Kommunikation

⁵¹ Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit, 24–25.

⁵² Ebd., 29.

⁵³ Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 10–12.

Stütze:	Symbolische Medien	Symbolische Medien	Individuelles Gedächtnis
---------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

Tabelle 1: Die drei Dimensionen des Gedächtnisses nach Aleida Assmann (2006)⁵⁴

Das neuronale Gedächtnis basiert auf einer biologischen Grundlage, dem menschlichen Gehirn und Nervensystem. Ohne einen Organismus als Träger kann es kein Gedächtnis beziehungsweise keine Erinnerung an sich geben. Der Mensch als Individuum ist jedoch abhängig von der Außen- und Umwelt, von Reizen und Kommunikation, um überhaupt Erinnerung ausbilden zu können. Worüber und in welcher Art und Weise gesprochen und folglich erinnert wird, ist dynamisch und veränderbar. Das soziale Gedächtnis ist somit sozial konstruiert und ändert sich in Abhängigkeit von kulturellen Praktiken. Assmann spricht von einem kulturellen Netzwerk, das jegliche Formen materialer und symbolischer Repräsentationen von Erinnerungen umfasst. Es handelt sich um eine kollektive Konstruktion, die häufig institutionalisiert wird. Dazu zählen etwa die Assoziationen und Konnotationen, die mit Denkmälern, Gedenktagen oder Texten verbunden sind. Versucht man also, sich an etwas zu erinnern, dann sind stets alle drei Dimensionen in diesen Prozess involviert. Alle drei beeinflussen sich gegenseitig und stehen in Wechselwirkung zueinander.⁵⁵

Das Kollektive an der Erinnerung wird in dieser Darstellung besonders gut sichtbar: Eigene Erinnerungen können mit anderen Erinnerungen im sozialen Gedächtnis verschmelzen und erweitert werden. Fremde Erinnerungen können also Teil der eigenen werden. Besonders interessant für die sich wandelnden Wahrnehmungen der österreichischen nationalsozialistischen Vergangenheit ist das kulturelle Gedächtnis. Symbolische Medien, wie Assmann schreibt, sind eine Stütze für das Gedächtnis. Die sozial konstruierten symbolischen Darstellungen verkörpern eine gewisse Erinnerung und beruhen „auf einem Fundus von Erfahrungen und Wissen, der von seinen lebendigen Trägern abgelöst und auf materielle Datenträger übergegangen ist“.⁵⁶ Diese Erfahrungen werden entkörpert, da sie von Personen konsumiert und aufgenommen werden, welche sie nicht unmittelbar selbst erlebt haben. Die Inhalte des kulturellen Gedächtnisses können daher auf der Ebene des Individuums in eine kulturelle Identität münden.⁵⁷

⁵⁴ Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, 31.

⁵⁵ Ebd., 32–33.

⁵⁶ Ebd., 34.

⁵⁷ Ebd., 34.

Assmann spricht von der doppelten Repräsentativität des kollektiven Gedächtnisses: Dieses kann als besonders wichtig eingestufte Elemente der Vergangenheit repräsentieren, worin Einzelpersonen ihr vermeintliches Schicksal wiedererkennen können. Diese repräsentativen historischen Ereignisse lassen sich aber auch an Generationen weitergeben, wodurch über Jahre hinweg mehr oder weniger stabile Bezugspunkte in der Vergangenheit hergestellt werden können. Diese gemeinsamen Überlieferungen bieten Orientierung. Dennoch darf die Dynamik des Erinnerns nicht außer Acht gelassen werden. Wenn eine Gesellschaft sich erinnert, stehen immer die Fragen im Mittelpunkt, was erinnert und was vergessen werden soll. Folglich kommt es immer wieder zu einer Neubewertung dieser Fragen; das Erinnern ist niemals statisch oder abgeschlossen.⁵⁸ Das Gedächtnis und das Erinnern einer Gesellschaft unterliegen daher einer Transformation.⁵⁹

An dieser Stelle darf nicht unerwähnt bleiben, dass auch diese theoretische Grundlage kritisch betrachtet werden muss, da sie der Komplexität einer Erinnerungsgemeinschaft und ihrer Veränderungen nicht gänzlich gerecht wird. Lehnguth bemängelt in diesem Zusammenhang etwa die unzureichende Betonung diverser Narrative, welche in einer solchen Gemeinschaft vorkommen. Gerade innerhalb der Geschichtspolitik entwickeln sich nämlich häufig heterogene Geschichtsbilder, um deren Vormachtstellung gekämpft wird, und dieser „hegemoniale Deutungskampf“,⁶⁰ wie ihn Lehnguth nennt, darf nicht außer Acht gelassen werden. Geschichtspolitik beschreibt den Umgang von Politiker:innen mit historischen Ereignissen,⁶¹ welche als Teil der Erinnerungskultur angesehen werden. Politische Akteur:innen sind also Teil dieses Diskurses und beeinflussen die zu erinnernden Inhalte: „Konflikte über den Umgang mit der Vergangenheit gehören dazu. Teil dieser Konflikte ist es auch durchzusetzen, was verschwiegen, was erinnert und was vergessen wird“.⁶² Uhl betont, dass sich die unterschiedlichen Vergangenheitsdeutungen der Geschichtspolitik auch auf materieller Ebene finden können. Sie bezeichnet Denkmäler etwa als „Siegeszeichen im Kampf um die Erinnerung“.⁶³

⁵⁸ Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*, München 2013, 17; Cornelissen, *Der Beitrag von Schulen und Universitäten*, 30.

⁵⁹ Heidemarie Uhl, Einleitung, in: Heidemarie Uhl (Hg.), *Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur. Das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts (Gedächtnis – Erinnerung – Identität 3)*, Innsbruck 2003, 11.

⁶⁰ Lehnguth, *Waldheim und die Folgen*, 21–22.

⁶¹ Christine Axer, *Die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit. Deutschland und Österreich im Vergleich und im Spiegel der französischen Öffentlichkeit*, Köln 2011, 39.

⁶² Lehnguth, *Waldheim und die Folgen*, 21–22.

⁶³ Heidemarie Uhl, *Schuldgedächtnis und Erinnerungsbegehren. Thesen zur europäischen Erinnerungskultur*, in: Lucia Scherzberg (Hg.), „*Doppelte Vergangenheitsbewältigung*“ und die Singularität des Holocaust (theologie.geschichte 5), Saarbrücken 2012, 197.

Politische Handlungen werden aus einem historischen Bewusstsein heraus gesetzt, tragen aber auch zur Bildung dieses Bewusstseins bei, wie Edgar Wolfrum schreibt. Handlungen der Gegenwart sind mit Narrativen aus der Geschichte verknüpft, das eine kann vom anderen nicht getrennt werden. Wolfrum geht so weit, dass er die Arbeit an der Geschichte sogar als einen immerwährenden Bestandteil einer Demokratie einstuft. Die Art und Weise, wie mit Geschichte umgegangen wird und welche Geschichtsbilder in der Demokratie an temporärer Deutungshoheit gewinnen, ist ein Resultat ständiger Auseinandersetzung mit Erinnerungen. Ähnlich wie Lehnguth bezeichnet Wolfrum dies als einen „Wettstreit der Erinnerungen“,⁶⁴ der immer wieder aufs Neue ausgetragen wird. Produziert und entwickelt werden die Narrative jedoch nicht nur von der Politik, sondern auch innerhalb anderer öffentlicher Bereiche. Den notwendigen Rahmen, diese Narrative entsprechend zu rekontextualisieren, bieten die Medien sowie gesellschaftliche Diskurse.⁶⁵ Abgesehen von diesen Kritikpunkten lassen sich die drei Dimensionen Assmanns dennoch als brauchbare theoretische Grundlage der Gedächtnisforschung verstehen, auf deren Ebenen sich die zu beschreibenden und analysierenden Diskurse in der Zweiten Republik verorten lassen. Der Begriff des kollektiven Gedächtnisses ist nach der soeben beschriebenen Theorie von Assmann zusätzlich noch in weitere Dimensionen aufzuteilen, da er sonst zu dehnbar oder missverständlich interpretiert werden könnte. Angelehnt an die Kritik von Lehngut müssen die Prozesse des kollektiven Gedächtnisses als dynamisch und komplex sowie als ein Spannungsfeld von diversen Narrativen und Geschichtsbildern verstanden werden, welche um ihre Hegemonie kämpfen und demnach alle Ebenen des kollektiven Gedächtnisses beeinflussen.⁶⁶ Das kollektive Gedächtnis kann als Teil der Erinnerungskultur angesehen werden. Dieser zentrale Begriff wird im Folgenden definiert und hinreichend geklärt.

2.3. *Erinnerungskultur*

Eine singuläre Definition der Erinnerungskultur, nur die Geschichtswissenschaft betreffend, existiert nicht. Je nach Autor:innen und fachwissenschaftlicher Orientierung divergieren die Begriffsverständnisse und decken unterschiedlich breite Themenspektren ab. Der Begriff wird somit sehr breit und vielfältig verstanden.⁶⁷ Cornelißen definiert Erinnerungskultur sinngemäß

⁶⁴ Edgar Wolfrum, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder. Konzepte – Methoden – Themen, in: Jan Scheunemann (Hg.), *Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland*, Leipzig 2010, 20.

⁶⁵ Ruth Wodak/Rudolf de Cillia, Commemorating the past: the discursive construction of official narratives about the ‘Rebirth of the Second Austrian Republic’, in: *Discourse & Communication* 1 (2007) 3, 339.

⁶⁶ Lehnguth, Waldheim und die Folgen, 21.

⁶⁷ Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur, 30; Wolfrum, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder, 17.

wie folgt: Bei der Erinnerungskultur handelt es sich um eine bewusste Erinnerung an verschiedene historische Ereignisse, Prozesse oder Akteur:innen. Menschen als ihre Träger können auf verschiedenen Ebenen verortet werden – auf individueller Ebene ebenso wie auf den Ebenen sozialer Gruppen und ganzer Nationen.⁶⁸ Cornelißen betont, dass hierbei auch ahistorische oder antihistorische Formen, welche das kollektive Gedächtnis betreffen, wirksam werden können. Erinnerungskultur betrifft jedoch nicht nur die kollektive Ebene, sondern auch die bewusste Erinnerung auf individueller Ebene. Der Einzelne müsste jedoch, um dem Begriff gerecht zu werden, die Öffentlichkeit oder geschichtswissenschaftliche Diskurse maßgeblich beeinflussen können. Ausdruck und Formen der Erinnerungskultur sind vielfältig, dazu zählen zum Beispiel Denkmäler, Symbole, Fotos, Gebäude, Gedenktage sowie gedankliche Ordnungen.⁶⁹

Aleida Assmann definiert die Erinnerungskultur als Aneignung der Vergangenheit durch verschiedenste Personen, Gruppen oder auch Städte. Sowohl bei Cornelißen als auch bei Assmann steht der Identitätsaspekt der jeweiligen sozialen Gruppen verstärkt im Vordergrund: Durch die spezifische Aneignung der Vergangenheit kann Identität gestiftet werden, indem durch diesen Prozess die Werte der Gruppe gestärkt werden und sie dadurch in der Gegenwart handlungsfähig wird.⁷⁰ Cornelißen spricht auch von der „Formierung einer historischen Identität“.⁷¹ Während Assmann die Erinnerungskultur eher als „unspezifischen Sammelbegriff“⁷² definiert, so beschreibt Cornelißen sie als „formalen Oberbegriff für alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung“;⁷³ die sinngemäße Deutung des Begriffs Erinnerungskultur kann allerdings mit jener der Geschichtskultur gleichgesetzt werden.⁷⁴ Um dieses begriffliche Problem klären zu können, müssen die theoretischen Ansätze der Geschichtskultur geschichtstheoretisch nach Jörn Rüsen umrissen werden. Er definiert Geschichtskultur als

„Inbegriff der Sinnbildungen über die Erfahrungen der Vergangenheit, die notwendig sind, um sich in der gegenwärtigen Lebenssituation zukunftsorientiert zurechtzufinden.“

⁶⁸ Christoph Cornelißen, Erinnerungskulturen, Version 2.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung, 22.10.2012, o. A., URL: https://docupedia.de/zg/Erinnerungskulturen_Version_2.0_Christoph_Cornelißen (abgerufen 23.3.2023).

⁶⁹ Ebd., o. A.

⁷⁰ Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur, 32.

⁷¹ Cornelißen, Erinnerungskulturen, o. A.

⁷² Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur, 32.

⁷³ Cornelißen, Erinnerungskulturen, o. A.

⁷⁴ Ebd., o. A.

In dieser Sinnbildung wird die Erfahrung der Vergangenheit so gedeutet, dass die Gegenwart verstanden und Zukunft erwartet werden kann.⁷⁵

Zentral bei Rüsen ist die Sinnbildung als dynamischer Prozess, den jeder Mensch durchläuft. Er bezeichnet Sinn auch als menschliche Fähigkeit, die Welt und die eigene Person wahrzunehmen und zu verstehen. Die wahrgenommenen Erfahrungsinhalte erhalten zudem auch eine gewisse Verständlichkeit, können Orientierung in der Gegenwart und Zukunft bieten und ermöglichen so Handlungsfähigkeit. Die Erfahrungsinhalte können unterschiedliche Ursprünge haben: Erfahrungen können etwa über Erzählungen im sozialen Umfeld gemacht werden, welche das Subjekt folglich in die eigene Lebensführung einbaut,⁷⁶ freilich werden auch direkte, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse gemacht, die sich dann in einer spezifisch persönlichen Erinnerung äußern.⁷⁷ Ebenso können die Inhalte auch über subjektive Erfahrungen aus der Vergangenheit, zum Beispiel mittels einer subjektiven Deutung von Quellen, gewonnen werden. All diese Erfahrungsinhalte können helfen, die Gegenwart sowie zukünftige Ereignisse besser einordnen und verstehen zu können.⁷⁸ Nicht nur auf subjektiver, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene können Inhalte stark historisiert werden, indem Ereignisse der Vergangenheit von einem Kollektiv eine besondere Bedeutung und Wertigkeit erhalten. Diese Sinnbildungen manifestieren sich in Form von historischen Texten, Veranstaltungen, Museen, Denkmälern und Diskursen. Diesen gesellschaftlichen Prozess bezeichnet Rüsen als Geschichtskultur, die beteiligten Subjekte sind dabei Träger:innen eines bestimmten Geschichtsbewusstseins. Letzteres kann als Prozess auf subjektiver Ebene verstanden werden, bei dem „Vergangenheit vergegenwärtigt wird“.⁷⁹ Dabei handelt es sich aber vor allem um historische Inhalte, die sich „jenseits der eigenen Lebensspanne“⁸⁰ befinden. Die Geschichtskultur, das Geschichtsbewusstsein sowie die unmittelbare Erinnerung eigener Erfahrungen beeinflussen sich gegenseitig, ein Individuum fühlt sich selbst als Teil eines größeren Ganzen in einer Gesellschaft und fügt „sich erinnernd in eine Gemeinschaft ein“.⁸¹

Cornelißen versucht, Erinnerungskultur und Geschichtskultur klar voneinander zu trennen. Erinnerungskultur unterscheidet sich von der Geschichtskultur insofern, als dass erstere die

⁷⁵ Jörn Rüsen, *Geschichte denken. Erläuterungen zur Historik*, Wiesbaden 2020, 181.

⁷⁶ Jörn Rüsen, *Historische Sinnbildung. Grundlagen, Formen, Entwicklungen*, Wiesbaden 2020, 19.

⁷⁷ Jörn Rüsen, *Kann gestern besser werden? Zum Bedenken der Geschichte*, Berlin 2003, 115.

⁷⁸ Rüsen, *Geschichte denken*, 3; Rüsen, *Historische Sinnbildung*, 7.

⁷⁹ Rüsen, *Historische Sinnbildung*, 33.

⁸⁰ Rüsen, *Kann gestern besser werden*, 117.

⁸¹ *Ebd.*, 117.

historische Identität fördere und die Funktionalität der Vergangenheit in der Gegenwart, also etwa Handlungen und Entscheidungen, stärker forciere als die Geschichtskultur.⁸² Seine methodische Vorgangsweise, den Begriff der Erinnerungskultur von der Geschichtskultur abzuheben und als Oberbegriff zu führen, stößt allerdings auf Kritik. Seine Argumentation, warum beide Begriffe nicht als synonym geführt werden können, wird von Marko Demantowsky aufgrund mangelnder Operationalisierungsvorschläge für weitere Forschungen als unzureichend empfunden.⁸³ Auch Volkhard Knigge, ehemaliger Direktor der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald, betrachtet die Diskurse um den Erinnerungsbegriff als nicht zielführend, da es vielmehr um einen reflektierten Umgang mit der Vergangenheit gehe, um die Zukunft dementsprechend gestalten zu können.⁸⁴

Neben der Erinnerungs- und Geschichtskultur gibt es einen weiteren Terminus, welcher diskutiert werden muss: Die sogenannte „Vergangenheitsbewältigung“ als prominenter Begriff wird vor allem in der Geschichtswissenschaft stark kritisiert. Eine Bewältigung der Vergangenheit steht im Widerspruch zur Unveränderbarkeit derselben. Zudem ist der Versuch einer Bewältigung negativ konnotiert, meist geht es nämlich dabei um negativ bewertete Ereignisse in der Vergangenheit. Historische Ereignisse oder Erinnerungen zu bewältigen, kann folglich als Last interpretiert werden, eine „positive Identitätsbildung“,⁸⁵ wie es die Erinnerungskultur erlaubt, wird hier nicht möglich. Dennoch kann Vergangenheitsbewältigung als Teilaспект der Erinnerungskultur angesehen werden. Knigge beschreibt die Erinnerungskultur als ein populäres Verständnis der Vergangenheitsbewältigung.⁸⁶ In der Fachliteratur wird der Begriff der Erinnerungskultur insbesondere auch in politischen Kreisen als breitenwirksam und sozial erwünscht beschrieben,⁸⁷ der sowohl positive, negative sowie neutrale Erinnerungsgegenstände umfasst.⁸⁸

Dieser kurze Abriss über den begrifflichen Diskurs bezüglich der Erinnerungs- und Geschichtskultur soll sichtbar machen, wie pluralistisch der Begriff Erinnerungskultur

⁸² Cornelissen, Erinnerungskulturen, o. A.

⁸³ Marko Demantowsky, Geschichtskultur und Erinnerungskultur – zwei Konzeptionen des einen Gegenstandes. Historischer Hintergrund und exemplarischer Vergleich, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 33 (2005) 1, 16.

⁸⁴ Harald Schmid, Das Unbehagen in der Erinnerungskultur. Eine Annäherung an aktuelle Deutungsmuster, in: Margrit Frölich/Ulrike Jureit/Christian Schneider (Hg.), Das Unbehagen an der Erinnerung – Wandlungsprozesse im Gedenken an den Holocaust, Frankfurt am Main 2012, 173.

⁸⁵ Axer, Die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit, 37.

⁸⁶ Volkhard Knigge, Europäische Erinnerungskultur, Identitätspolitik oder kritisch-kommunikative historische Selbstvergewisserung, in: Kulturpolitische Gesellschaft e. V. (Hg.), kultur.macht.europa – europa.macht.kultur. Begründungen und Perspektiven europäischer Kulturpolitik. Dokumentation des vierten Kulturpolitischen Bundeskongresses am 7./8. Juni 2007 in Berlin (Edition Umbruch. Texte zur Kulturpolitik 23), Essen 2008, 151–152.

⁸⁷ Demantowsky, Geschichtskultur und Erinnerungskultur, 18; Von Lingen, Erfahrung und Erinnerung, 150.

⁸⁸ Axer, Die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit, 36–38.

verwendet, interpretiert und inwiefern er kritisiert wird. Eine umfassende Darstellung dieses wissenschaftstheoretischen Diskurses mitsamt Definitionsvorschlägen würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Die beschriebenen Ansätze sollen lediglich einen Überblick geben und begründen, warum hier der Terminus Erinnerungskultur bevorzugt wird.⁸⁹ Eine begriffliche Klarstellung ist insofern wichtig, als für die diskursanalytische Schulbuchforschung zunächst die Transformation des Umgangs Österreich mit dem Nationalsozialismus sowie der gesellschaftliche und ökonomische Kontext in der Zweiten Republik beschrieben wird.⁹⁰ Diese Transformation betrifft in erster Linie die Erinnerungskultur in Österreich. Angelehnt an die Definition von Cornelißen und vor dem Hintergrund der eben beschriebenen Ansätze wird Erinnerungskultur für diese Arbeit wie folgt zusammengefasst: Erinnerungskultur kann als ein nicht abgeschlossener, dynamischer Prozess verstanden werden, bei dem auf kollektiver Ebene auf verschiedenste Arten und Weisen (zum Beispiel durch Denkmäler, Gedenktage, Reden, Publikationen, Aktionismus und künstlerische Interventionen) bewusst oder unbewusst an historische Ereignisse gedacht, erinnert – oder eben auch vergessen – wird. Der Ausdruck und die Form der Erinnerungskultur sowie die zu erinnernden Inhalte sind abhängig vom Zeitgeist, von den Bedürfnissen und Einstellungen der jeweiligen Gesellschaft. Erinnerungskultur betrifft alle Aspekte des öffentlichen Lebens, das heißt Wissenschaft, Politik, Staatlichkeit sowie Institutionen sind Teil davon und gestalten diese. Erinnerungskultur lässt sich zudem auf persönlicher, gesellschaftlicher, nationaler, internationaler sowie transnationaler Ebene verorten.

2.4. Erinnerungskultur in der Zweiten Republik

Die Auseinandersetzung mit der nationalen Geschichte eines Landes bezeichnet Uhl als die „Suche nach Selbstvergewisserung“.⁹¹ Der Prozess der Etablierung nationaler Mythen kann identitätsstiftend wirken und Zugehörigkeitsgefühl hervorrufen. Als Beispiel nennt sie die wissenschaftlich umstrittene Bedeutung des Terminus „Ostarrichi“, welcher vor allem in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg auf staatlicher Ebene erinnert wurde, um sich mit einem identitätsstiftenden Hintergedanken von Deutschland abzugrenzen.⁹² Kriegsverbrechen und Kriegsvergangenheiten – oder anders formuliert: „[...] schwarze Gedächtnisorte“⁹³ wie jene des

⁸⁹ Umfassendere Auseinandersetzung zum Beispiel bei: Erll, Kollektives Gedächtnis; Schmid, Das Unbehagen in der Erinnerungskultur; Meinrad Ziegler/Waltraud Kannonier-Finster, Österreichisches Gedächtnis. Über Erinnern und Vergessen der NS-Vergangenheit, Innsbruck/Wien/Bozen 2016.

⁹⁰ Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus, 29.

⁹¹ Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern, 6.

⁹² Ebd., 6.

⁹³ Ebd., 12, zit. n. Peter Demetz, Prag in Schwarz und Gold. Sieben Momente im Leben einer europäischen Stadt, München 1998, o. A.

Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieges – sind aufgrund ihrer Grausamkeit und Verletzungen an Menschenrechten differenzierter zu behandeln. Sich mit Kriegsverbrechen zu identifizieren, scheint hier abstrus zu sein, wie auch Reinhart Koselleck bekräftigt: „Es gibt keine Sinnstiftung, die rückwirkend die Totalität der Verbrechen der nationalsozialistischen Deutschen einholen oder einlösen könnte“.⁹⁴

Zu diskutieren ist auch die jeweilige Perspektive von Opfern und Täter:innen, insbesondere wenn es darum geht, wer als Träger:in der Holocaust-Erinnerungskultur gilt. Eine Gesellschaft, welche an Verbrechen und bestimmte Opfergruppen erinnert, stößt laut Yvonne Al-Taie vor allem dann auf kritische Stimmen, wenn die Täter:innen aus den eigenen Reihen dieser Gesellschaft stammen.⁹⁵ Interessant ist in diesem Zusammenhang die Erinnerung gerade auch deshalb, weil die Zeitzeug:innenschaft der NS-Zeit allmählich verschwindet und neue Generationen Teil der Erinnerungsgemeinschaft sind. Eltern- oder Großelterngenerationen geben ihre Erzählungen weiter, gleichzeitig gibt es aktuell vorherrschende, institutionalisierte Erinnerungsparadigmen sowie neue Ansätze und Fragen, welche die junge Generation beschäftigen.⁹⁶ Zu differenzieren ist auch zwischen den Erinnerungen der jeweiligen Personengruppe, der man generationsspezifisch angehört. Menschen, die ihre Vorfahren und Angehörigen durch den Massenmord verloren haben, gehen mit dieser Erinnerung anders um als jene, die Nachfahren von Täter:innen sind. Letztere sollten, so der ehemalige Vizepräsident des Zentralrats der Juden in Deutschland, Salomon Korn,⁹⁷ der Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen gedenken sowie die Gräueltaten der eigenen Nachfahren reflektiert wahrnehmen und erinnern.⁹⁸ Korn fordert in seinem Aufsatz zwei verschiedene Formen des Gedenkens, insbesondere im Hinblick auf die Denkmallandschaft, wenngleich Mahnmale, welche sowohl der Opfer als auch der Täter:innen gedenken, inhaltlich und auf konzeptueller Ebene ineinander übergehen können. Er spricht sich dezidiert gegen ein „gemeinsames nationales Opfer-Täter-Denkmal“⁹⁹ aus. Für Deutschland mit seinen vielen Täter:innen fordert er etwa eine intensive Auseinandersetzung in der Gesellschaft mit deren

⁹⁴ Reinhart Koselleck, Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses, in: Volkhard Knigge/Norbert Frei (Hg.), *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*, München 2002, 23.

⁹⁵ Yvonne Al-Taie, *Die Singularität des Holocaust und das Problem der Darstellung. Shoah-Gedenken im deutschen Stadtraum*, in: Lucia Scherzberg (Hg.), „Doppelte Vergangenheitsbewältigung“ und die Singularität des Holocaust (theologie.geschichte 5), Saarbrücken 2012, 86–87.

⁹⁶ Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern, 11.

⁹⁷ Zentralrat der Juden in Deutschland, Kurz-Biographien der Redner, URL:

<https://www.zentralratderjuden.de/aktuelle-meldung/kurz-biographien-der-redner/> (abgerufen 2.2.2023).

⁹⁸ Salomon Korn, *Geteilte Erinnerung – Holocaust-Gedenken in Deutschland*, in: Ulrich Borsdorf/Heinrich Theodor Grüter (Hg.), *Orte der Erinnerung. Denkmal, Gedenkstätte, Museum*, Frankfurt am Main/New York 1999, 239.

⁹⁹ Ebd., 241–242.

Taten: „Ein Mahnmal gegen Tat und Täter“.¹⁰⁰ Erinnerungsformen, welche opferorientiert arbeiten, nehmen, insbesondere in einer Gesellschaft mit einem großen Anteil an Täter:innen wie etwa in Österreich, eine besondere und somit andere Rolle ein. Dennoch ist gerade die Beschäftigung mit der Täter:innenschaft¹⁰¹ erforderlich, um nach Assmann eine „Vergemeinschaftung der Erinnerung“¹⁰² zu verhindern. Angelehnt an Korn sollten die Unterschiede der Erinnerung erkannt werden. *Wer* erinnert – also welche Personen aus den Kulturen entweder der Opfer- oder der Täter:innengruppen –, wirkt sich auf eine Erinnerungskultur aus. Daher kann nicht von einer homogenen Erinnerungskultur gesprochen werden. Prozesse der Erinnerung in einer Gesellschaft sind sowohl auf kollektiver als auch individueller Ebene divers und selektiv und werden in einem Diskurs laufend neu bewertet und interpretiert.¹⁰³

In diesem Kontext darf auch der Opferbegriff nicht unerwähnt bleiben. In der Auseinandersetzung mit der österreichischen Erinnerungskultur kommen unterschiedliche Verwendungen des Terminus „Opfer“ vor. Exemplarisch kann eine Phase im Erinnerungsdiskurs genannt werden, in der in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg der Fokus eher auf die Bombenopfer und weniger auf jene gelegt wird, welche dem nationalsozialistischen Genozid zum Opfer fielen.¹⁰⁴ Der terminologische Opferdiskurs und seine Auslegungen erhalten an dieser Stelle nur ihre Erwähnung. Für eine gründliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik kann auf Aleida Assmann verwiesen werden, welche sich etwa mit sakrifiellen oder viktimologischen Opferbegriffen beschäftigt.¹⁰⁵ Wird in dieser Arbeit von Opfern gesprochen, dann sind jene Opfergruppen gemeint, welche im Nationalfondsgesetz (NF-G) genannt werden:

„Die in § 2 Abs. 1 Z. 1 NF-G angeführten Verfolgungsgründe – politische Gründe, Gründe der Abstammung, Religion, Nationalität, die sexuelle Orientierung, körperliche oder geistige Behinderung, der Vorwurf der sogenannten Asozialität oder Gründe, die Menschen auf andere Weise zum Opfer typisch nationalsozialistischen Unrechts werden ließen – sind Ausdruck eines im Vergleich zu früheren Maßnahmen wie etwa dem Opferfürsorgegesetz erweiterten Opferbegriffs.“¹⁰⁶

¹⁰⁰ Ebd., 241–242.

¹⁰¹ Kannonier-Finster/Ziegler, Erinnerungskultur und Geschichtskultur, 500.

¹⁰² Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur, 208.

¹⁰³ Ebd., 208; Messerschmidt, Bildung als Kritik der Erinnerung, 109.

¹⁰⁴ Rheindorf, Erinnerung und Gedenken, 118.

¹⁰⁵ Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit, 72–83.

¹⁰⁶ Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus, Parlament, Anerkennung verschiedener Opfergruppen, URL: <https://www.nationalfonds.org/opferanerkennung> (abgerufen 2.2.2023).

Der Opferbegriff muss in dieser Arbeit folglich immer im entsprechenden Kontext gelesen werden, da etwa die Opferthese, welche Österreich als erstes Opfer des nationalsozialistischen Terrors ansieht,¹⁰⁷ eine zentrale Rolle spielt. Auch bezüglich des in dieser Arbeit bereits mehrfach verwendeten Terminus „Holocaust“ gibt es Kontroversen: Holocaust als Begriff für den Genozid an Juden:Jüdinnen steht häufig aufgrund seiner ursprünglichen Bedeutung in der Kritik. Er stammt aus dem Altgriechischen und bedeutet „vollständig verbrannt“. Umstritten ist der Begriff zum einen aufgrund seines biblischen Gebrauchs für Tieropfer, zum anderen auch deswegen, weil die Anwendung des Begriffs auf weitere Opfergruppen des Nationalsozialismus als problematisch empfunden wird, da damit eine Gleichsetzung von unterschiedlichen Menschheitsverbrechen erfolgt. „Shoah“ (hebr.) ist dagegen als „große Katastrophe“ zu übersetzen und charakterisiert aus der Sicht von Juden:Jüdinnen den Genozid angemessener.¹⁰⁸ In dieser Arbeit wird der Begriff Shoah für den Genozid an Juden:Jüdinnen verwendet.

¹⁰⁷ Uhl, Das erste Opfer, 21.

¹⁰⁸ Eva Mona Altmann, Das Unsagbare verschweigen. Holocaust-Literatur aus Täterperspektive. Eine interdisziplinäre Täteranalyse, Bielefeld 2020, 19–23.

3. Grundlegendes zur Methode: Diskursanalytische Schulbuchforschung

Um herauszufinden, inwieweit Paradigmen der österreichischen Erinnerungskultur in der Zeit nach der Waldheim-Affäre in österreichischen Schulbüchern Einzug fanden, bedarf es einer Methode, welche dieses Vorhaben zulässt. Der methodische Aufbau der nachfolgenden Kapitel unterliegt der hermeneutisch-analytischen Methode der diskursanalytischen Schulbuchforschung nach Thomas Hellmuth.¹⁰⁹ In diesem Kapitel werden zunächst zentrale Terminologien kurz beschrieben, das Analyseobjekt Schulbuch wird in seiner Auswahl begründet und in einem Überblick soll die Vorgangsweise dieser Methode vorgestellt werden.

3.1. *Der Diskurs als zentrales Element*

„[...], daß [sic!] es kaum eine Gesellschaft gibt, in der nicht große Erzählungen existieren, die man erzählt, wiederholt, abwandelt; Formeln, Texte, ritualisierte Diskurssammlungen [...]. In allen Gesellschaften läßt [sic!] sich eine Art Gefälle zwischen den Diskursen vermuten: zwischen den Diskursen, die im Auf und Ab des Alltags geäußert werden und mit dem Akt ihres Ausgesprochenwerdens vergehen, und den Diskursen, die am Ursprung anderer Sprechakte stehen, die sie wieder aufnehmen, transformieren oder besprechen [...].“¹¹⁰

In diesem einführenden Zitat von Michel Foucault, dessen diskurstheoretische Ansätze von zentraler Bedeutung sind, wird das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Diskurs beschrieben, welches sich sehr gut auf die Erinnerungskultur umlegen lässt. Die Ansätze Foucaults werden anschließend näher vorgestellt. Zentrale Elemente der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger finden im nächsten Unterkapitel ihre Erwähnung. Beide Theorien fungieren als Basis für die anzuwendende diskursanalytische Schulbuchforschung. Eine eindeutige Definition des Foucault'schen Diskursbegriffs erweist sich insofern als schwierig, als dieser von Foucault selbst in seinen Schriften nicht konstant einheitlich angewandt wird. Foucaults Verständnis von Macht und Diskurs hat sich vielmehr im Laufe der Jahre verändert.¹¹¹ Hinzu kommt, dass er sein Diskursverständnis, abgesehen von den inhaltlichen Neuauslegungen,

¹⁰⁹ Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus, 15–56.

¹¹⁰ Michel Foucault, Die Ordnung des Diskurses, in: Michel Foucault/Ralf Konersmann (Hg.), Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt am Main ¹⁰2007, 18.

¹¹¹ Clemens Kammler, Einführung: Konzeptualisierungen der Werke Foucaults, in: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich Johannes Schneider (Hg.), Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Berlin ²2020, 13.

kaum klar definiert,¹¹² eine von ihm entwickelte wissenschaftlich anwendbare Methode fehlt ebenso.¹¹³

Die Welt an sich ist für Foucault durch die Sprache konstituiert,¹¹⁴ sie stellt für ihn ein Machtssystem innerhalb einer Gesellschaft dar. Jene Form, wie sich Sprache als Regelwerk festigt und äußert, nennt Foucault Diskurs.¹¹⁵ In seinem Buch „Die Ordnung des Diskurses“ meint er sinngemäß, dass es für die Individuen einer Gesellschaft erstrebenswert ist, über bestimmte Themen zu sprechen und somit Teil eines Diskurses zu sein, den Diskurs selbst beschreibt er folglich als einen „Gegenstand des Begehrens“.¹¹⁶ Was etwa gesagt werden darf und was nicht beziehungsweise wer dies tut, hängt von der jeweiligen Machtposition in einer Gesellschaft ab und unterliegt somit gewissen Regeln, welche sich durch Zeit und Raum ändern können.¹¹⁷ Machtverhältnisse in der Gesellschaft können sich daher in Form eines Diskurses ausdrücken, sichtbar werden und diesen sogar regulieren. Einflussreiche Personen können den Diskurs eher steuern und beeinflussen.¹¹⁸ Anders formuliert kann ein Diskurs – der als ein Gefüge aus verschiedenen Aussagen, welche zum Beispiel aus der Sprache gründen, angesehen werden kann –, einem Transformationsprozess unterliegen, welcher durch Machtverhältnisse gesteuert wird; diese wiederum regulieren den Diskurs und bestimmen, was Gegenstand des Diskurses ist oder welche Begriffe für diesen gelten dürfen.¹¹⁹ Was und in welcher Weise gesprochen wird und auch, welche Handlungs- und Verhaltensweisen im Diskurs erwünscht sind – all das unterliegt jenen Regeln, welche etwa durch Institutionen mit Machtansprüchen verändert werden können.¹²⁰ Die Identifikation dieser Regeln ermöglicht erst eine Diskursanalyse,¹²¹ bei der immer der gesamtgesellschaftliche Kontext berücksichtigt werden muss. Es ist allerdings nicht möglich, alles abzubilden, was einen Diskurs beeinflusst und letztlich formt. Diskursanalysen selbst erfassen also nur Teile eines größeren Ganzen und sind nach Hellmuth eine Konstruktionsleistung, indem mit Hilfe von Diskursfragmenten auf das Ganze geschlossen wird.¹²²

¹¹² Achim Landwehr, Historische Diskursanalyse (Historische Einführungen 4), Frankfurt am Main 2018, 65.

¹¹³ Rainer Diaz-Bone, Foucaultsche Diskursanalyse und Ungleichheitsforschung, in: Zeitschrift für Qualitative Forschung 19 (2018) 1–2, 51; Siegfried Jäger, Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, Münster 2015, 77.

¹¹⁴ Simone Winko, Diskursanalyse, Diskursgeschichte, in: Heinz Ludwig Arnold/Heinrich Detering (Hg.), Grundzüge der Literaturwissenschaft, München 1996, 466.

¹¹⁵ Wolfgang Müller-Funk, Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften, Tübingen 2010, 195–197.

¹¹⁶ Foucault, Die Ordnung des Diskurses, 11.

¹¹⁷ Winko, Diskursanalyse, Diskursgeschichte, 467–468.

¹¹⁸ Foucault, Die Ordnung des Diskurses, 11.

¹¹⁹ Winko, Diskursanalyse, Diskursgeschichte, 467–468.

¹²⁰ Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus, 19; Müller-Funk, Kulturtheorie, 195–197.

¹²¹ Winko, Diskursanalyse, Diskursgeschichte, 468.

¹²² Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus, 21–22.

3.2. *Arbeitsweise der diskursanalytischen Schulbuchforschung*

Anders als bekannte Methoden der Schulbuchforschung¹²³ verfolgt die diskursanalytische Schulbuchforschung keine Messung der Umsetzung etwa von bildungspolitischen Vorgaben oder didaktisch-pädagogischen Überlegungen, sondern bewegt sich im Feld der hermeneutischen Empirie, einem zunächst widersprüchlich erscheinenden Ansatz. Hellmuth beschreibt in seinem Aufsatz „Fröhlicher Eklektizismus“¹²⁴ sehr ausführlich das Verhältnis zwischen Hermeneutik und Empirie. Seine Argumentation baut er vor allem unter Berücksichtigung der Überlegungen von Michel Foucault und Hans-Georg Gadamer, einem wichtigen Vertreter der philosophischen Hermeneutik, auf. Die diskursanalytische Schulbuchforschung besteht aus drei wesentlichen Schritten, welche im Anschluss auf theoretischer Ebene kurz umrissen werden.

3.2.1. *Schritt 1: Diskursstränge*

Für das Erschließen eines Diskurses braucht es in einem ersten Schritt die Identifikation und Beschreibung sogenannter „Diskursstränge“. Ein Diskursstrang bildet ab, was in einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt gesagt wurde oder „sagbar war“.¹²⁵ Der Diskursstrang kann folglich historisch sein oder aus der Gegenwart stammen. Meist bilden sich aus einem größeren Diskurs mehrere Diskursstränge heraus, welche sich auch untereinander in ihren Inhalten beeinflussen und verschränken können.¹²⁶ Diskurse sind daher nicht in einem teleologischen Sinne zu verstehen, bei dem ein Diskursstrang den anderen ablöst und retrospektiv ein Fortschritt feststellbar ist.¹²⁷ Die Koexistenz einzelner Diskursstränge ist durchaus möglich, da eine Gesellschaft keine homogene Gruppe darstellt und daher verschiedene Diskurse zu einem bestimmten Thema gleichzeitig vorherrschend sein können. Für eine diskursanalytische Schulbuchforschung braucht es also zunächst eine Auseinandersetzung mit jener Zeit, in der die zu untersuchenden Schulbücher entstanden sind. Dafür werden in Form von Diskurssträngen gesellschaftliche und ökonomische Aspekte genauer beschrieben, um die „Norm-, Wert- und Zielvorstellungen in einer Gesellschaft zu eruieren“.¹²⁸ Sozialisation, Erfahrungen und Erziehung der jeweiligen Person tragen dazu bei,

¹²³ Überblick über die Methodenvielfalt bei: Peter Knecht u.a. (Hg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch und Lehrmittelforschung (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)*, Bad Heilbrunn 2014.

¹²⁴ Hellmuth, *Fröhlicher Eklektizismus*, 15–56.

¹²⁵ Jäger, *Kritische Diskursanalyse*, 81.

¹²⁶ Ebd., 84.

¹²⁷ Cornelissen, *Der Beitrag von Schulen und Universitäten*, 29.

¹²⁸ Hellmuth, *Fröhlicher Eklektizismus*, 29–30.

dass das Fassen eines Diskurses und das Eintauchen in den Sinn von Texten zu einem subjektiven, hermeneutischen Prozess wird.¹²⁹

Diskursstränge fußen auf verschiedenen Diskursebenen, wie etwa Politik, Bildung oder Medien. Jäger bezeichnet diese Ebenen als „soziale Orte“,¹³⁰ eine Verschränkung der Ebenen in ihren Inhalten ist möglich. Um den Diskurs fassen zu können, eine ausreichende Beschreibung des Diskurses in seiner Ganzheit ist allerdings nie möglich, braucht es sogenannte Diskursfragmente wie beispielsweise Texte, Filme oder Schulbücher. Diskursfragmente sind folglich integrale Bestandteile der Diskursstränge.¹³¹ Ähnlich verhält es sich mit diskursiven Ereignissen, also jenen Vorkommnissen, welche im Diskurs medial oder gesellschaftlich eine größere Aufmerksamkeit erhalten haben. Neben den Diskursfragmenten und diskursiven Ereignissen ermöglichen auch Diskurspositionen das Erfassen eines Diskurses. Diskurspositionen sind häufig innerhalb eines Diskurses homogene, politisch-ideologische Standpunkte von Einzelpersonen oder auch Gruppen.¹³² Wenn wesentliche diskursive Ereignisse, Diskursfragmente und Diskurspositionen ermittelt wurden, die im Übrigen nie unabhängig voneinander zu betrachten sind, können diese im nächsten Schritt in einen diskursiven Kontext¹³³ gesetzt werden. Eine Zuordnung dieser drei Elemente zu verschiedensten Diskursebenen wird möglich.¹³⁴ Ziel ist es, im hermeneutischen Sinne mithilfe von Diskursfragmenten und diskursiven Ereignissen einen Diskursstrang zu beschreiben, welcher wiederum auf verschiedenen Diskursebenen verortet werden kann. Diese „konstruierten“ Diskursstränge¹³⁵ ermöglichen die Erstellung von Kategorien für den nächsten Teilschritt.

3.2.2. Schritt 2: Analysekategorien

Um einen Anhaltspunkt für die eigentliche Erfassung der Schulbuchinhalte zu erhalten, braucht es anschließend an die Erläuterung der einzelnen Diskursstränge als zweiten Schritt eine hermeneutisch-empirische Bestimmung der Analysekategorien. Auf Basis der beschriebenen Diskursstränge des Untersuchungszeitraumes, werden in tabellarischer Form für jeden Diskursstrang Kategorien erstellt. Diese „Haupt- und Unterkategorien“ sollen relevante Aspekte der Diskurse sichtbar machen, die „Feinanalyse“ der Schulbücher ermöglichen¹³⁶

¹²⁹ Ebd., 24–25.

¹³⁰ Jäger, Kritische Diskursanalyse, 84.

¹³¹ Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus, 21.

¹³² Jäger, Kritische Diskursanalyse, 80–89.

¹³³ Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus, 22.

¹³⁴ Ebd., 22.

¹³⁵ Ebd., 31.

¹³⁶ Ebd., 30–31.

sowie eine Überprüfung erlauben, inwiefern sich Elemente der beschriebenen Diskursstränge in den Schulbüchern wiederfinden lassen. Die Unterkategorien werden zu diesem Zweck wie eine Schablone auf die Schulbuchinhalte gelegt, und schließlich werden die Ergebnisse im dritten Schritt narrativ beschrieben.¹³⁷

3.2.3. *Schritt 3: Historische Erzählung*

Das Hauptziel, nämlich die Inhalte des Schulbuches vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Kontexts mithilfe der Haupt- und Unterkategorien erklären und verstehen zu können, unterliegt dem Regelwerk der Hermeneutik. Der:die Verfasser:in einer Diskursanalyse hat sich in den vorangegangenen Schritten, insbesondere im ersten, bereits intensiv mit der Entstehungszeit auseinandergesetzt, folglich wird das Schulbuch mit einer gewissen Erwartungshaltung untersucht. In Form einer Erzählung werden die Informationen zusammengetragen, indem etwa die Bildauswahl, Textform und -länge, Formulierungen sowie der gesellschaftliche Kontext erfasst, analysiert und interpretiert werden. Das geschieht auf Basis der zuvor beschriebenen Diskursstränge. Die erstellten Kategorien können als Werkzeuge bezeichnet werden, mithilfe derer auf zentrale Elemente der Diskursstränge respektive des gesellschaftlichen Kontexts im Schulbuch hingewiesen werden kann.¹³⁸ Die Kategorien als empirisches Mittel überprüfen das Schulbuch nicht primär hinsichtlich quantitativer Aspekte, wenngleich etwa eine Häufung von beispielsweise Bildern eine Aussagekraft haben können. Der dritte und letzte Schritt hat vielmehr zum Ziel, Zusammenhänge zu erfassen und zu beschreiben. Im Prozess des Verstehens und Erklärens, warum gewisse Inhalte im Schulbuch vertreten sind beziehungsweise warum nicht, werden quantitative und hermeneutische Aspekte verknüpft.¹³⁹

Die sogenannte „narrative Maschinerie“,¹⁴⁰ so Hellmuth, legt sich förmlich über alle drei Teilschritte der Diskursanalyse. Es wird dadurch möglich, die einzelnen Diskurse und das Regelwerk dahinter zu erfassen, gleichzeitig „werden damit [mit der hermeneutischen Empirie, Anm. d. A.] aber letztendlich neue Erzählungen geschaffen, die neue Perspektiven aufzeigen“.¹⁴¹ Das zentrale Element der Hermeneutik wird sichtbar, da die Erzählung der:des Verfasser:in wiederum als Diskursfragment zu bewerten ist.¹⁴²

¹³⁷ Ebd., 42.

¹³⁸ Ebd., 32–33.

¹³⁹ Ebd., 33–34.

¹⁴⁰ Ebd., 34.

¹⁴¹ Ebd., 34.

¹⁴² Ebd., 33.

3.3. *Das Schulbuch als Analyseobjekt und Diskursfragment*

Schulbücher sowie die Geschichtsdidaktik können als integraler Bestandteil der Erinnerungskultur einer Gesellschaft angesehen werden.¹⁴³ Betrachtet man erstere – insbesondere aus dem Fach Geschichte und Politische Bildung – aus einem diskursanalytischen Blickwinkel, so sind diese selbst als Diskursfragment und folglich ebenso als Teil eines größeren Diskurses zu verstehen,¹⁴⁴ wie bereits erwähnt wurde.

Schulbuchanalysen in Kombination mit Diskursanalysen leisten aus folgendem Grund einen wichtigen Beitrag: Verlässt man das Feld der klassischen, inhaltsanalytischen Schulbuchforschung, indem man sich die Frage stellt, aus welchen Gründen zu einem bestimmten Zeitpunkt gewisse Inhalte in einem Schulbuch vertreten sind und welche nicht, wird Gesellschaftskritik möglich. Es braucht die Diskursanalyse, um Schulbuchinhalte zu hinterfragen und auf diese kritischen Fragen eine Antwort zu finden. Schulbücher unterliegen zwar dem gesetzlichen Lehrplan des Bildungsministeriums und einer Prüfung durch die Schulbuchkommission, dennoch sind laut Hellmuth auch diese Einrichtungen nicht unabhängig von dem gesamtgesellschaftlichen – insbesondere dem politischen – Kontext, sondern, wie auch das Schulbuch und der Unterricht, Teil davon.¹⁴⁵ Deshalb braucht es eine Art Kontrollinstanz, welche die Inhalte des Schulbuches vor dem Hintergrund dieses jeweiligen gesamtgesellschaftlichen Kontexts kritisch hinterfragt und analysiert. Ziel der diskursanalytischen Schulbuchforschung ist also die gesamtgesellschaftliche Kontextualisierung sowie die kritische Analyse der Zielsetzungen der Schulbücher, wodurch aus fachdidaktischer Sicht Gesellschaftskritik möglich wird und in Folge fachdidaktische Anregungen entworfen werden können.¹⁴⁶ Schulbücher erlauben also, laut Markova, eine „Untersuchung des jeweiligen geschichtspolitischen common senses [sic!] von Erinnerungsgemeinschaften“.¹⁴⁷

Die vorliegende Arbeit soll – wie bereits dargelegt – analysieren, welche gesellschaftlichen Paradigmen der österreichischen Erinnerungskultur in Geschichtsschulbüchern der

¹⁴³ Bodo von Borries, Geschichtsunterricht und Erinnerungskulturen, in: Peter Gautschi/Barbara Sommer Häller (Hg.), *Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen* (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2014, 42; Saskia Handro, Der lange Abschied von vertrauten Opfermythen. Eine Schulbuchanalyse aus geschichtskulturellem Anlass, in: Saskia Handro/Bernd Schönenmann (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16), Berlin 2011, 200; Rüsen, *Historische Sinnbildung*, 34.

¹⁴⁴ Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus, 21.

¹⁴⁵ Ebd., 15–17, 43.

¹⁴⁶ Ebd., 42–43.

¹⁴⁷ Ina Markova, Österreichische Bild-Diskurse über die NS-Zeit. Der Nationalsozialismus im Geschichtsschulbuch der Zweiten Republik, in: *Zeitgeschichte* 42 (2015) 1, 7.

allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) ab 1986 bis heute vorherrschend sind. Im Sinne des hermeneutischen Zugangs der diskursanalytischen Schulbuchforschung wird nicht das gesamte Schulbuch herangezogen; auch erhebt diese Analyse keinen Anspruch auf Objektivität. Hingegen wird der Sinn der Texte beziehungsweise der Schulbücher als Diskursfragmente mithilfe der Kategorien, aufbauend auf den Diskurssträngen, empirisch-hermeneutisch erfasst. Das erfolgt indes ohne Anspruch auf die vollständige Erfassung des Textes.¹⁴⁸ Der inhaltliche Rahmen der Analyse wird durch die Diskursstränge und darauf aufbauend durch die Analysekategorien samt Feinanalyse vorgegeben (siehe Tabelle 2). Neben der inhaltlichen Ebene werden alle didaktischen und formativen Elemente miteinbezogen, dazu zählen etwa Texte, Textaufbau, Formulierungen/Redewendungen, Aufgabenstellungen, Abbildungen, Quellen, Darstellungen, Begriffe, Farbwahl, Schüler:innenbezug, Perspektivenvielfalt u. v. m.

Um den Untersuchungszeitraum der Schulbücher argumentativ zu begründen, muss etwas weiter ausgeholt werden: Zu den Akteur:innen, welche die österreichische Erinnerungskultur geprägt haben und nach wie vor prägen, gehören unter anderem politische Institutionen, Politiker:innen als Einzelpersonen, diverse soziale Gruppen, die Erfahrungsgeneration sowie Historiker:innen. Dieses „Konglomerat“,¹⁴⁹ wie Béatrice Ziegler diese Vielzahl an Akteur:innen bezeichnet, deutet und interpretiert die Vergangenheit und setzt „Normen und Tabubrüche für das öffentlich Sagbare“.¹⁵⁰ Cornelissen zufolge kommt es vor allem dann zu einem signifikanten Wechsel der Erinnerungskultur, wenn unter den Akteur:innen gröbere Unstimmigkeiten aufkommen oder Unzufriedenheit herrscht.¹⁵¹

Der narrativen Beschreibung in Kapitel 6 geht die Beschreibung dreier Diskursstränge, welche in der Zweiten Republik vorherrschend sind, voraus. Dort wird sichtbar, dass eine solche Unstimmigkeit oder gar Zäsur etwa die Diskussion über die Kriegsvergangenheit des ehemaligen Bundespräsidenten Kurt Waldheim darstellt. Die Waldheim-Affäre zur Zeit des Präsidentschaftswahlkampfes 1986 wird in der Literatur vielfach und sinngemäß als Paradigmenwechsel in der österreichischen Erinnerungskultur und Bruch der Opferthese angesehen.¹⁵² Insofern liegt das Erkenntnisinteresse der hier vorliegenden Diskursanalyse auf

¹⁴⁸ Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus, 44.

¹⁴⁹ Cornelissen, Der Beitrag von Schulen und Universitäten, 30–31; Béatrice Ziegler, „Erinnert euch!“ – Geschichte als Erinnerung und die Wissenschaft, in: Peter Gautschi/Barbara Sommer Häller (Hg.), Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2014, 84.

¹⁵⁰ Cornelissen, Der Beitrag von Schulen und Universitäten, 30–31.

¹⁵¹ Ebd., 30–31.

¹⁵² Botz, Nachhall und Modifikation, 588; Uhl, Das erste Opfer, 24.

der österreichischen Erinnerungskultur sowie auf der Repräsentation der Diskursstränge in den österreichischen Geschichtsschulbüchern, die nach dieser Zäsur erschienen sind. Die Diskursstränge, die im Folgenden beschrieben werden, lösten und lösen sich im Laufe der Zeit nicht ab, sondern gingen beziehungsweise gehen ineinander über. Diskurse können also, wie bereits in Kapitel 3.2.1. kurz erwähnt, koexistieren. In einer Gesellschaft kann ein bestimmter Diskurs vorherrschen und besonders breitenwirksam vertreten sein, weniger verbreitete Diskurse können dennoch in diversen Kreisen der Gesellschaft prävalent sein oder modifiziert weiterexistieren.

4. Diskursstränge der Erinnerungskultur in Österreich seit 1945

Um den gesellschaftlichen Kontext zur Zeit der Entstehung der Geschichtsbücher seit 1986 näher zu beleuchten, werden im Folgenden drei Diskursstränge der österreichischen Erinnerungskultur seit 1945 mithilfe verschiedenster Diskursfragmente, diskursiver Ereignisse und Diskurspositionen skizziert. Es wird also versucht, jene Diskurse herauszuarbeiten, welche „sich mit unterschiedlichen Vergangenheiten oder mit unterschiedlichen Versionen derselben „Vergangenheit“ beschäftigen“.¹⁵³ Im Speziellen werden dafür wissenschaftliche Publikationen und Beiträge, Zeitungsartikel, Produkte politischer Akteur:innen wie zum Beispiel Reden, Gesetze sowie Aussagen auf nationaler und internationaler Ebene herangezogen. Auch die Denkmallandschaft Österreichs und die Errichtung von Museen sowie anderer Institutionen spielen eine wichtige Rolle und geben Auskunft über diverse Geschichtsbilder und somit auch über die Diskursstränge. Ebenso relevant sind institutionalisierte Gedenkfeiern und -tage auf staatlicher Ebene sowie zu unterschiedlichen Zeiten erschienene wissenschaftliche Publikationen und Aufsätze. Standardwerke, welche sich intensiv mit der österreichischen Erinnerungskultur auseinandersetzen, stammen etwa von Heidemarie Uhl,¹⁵⁴ Peter Utgaard,¹⁵⁵ Ruth Wodak und Rudolf de Cillia,¹⁵⁶ Ina Markova,¹⁵⁷ Cornelius Lehnguth,¹⁵⁸ Waltraud Kannonier-Fischer und Meinrad Ziegler.¹⁵⁹

Die österreichische Erinnerungskultur und ihre Transformationen lassen sich auf verschiedenen Diskusebenen wie etwa Politik, Bildung, Wissenschaft, Medien, Alltag, Gesellschaft und Öffentlichkeitsarbeit verorten. Das Zusammenführen der Diskursfragmente, der diskursiven Ereignisse und der Diskurspositionen samt deren Einordnung in die Diskusebenen wird den folgenden Kapiteln anhand dreier dominanter Erinnerungskultur-Diskursstränge der Zweiten Republik vorgenommen: (1) „Von Opfern und Held:innen“, ein Diskurs, welcher in besonderem Maße das nationale Grundverständnis der österreichischen Erinnerungskultur bis in die 1980er-Jahre prägte. Im Fokus stehen etwa die sich im Laufe der Zeit wandelnde Opferthese sowie Diskurse über diverse Opfergruppen und paradoxe anmutende Heldenehrungen in Form von Denkmälern. Der Diskurs „Mitverantwortung und Mittäter:innenschaft“ (2) beschreibt den Bruch der Opferthese durch politische Zäsuren sowie

¹⁵³ Ruth Wodak u.a., *Die Sprachen der Vergangenheiten. Öffentliches Gedenken in österreichischen und deutschen Medien*, Frankfurt am Main 1994, 34.

¹⁵⁴ Uhl, *Das erste Opfer*, 19–34.

¹⁵⁵ Utgaard, *Remembering and Forgetting Nazism*.

¹⁵⁶ Wodak/De Cillia, *Commemorating the past*, 337–363.

¹⁵⁷ Markova, *Wie Vergangenheit neu erzählt wird*.

¹⁵⁸ Lehnguth, *Waldheim und die Folgen*.

¹⁵⁹ Ziegler/Kannonier-Finster, *Österreichisches Gedächtnis*.

die Etablierung eines österreichweiten Verständnisses der Mitverantwortung, welches sich auf institutioneller Ebene äußert. „Erinnerungslernen“ (3) als letzter Diskursstrang beschreibt schließlich den Übergang von der moralischen Verantwortung zu einer subjektiven und mitunter pluralen Erinnerung und Beschäftigung mit Themen wie Verbrechen, Nationalismus und Faschismus. Im bildungspolitischen Zentrum stehen das Lernen und die selbstreflexive Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Erinnerung in einer Generation, die meist keinen unmittelbaren Bezug mehr zum Zweiten Weltkrieg und Nationalsozialismus hat.

Es muss angemerkt werden, dass diese drei Diskursstränge keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und durchaus mehr Diskursstränge aus über 70 Jahren Erinnerungskultur in der Zweiten Republik herangezogen werden könnten. Im hermeneutischen Sinne aus Sicht der forschenden Person und aus pragmatischer Sicht hinsichtlich des methodischen Vorhabens werden diese breit gestreuten Diskurse auf lediglich drei Stränge reduziert.

4.1. Diskursstrang 1: Von Opfern und Held:innen

Österreich war im Jahre 1938 das erste Opfer des Nationalsozialismus – so lautet die Kernaussage der österreichischen Opferthese respektive der Opferdoktrin. Nach diesem Verständnis wurde Österreich gewaltsam und unfreiwillig besetzt.¹⁶⁰ Der Opferstatus wird häufig auch als Gründungsnarrativ der Zweiten Republik bezeichnet,¹⁶¹ und dieses Geschichtsbild war in seinen verschiedenen Facetten in den ersten vier Jahrzehnten der Zweiten Republik besonders präsent.¹⁶² Es hat sich in seinen Ausprägungen und Auslegungen verändert, unter anderem auch aufgrund vielschichtiger Opferbegriffe¹⁶³ oder auch politischer Zäsuren, es handelt sich dabei also nicht um kein klares, sondern um ein durchaus variabel definierbares Konstrukt. Der etablierte Opfermythos der frühen Nachkriegsjahre als offizielles Narrativ findet aber auch gegenwärtig noch seine Anwendung. Eine Studie, in deren Rahmen Salzburger Pflichtschüler:innen quantitativ zur österreichischen Erinnerungskultur in Bezug auf Nationalsozialismus und Holocaust befragt wurden, kam zum Ergebnis, dass der österreichische Opfermythos unter Schüler:innen der achten Schulstufe eine größere

¹⁶⁰ Heidemarie Uhl, »Vom ersten Opfer« zum Land der unbewältigten Vergangenheit: Österreich im Kontext der Transformation des europäischen Gedächtnisses, in: Volkhard Knigge u.a. (Hg.), Arbeit am europäischen Gedächtnis. Diktaturerfahrungen und Demokratieentwicklung (Schriften der Stiftung Ettersberg 17), Köln/Weimar/Wien 2011, 31–33.

¹⁶¹ Uhl, Vom ersten Opfer, 31.

¹⁶² Rainer Gries, Mythen des Anfangs, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 18–19 (2005), 13.

¹⁶³ Lehnguth, Waldheim und die Folgen, 68–69.

Befürwortung erhielt als in anderen Gesellschaftsgruppen.¹⁶⁴ Um die Persistenz dieses nach wie vor existierenden Mythos besser verstehen zu können, muss man sich seiner Entstehung widmen. Seinen Ursprung nahm der Opfermythos bereits in der 1943 veröffentlichten Moskauer Deklaration. Letztere hat eine Erklärung abgegeben, was mit Österreich nach dem Krieg geschehen sollte; folgende Passage hat das spätere österreichische Geschichtsbild geprägt:¹⁶⁵

„Die Regierungen des Vereinigten Königreichs, der Sowjetunion und der Vereinigten Staaten von Amerika sind darin einer Meinung, daß [sic!] Österreich, das erste freie Land, das der typischen Angriffspolitik Hitlers zum Opfer fallen sollte, von deutscher Herrschaft befreit werden soll.“¹⁶⁶

Die Präambel der Moskauer Deklaration erkennt Österreich jedoch nicht nur als Opfer an, sondern betont an einer weiteren Stelle dezidiert auch die Verantwortung, welche Österreich „für die Teilnahme am Kriege an [der, Anm. d. A.] Seite Hitler-Deutschlands“¹⁶⁷ trägt. Die zugeschriebene Opferrolle wurde in den Nachkriegsjahren inhaltlich und symbolisch vom österreichischen Staatssekretär und späteren Bundeskanzler Leopold Figl (ÖVP, Österreichische Volkspartei, 1945-1953)¹⁶⁸ bekräftigt. In einer Rede am Schwarzenbergplatz 1945 in Wien anlässlich des neu errichteten Denkmals zu Ehren der Roten Armee wurde seine Sichtweise besonders deutlich. Er sprach vom „Hitlerbarbarismus“ und davon, wie „das österreichische Volk unterjocht und unterdrückt“ worden war und die Menschen gewaltvoll zu „blindem Untertanentum“ gezwungen wurden.¹⁶⁹ Figl legte den Grundbaustein für dieses spezielle österreichische Geschichtsbild. In der Unabhängigkeitserklärung von 1945 wurde der

¹⁶⁴ Heinrich Ammerer/Christoph Kühberger, Wie stehen Salzburger PflichtschülerInnen zu Nationalsozialismus, Holocaust, Erinnerungskultur und den Mahnmalen in der Stadt Salzburg? Ergebnisse einer empirischen Erhebung, in: Historische Sozialkunde: Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung 3 (2016), 5.

¹⁶⁵ Horst Möller, Die Moskauer Außenministerkonferenz von 1943. Einleitende Bemerkungen, in: Stefan Karner/Alexander O. Tschubarjan (Hg.), Die Moskauer Deklaration 1943. „Österreich wieder herstellen“ (Kriegsfolgen-Forschung 8), Wien/Köln/Weimar 2015, 25.

¹⁶⁶ Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Stenographisches Protokoll, 19. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, VII. GP, 30. Oktober 1953, 50, URL:

https://www.parlament.gv.at/dokument/VII/NRSITZ/19/imfname_158364.pdf (abgerufen 21.2.2023).

¹⁶⁷ Ebd., 50.

¹⁶⁸ Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Dipl.-Ing. DDDr. h.c. Leopold Figl, URL: <https://www.parlament.gv.at/person/326> (abgerufen 21.2.2023).

¹⁶⁹ Mahnmal unerbittlicher Gerechtigkeit. Die Enthüllung des russischen Heldendenkmals auf dem Schwarzenbergplatz, Das kleine Volksblatt, 21.8.1945, 1, URL: <https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=dkv&datum=19450821&seite=1&zoom=33&query=%22das%22%2B%22kleine%22%2B%22volksblatt%22%2B%221945%22%2B%2221.8.1945%22%2B%22August%22&ref=anno-search> (abgerufen 28.9.2023).

Wortlaut der Moskauer Deklaration übernommen,¹⁷⁰ und zehn Jahre später wurde auf Wunsch Figls die in der Moskauer Deklaration genannte Verantwortungsklausel aus dem Staatsvertrag entfernt.¹⁷¹

Der Diskurs bezüglich dieses antifaschistischen Verständnisses sowie die Opfertheorie äußerten sich jedoch nicht nur auf staatspolitischer Ebene, sondern berührten mehrere Bereiche des öffentlichen Lebens. Das seit der Ausrufung der Zweiten Republik wieder geltende österreichische Staatswappen etwa bekam eine neue symbolische Bedeutung: Die Adlerfänge wurden mit einer aufgebrochenen Fußfesselkette versehen und sollen stellvertretend für den nationalsozialistischen Befreiungsschlag und die Wiedererlangung der österreichischen Unabhängigkeit nach 1945 stehen.¹⁷² Ein anderes Beispiel ist eine von der österreichischen Bundesregierung an die Öffentlichkeit gerichtete Publikation aus dem Jahre 1946, das sogenannte „Rot-Weiß-Rot-Buch“. Dieses Werk soll die zitierte Passage der Moskauer Deklaration, welche Österreich als vom Nationalsozialismus zu befreiender Staat beschreibt, untermauern sowie die „Schicksalsjahre der Fremdherrschaft“ mithilfe von amtlichen Dokumenten und Quellen belegen. Bereits in der Einleitung wird kursiv folgender Satz hervorgehoben: „*Ihr [der Nationalsozialist:innen, Anm. d. A.] erstes von der Welt im Stiche gelassenes Opfer war Österreich*“.¹⁷³ Auch der Widerstand der Österreicher:innen wird mehrfach betont, indem vom „Märtyrertum“¹⁷⁴ gesprochen und Österreich als jener Staat bezeichnet wird, welcher als erster „effektiven Widerstand“¹⁷⁵ geleistet habe. Der österreichische Widerstand stand ebenso in einer von Bruno Kreisky (SPÖ, Sozialdemokratische Partei Österreichs) herausgegebenen Buchreihe im Fokus. Ein 1962 eigens dafür eingesetztes Komitee publizierte in den weiteren Jahren diverse Studien zum Widerstand, welche vor allem identitätsstiftend wirken sollten.¹⁷⁶ Von der Bevölkerung wurde dieses Geschichtsbild durchaus akzeptiert und mitgetragen; im Vordergrund stand vor allem die Abgrenzung zu Deutschland („non-German Austria“)¹⁷⁷ – Hellmuth spricht in diesem

¹⁷⁰ Gries, Mythen des Anfangs, 12–13; Uhl, Vom ersten Opfer, 32.

¹⁷¹ Helmut Wohnout, Die Mitschuldklausel und Österreich als NS-Opfer. Zur Ambivalenz der österreichischen Opferthese am biografischen Beispiel Leopold Figls, in: Stefan Karner/Alexander O. Tschubarjan (Hg.), Die Moskauer Deklaration 1943. „Österreich wieder herstellen“ (Kriegsfolgen-Forschung 8), Wien/Köln/Weimar 2015, 245.

¹⁷² Franz-Heinz Hye, Das österreichische Staatswappen und seine Geschichte, Innsbruck/Wien 1995, 104.

¹⁷³ Rot-Weiß-Rot-Buch, Gerechtigkeit für Österreich! Darstellungen, Dokumente und Nachweise zur Vorgeschichte und Geschichte der Okkupation Österreichs. Erster Teil (Nach amtlichen Quellen), Wien 1946, 5.

¹⁷⁴ Ebd., 134.

¹⁷⁵ Ebd., 134.

¹⁷⁶ Günter Bischof/Barbara Stelzl-Marx/Alexandra Kofler, Zukunftsfoonds der Republik Österreich. Entstehung, Entwicklung und Bedeutung, Wien/Köln/Weimar 2015, 15–16.

¹⁷⁷ Utgaard, Remembering and Forgetting Nazism, IX, 1–2.

Kontext auch vom „Gut-Böse-Szenario“.¹⁷⁸ Nationalsozialist:innen wurden nach Kriegsende weniger als Personen aus den eigenen Reihen betrachtet, sondern vielmehr als deutsche Invasoren.¹⁷⁹ Durch die vermittelte Andersartigkeit zu Deutschland sollten in den Nachkriegsjahren ein Wir-Gefühl und Nationalbewusstsein etabliert werden.¹⁸⁰ Die darin mitschwingende Opfererzählung kann daher als positive Narration bezeichnet werden: Die von Krieg und Leid gezeichnete Vergangenheit führte zu einem neutralen, unabhängigen und demokratischen Österreichbild.¹⁸¹

Auch Kunst und Kultur, welche das „Unschuldsland“ mit weiteren positiven Attributen schmückten, spielten für die Identitätsbildung eine bedeutende Rolle: Heimat, Berge, Harmonie und Idylle wurden mittels der neuen österreichischen Nationalhymne „Land der Berge“¹⁸² oder auch zum Beispiel durch die Filmtrilogie „Sissi“ in den 1950er-Jahren über Elisabeth von Österreich-Ungarn evoziert.¹⁸³ Den Österreicher:innen wurden dabei Wesensmerkmale zugeschrieben, die zum Teil mit der Landschaft korrelierten: Friedfertigkeit, Gutmütigkeit und Harmoniebedürfnis. Zudem wurde die Liebe zur (Hoch-)Kultur betont. Diese Charakterzüge „sollten als Beweis der Abscheu der Österreicher gegenüber dem Nationalsozialismus gelten“.¹⁸⁴ Auch die 1946 ausgetragene und groß angelegte 950-Jahr-Feier der Ostarrichi-Urkunde diente der Stärkung des Österreichbewusstseins.¹⁸⁵ Anstelle einer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen Folgen stand die Etablierung einer österreichischen Identität im Vordergrund, welche insbesondere über Bildungswege forciert wurde.¹⁸⁶ Die vermeintliche Logik der Opferthese äußerte sich auch in konkreten politischen Handlungen, wie etwa die materiellen Wiedergutmachungsleistungen zeigen: Die österreichische Regierung war 1953 nicht bereit, jüdischen Opfern der nationalsozialistischen Verbrechen Entschädigungsleistungen¹⁸⁷ zu zahlen, obwohl dies vom „Committee for Jewish Claims on Austria“ – wie auch bereits in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) – gefordert wurde. Gleichzeitig erhielt 1946 ein Großteil der Nationalsozialist:innen den

¹⁷⁸ Thomas Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, 89.

¹⁷⁹ Korn, Geteilte Erinnerung, 237.

¹⁸⁰ Utgaard, Remembering and Forgetting Nazism, IX, 1–2.

¹⁸¹ Ebd., 1–2.

¹⁸² Gries, Mythen des Anfangs, 13–14; Utgaard, Remembering and Forgetting Nazism, 1.

¹⁸³ Christina Hofstädler, Sisi-Images im Spiel- und Dokumentarfilm des 20. Jahrhunderts und ihre geschichtswissenschaftliche Reflexion, Dipl. Arb., Universität Wien 2013, 145.

¹⁸⁴ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 89.

¹⁸⁵ Uhl, Vom ersten Opfer, 35.

¹⁸⁶ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 88.

¹⁸⁷ Anmerkung: Opferfürsorgegesetze gab es von Seiten der Republik bereits ab 1945. Diese wurden immer wieder erweitert und kritisch diskutiert, wie Brigitte Bailer ausführlich behandelt (Brigitte Bailer, Wiedergutmachung kein Thema. Österreich und die Opfer des Nationalsozialismus, Wien 1993, 23, 77).

Minderbelastetenstatus.¹⁸⁸ Österreich geriet aufgrund seiner Zahlungsverweigerung – mit der Begründung, allen Opfern gebühre eine Wiedergutmachung, Sonderwege für jüdische Opfer seien ungerecht –, auch international in Verruf. Erst 1955 folgten Einmalzahlungen auf Basis eines neuen Hilfsfondsgesetzes mit einem Budget von 550 Millionen Schilling.¹⁸⁹ Eine gesetzliche Verpflichtung gestand die Regierung allerdings nach wie vor nicht ein, sie argumentierte, dass Österreich von Deutschland besetzt worden war und demnach zu keiner Leistung verpflichtet sei. Der Terminus der „Wiedergutmachung“ war für die Bundesregierung folglich auch inkorrekt.¹⁹⁰

Dass die Opferthese selbst keinen eindimensionalen und singulären Diskurs darstellt, sondern neu interpretiert werden kann, zeigt die von Anton Pelinka beschriebene Doppelstrategie Österreichs, der sogenannte „double-speak“:¹⁹¹ Außenpolitisch und über die Landesgrenzen hinweg vertrat Österreich jene Vorstellung, wonach Österreich als „Unschuldsland“ keine Mitverantwortung trage und dem nationalsozialistischen Terror selbst zum Opfer gefallen sei. Dieses antifaschistische Bild sollte durch die Hervorhebung des österreichischen Widerstands verstärkt werden. Das innenpolitisch kolportierte Geschichtsbild scheint dazu in einem Widerspruch zu stehen: Neben Bemühungen der Reintegration von Nationalsozialist:innen, angetrieben sowohl von der SPÖ als auch von der ÖVP, um Stimmen zu gewinnen, lässt sich in den frühen 1950er-Jahren doch auch ein Wandel in der österreichischen Gedenklandschaft verzeichnen: Erinnerungsorte, welche des österreichischen Widerstands gedenken, galten in den 1950er-Jahren oft als kommunistisch;¹⁹² vielmehr prägten Gefallenen- und Kriegerdenkmäler, häufig errichtet vom Österreichischen Kameradschaftsbund, die österreichische Denkmallandschaft.¹⁹³ In Oberösterreich etwa steht in nahezu jeder Gemeinde und jedem Dorf ein Denkmal zur Erinnerung an die gefallenen Soldaten des Ersten und Zweiten Weltkrieges. Erinnerungsorte für die Opfer nationalsozialistischer Verbrechen, für Widerstandskämpfer:innen oder Deserteur:innen, existieren vor allem in größeren Städten.¹⁹⁴ Aktuell steigt allerdings die Zahl an neuen Erinnerungsorten, auch in ländlicheren Gebieten. Zu nennen ist beispielsweise das im Mai 2023 neu errichtete antifaschistische Mahnmal in

¹⁸⁸ Uhl, Das erste Opfer, 22.

¹⁸⁹ Bailer, Wiedergutmachung kein Thema, 78, 81.

¹⁹⁰ Ebd., 81; Clemens Gruber, „Vier Steine seien der Heimat Dank“ – Kriegerdenkmäler und Erinnerungskulturen in Oberösterreich vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart, in: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen (2020), 184; Uhl, Das erste Opfer, 22.

¹⁹¹ Anton Pelinka, Von der Funktionalität von Tabus. Zu den »Lebenslügen« der Zweiten Republik, in: Wolfgang Kos/Georg Riegele (Hg.), Inventur 45/55. Österreich im ersten Jahrzehnt der Zweiten Republik, Wien 1996, 29.

¹⁹² Uhl, Vom ersten Opfer, 38.

¹⁹³ Gruber, Vier Steine seien der Heimat Dank, 184; Uhl, Das erste Opfer, 23–24.

¹⁹⁴ Gruber, Vier Steine seien der Heimat Dank, 180–181.

Stillfüssing bei Waizenkirchen (OÖ),¹⁹⁵ welches anstelle eins bisherigen Waffen-SS-Denkmales angebracht wurde.¹⁹⁶ Auch in Mönichkirchen (NÖ) wurde im März 2023 im Gemeinderat beschlossen, eine Gedenkstätte für jüdisches Leben in dieser Gemeinde zu errichten.¹⁹⁷

Die gelebte Erinnerungspraxis in Österreich, welche die Heldenehrungen und die damit in Verbindung stehende Pflichterfüllung der gefallenen Wehrmachtssoldaten hervorhebt, kann als Antithese zum Geschichtsbild, das in der Opferdoktrin transportiert wird, angesehen werden.¹⁹⁸ Dem Opferbild, das sich Österreich international und auch innenpolitisch verschrieben hat, steht die gleichzeitige Ehrung der tapferen Wehrmachtssoldaten, welche im Namen des Nationalsozialismus kämpften, widersprüchlich gegenüber. Beide Erzählungen verbindet jedoch, dass sie den Nationalsozialismus externalisieren. Die Opferdarstellung externalisiert, indem sie zwischen Österreich und dem Nationalsozialismus keine Verbindung und demnach auch keine Mitverantwortung sieht. Das Gefallenengedenken lässt den Nationalsozialismus durch die Fokussierung auf Kampf, Pflicht, Leid und Krieg außen vor.¹⁹⁹ Wehrmachtssoldaten aus der österreichischen Bevölkerung werden so entweder „als ‚Helden verehrt‘ oder als unschuldige, unfreiwillige [...] ‚Opfer‘ betrauert“.²⁰⁰ Letzteres kann als Wegbereiter für ein weiteres Geschichtsbild – jenes der „sauberen Wehrmacht“ – angesehen werden: Es besagt, dass für die Verbrechen nicht die Wehrmachtssoldaten zur Verantwortung gezogen werden können, sondern allein die NS-Führung. Dieses Narrativ führte zu einer „Abkoppelung von Krieg und NS-Ideologie“,²⁰¹ der Kriegsdienst der Wehrmachtssoldaten wurde mit Pflichterfüllung und Heldenamt assoziiert. Im Fokus standen vielmehr die leidvollen, individuellen Erfahrungen des „eigenen Volkes“,²⁰² nicht der Krieg und seine politischen und gesellschaftlichen Folgen.²⁰³ Die Schuld und Verantwortung für das Leid und die Verbrechen wurden medial ab den 1950er-Jahren bis hinein in die 1970er-Jahre eindimensional Hitler

¹⁹⁵ Sarah Moser, Gedenken an NS-Opfer, Neues antifaschistisches Mahnmal in Waizenkirchen, MeinBezirk.at, Online-Portal der Bezirksrundschau, 20.4.2023, URL: https://www.meinbezirk.at/grieskirchen-eferding/c-lokales/neues-antifaschistisches-mahnmal-in-waizenkirchen_a5998608 (abgerufen 8.6.2023).

¹⁹⁶ Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD), erinnern:at, Neues antifaschistisches Mahnmal ersetzt Waffen SS-Denkmal in Stillfüssing, URL: <https://www.erinnern.at/bundeslaender/oberoesterreich/artikel/neues-antifaschistisches-mahnmal-in-stillfuessing> (abgerufen 8.6.2023).

¹⁹⁷ Thomas Santrucek, Mönichkirchen und die Nazi-Ära. Ein Denkmal für alle Mordopfer – nicht nur für drei, MeinBezirk.at, Online-Portal der Bezirksrundschau, URL: https://www.meinbezirk.at/neunkirchen/c-lokales/ein-denkmal-fuer-alle-mordopfer-nicht-nur-fuer-drei_a5953681#gallery=null (abgerufen 7.6.2023).

¹⁹⁸ Uhl, Das erste Opfer, 23–24.

¹⁹⁹ Uhl, Vom ersten Opfer, 42–43.

²⁰⁰ Gruber, Vier Steine seien der Heimat Dank, 181.

²⁰¹ Ebd., 184–185.

²⁰² Uhl, Vom ersten Opfer, 42.

²⁰³ Ebd., 39, 42–43.

zugerechnet, es folgte eine regelrechte „Hitlerzentrierung“.²⁰⁴ Konträr dazu wurde häufig auch die Schuld, insbesondere im Hinblick auf zivile Opfer, den Alliierten und ihren Bombenangriffen zugeschrieben.²⁰⁵ Der 1955 in der BRD ausgestrahlte Film „So war der deutsche Landser“ bekräftigte diese Interpretation. Dieses Geschichtsbild sollte nicht nur die folgenden Jahrzehnte prägen, sondern kann nach wie vor als Teil der heutigen Erinnerungskultur angesehen werden.²⁰⁶ Das Bild der „sauberen Wehrmacht“ wurde im Zuge der Ausstellung „Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944“ heftig debattiert. Die Wanderausstellung war in mehreren Städten Österreichs und Deutschlands zwischen 1995 und 1999 zu sehen,²⁰⁷ in den Jahren 2001 bis 2004 wurde sie nach Überarbeitung und Einschaltung einer Historikerkommission überarbeitet.²⁰⁸ Der Mythos beziehungsweise das Geschichtsbild vieler Österreicher:innen von der Wehrmacht als „unschuldiges Kollektiv [...] sollte ins Wanken gebracht werden“,²⁰⁹ so Alexander Pollak. Das durchaus schwierige Verhältnis zwischen den Begriffen „Pflichterfüllung“ der Wehrmachtssoldaten und „Opfer“ prägte infolgedessen die weiteren Diskurse in der Zweiten Republik.²¹⁰ Diese Antithese zum offiziellen, nach außen getragenen Opferbild führte zusätzlich zu einer Verschmelzung der Opfergruppen, eine Differenzierung blieb bis in die 1980er-Jahre aus: Österreicher:innen galten im Allgemeinen als Opfer des Krieges gegen den Nationalsozialismus, egal ob Bombenopfer, militärische Opfer oder Opfer der Shoah. Letztere fanden etwa auch in der Denkmalkultur bis in die 1980er-Jahre kaum Eingang. Das zeigen etwa die intensiven Debatten hinsichtlich der Opferdarstellung- und Differenzierung rund um das 1988 errichtete „Mahnmal gegen Krieg und Faschismus“ von Alfred Hrdlicka in Wien und deren Opferdarstellungen.²¹¹ Ehemaligen Nationalsozialist:innen und Soldaten der Wehrmacht

²⁰⁴ Alexander Pollak, Das Geschichtsbild der „sauberen Wehrmacht“. Konstitutive Elemente der Wehrmachtslegende in den österreichischen Printmedien nach 1945, in: Hannes Heer u.a. (Hg.), *Wie Geschichte gemacht wird. Zur Konstruktion von Erinnerungen an Wehrmacht und Zweiten Weltkrieg*, Wien 2003, 154.

²⁰⁵ Bischof/Stelzl-Marx/Kofler, Zukunftsfoonds der Republik Österreich, 14.

²⁰⁶ Jens Westemeier, »So war der deutsche Landser« – Wehrmachtsbilder von 1945 bis heute, in: Jens Westemeier (Hg.), »So war der deutsche Landser...«. Das populäre Bild der Wehrmacht (Krieg in der Geschichte 101), Paderborn 2019, 1.

²⁰⁷ Alexander Pollak, Zwischen Erinnerung und Tabu – Die diskursive Konstruktion des Mythos von der „sauberen Wehrmacht“ in den österreichischen Medien nach 1945, in: *Folia Linguistica* 35 (2011) 1–2, 132.

²⁰⁸ Walter Manoschek, Die Wehrmachtsausstellung 1995–2004, Haus der Geschichte Österreich, URL: <https://hdgoe.at/wehrmachtsausstellung> (abgerufen 16.3.2023).

²⁰⁹ Pollak, Zwischen Erinnerung und Tabu, 132.

²¹⁰ Markova, *Wie Vergangenheit neu erzählt wird*, 63.

²¹¹ Thomas Hellmuth, Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Zwei Seiten einer Medaille?, in: Sebastian Barsch (Hg.), *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts (Think! Historically: Teaching History and the Dialogue of Disciplines 3)*, Kiel 2022, 41; Anmerkung: Eine intensivere Auseinandersetzung mit dem genannten Denkmal folgt in Kapitel 4.2.

wurde durch diese Sicht die Reintegration in die Gesellschaft – auch hinsichtlich einer politischen Fußfassung – allerdings erleichtert.²¹²

Die Opferthese als offizielles Narrativ kann mithin als eine staatlich und politisch gelenkte Identitätsstiftung bezeichnet werden, welche eine moralische und politische Mitverantwortung gegenüber den nationalsozialistischen Verbrechen auf vielen Ebenen missachtet und Opfergruppen nicht differenziert. Narrative können jedoch durch bestimmte Ereignisse aufgebrochen werden. So begann bereits in den 1960er-Jahren die Sichtweise, Österreich als erstes Opfer des nationalsozialistischen Terrors zu betrachten, zu bröckeln.²¹³ Der Tod eines Demonstranten, Ernst Kirchweger, der für die Absetzung eines Hochschulprofessors für Welthandel der Universität Wien im März 1965 in Wien auf die Straße ging, führte zu einer gesellschaftlichen Debatte und es kam zu Protesten in der Wiener Bevölkerung hinsichtlich einer mangelnden Auseinandersetzung mit der Opferthese. Besser bekannt ist dieser Vorfall unter der Borodajkewycz-Affäre. Der betroffene Professor, Taras Borodajkewycz, war Mitglied der Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) und wurde aufgrund seines späteren Ausstieges aus der Partei als minderbelastet eingestuft. Für Aufruhr, etwa beim antifaschistischen Studienkomitee, sorgten seine antisemitischen Äußerungen in Vorlesungen. Beispielsweise schlug er vor, österreichische Juden:Jüdinnen als solche namentlich zu kennzeichnen, indem Jude vor den eigentlichen Namen gesetzt werden sollte.²¹⁴ Kirchweger wird als „Der erste Tote“²¹⁵ (so titelte die sozialistische Zeitung *Burgenländische Freiheit* im April 1965) der Zweiten Republik im Zusammenhang mit den politischen Auseinandersetzungen bezeichnet. Die Großparteien ÖVP und SPÖ hielten sich diesbezüglich damals zwar im Hintergrund,²¹⁶ dennoch wird diese Affäre aus der Retrospektive von Lehnguth als „Wendepunkt in der österreichischen Gedächtnisgeschichte“²¹⁷ eingestuft.

²¹² Lehnguth, Waldheim und die Folgen, 63; Heidemarie Uhl, Denkmäler als Medien gesellschaftlicher Erinnerung. Die Denkmallandschaft der Zweiten Republik und die Transformation des österreichischen Gedächtnisses, in: Regina Fritz/Carola Sachse/Edgar Wolfrum (Hg.), Nationen und ihre Selbstbilder. Postdiktatorische Gesellschaften in Europa (Diktaturen und ihre Überwindung im 20. und 21. Jahrhundert 1), Göttingen 2008, 80; Uhl, Opferthesen, revisited, 50.

²¹³ Katrin Hammerstein, Schuldige Opfer? Der Nationalsozialismus in den Gründungsmythen der DDR, Österreich und der Bundesrepublik Deutschland, in: Regina Fritz/Carola Sachse/Edgar Wolfrum (Hg.), Nationen und ihre Selbstbilder. Postdiktatorische Gesellschaften in Europa (Diktaturen und ihre Überwindung im 20. und 21. Jahrhundert 1), Göttingen 2008, 46.

²¹⁴ Gérard Kasemir, Spätes Ende für „wissenschaftlich“ vorgetragenen Rassismus. Die Borodajkewycz-Affäre 1965, in: Michael Gehler/Hubert Sickinger (Hg.), Politische Affären und Skandale in Österreich. Von Mayerling bis Waldheim, Thaur/Wien 1995, 486–497.

²¹⁵ Der erste Tote, *Burgenländische Freiheit*, 10.4.1965, 1–2, URL: <https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=blf&datum=19650410&query=%22Burgenländische%22+%22Freiheit%22+%2210.%22+%22April%22+%221965%22&ref=anno-search> (abgerufen 15.12.2023).

²¹⁶ Kasemir, Spätes Ende, 497–480.

²¹⁷ Lehnguth, Waldheim und die Folgen, 66.

Nicht nur auf gesellschaftspolitischer Ebene wurde die vorherrschende These „Österreich als erstes Opfer“ hinterfragt, sondern auch auf kultureller. Stellvertretend dafür kann das 1961 im Österreichischen Rundfunk (ORF) gezeigte satirische Stück „Der Herr Karl“ von Helmut Qualtinger und Carl Merz genannt werden,²¹⁸ in dem der österreichische Protagonist als „zynischer Mitläufer“²¹⁹ mit antisemitischen Zügen – stellvertretend für die unreflektierte, österreichische Gesellschaft – auftritt. Damit wurde eine kritische Debatte ausgelöst, bei der die Opferthese erstmals in Frage gestellt wurde.²²⁰ Als wohl folgenschwerster Anlass für die Erosion der Opferthese wird jedoch meist die bereits erwähnte Waldheim-Affäre im Zuge des Präsidentschaftswahlkampfes 1986 und der Kriegsvergangenheit des später amtierenden Bundespräsidenten Kurt Waldheim genannt.²²¹ Wenngleich diese Zäsur auch als Paradigmenwechsel in der österreichischen Erinnerungskultur bezeichnet werden kann (welche Gegenstand des zweiten Diskursstranges sein wird), fand die Opferthese in den 1980er-Jahren nicht ihr Ende, wie etwa die eingangs erwähnte Studie mit den Salzburger Pflichtschüler:innen offenbart. Von einer vollständig erodierten Opferthese kann daher bis heute nicht gesprochen werden, vielmehr wurde sie, abhängig vom gesellschaftlichen Kontext, adaptiert und neu interpretiert.

Deutlich sichtbar wurde diese Tendenz im Gedenkjahr 2005 (60 Jahre österreichische Unabhängigkeit, 50 Jahre österreichischer Staatsvertrag, 10 Jahre europäische Union), etwa am 14. Jänner bei der „Auftaktveranstaltung anlässlich des Jubiläumsjahres 2005“.²²² Wolfgang Schüssel (Bundeskanzler 2000-2007, ÖVP)²²³ tätigte sinngemäß die Aussage, dass sowohl Opfer als auch Täter:innen vom nationalsozialistischen Terror befreit worden seien, wodurch er die Opferrolle der Täter:innenschaft klar hervorhebt und eine „skurril wirkende ‚Gemeinschaft‘ von Opfern und Tätern“²²⁴ schafft. Das offizielle Verständnis vieler Politiker:innen war es nach wie vor, Österreich als Opfer anzusehen, mit der gleichzeitigen Betonung der Mittäter:innenschaft, was Schüssel im Februar 2005 sehr deutlich artikuliert: „Ich werde nie zulassen, dass man Österreich nicht als Opfer sieht. [...] Aber ich will nicht den

²¹⁸ Renée Winter, Geschichtspolitiken und Fernsehen. Repräsentationen des Nationalsozialismus im frühen österreichischen TV (1955-1970) (Histoire 46), Bielefeld 2014, 13.

²¹⁹ Bischof/Stelzl-Marx/Kofler, Zukunftsfonds der Republik Österreich, 16.

²²⁰ Elisabeth Großegger, Der Herr Karl (Theaterstück von Carl Merz und Helmut Qualtinger, 1961), in: Wolfgang Benz (Hg.), Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart (Handbuch des Antisemitismus: Literatur, Film, Theater, Kunst 7), Berlin/München/Boston 2015, 159–162.

²²¹ Botz, Nachhall und Modifikation, 588; Uhl, Das erste Opfer, 26.

²²² Teresa Distelberger/Rudolf de Cillia/Ruth Wodak, Österreichische Identitäten in politischen Gedenkreden des Jubiläumsjahrs 2005, in: Rudolf de Cillia/Ruth Wodak (Hg.), Gedenken im „Gedenkjahr“. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005, Innsbruck/Wien/Bozen 2009, 32.

²²³ Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Dr. Wolfgang Schüssel, URL:

<https://www.parlament.gv.at/person/1781> (abgerufen 22.12.23).

²²⁴ Distelberger/De Cillia/Wodak, Österreichische Identitäten, 40–41.

Eindruck erwecken, dass wir die individuelle Schuld von vielen Tätern in irgendeiner Weise minimieren oder wegreden wollen“.²²⁵ Über konkrete Täter:innen wurde von Seiten der Politik tendenziell weniger gesprochen, was als subtile Externalisierung der Verantwortung Österreichs gedeutet werden kann.²²⁶ Der Diskurs der Opferthese wurde augenscheinlich weitergeführt: Der ehemalige Bürgermeister von Baden, Viktor Wallner (ÖVP), sprach in einem Interview mit der Badener Rundschau 2005 davon, dass die Entfernung der Mitschuldklausel in der Moskauer Deklaration korrekt gewesen sei und der historischen Realität entsprechen würde,²²⁷ Johann Gudenus (FPÖ, Freiheitliche Partei Österreich) zweifelte öffentlich die Existenz von Gaskammern an und verharmloste die Shoah,²²⁸ und der FPÖ-Funktionär Herbert Scheibner pflichtete ihm bei, auch vertriebener Nationalsozialist:innen zu gedenken.²²⁹

Zu beobachten ist in diesem Opferdiskurs auch eine mangelnde Differenzierung zwischen den einzelnen Opfergruppen sowie eine Unterordnung der Shoah-Opfer unter allgemeine Opfer des Krieges.²³⁰ Dies löste auch auf parlamentarischer Ebene im Zuge einer neuen Gesetzesnovelle zum Opferfürsorgegesetz 2005 Diskussionen aus: Es ging konkret um die Anerkennung der Leistungen des österreichischen Widerstands und der sogenannten „Trümmerfrauen“.²³¹ Die Folge war eine Debatte hinsichtlich unterschiedlicher Opferbegriffe zwischen der schwarz-blauen Regierung unter Schüssel und der Opposition. Letztere plädierte für eine klare Differenzierung zwischen Kriegsopfern und Opfern des Nationalsozialismus, die ÖVP sah darin jedoch keine Notwendigkeit.²³² Wenngleich in der genannten Novelle auch erstmals von der Entschädigung für homosexuelle und „asoziale“ NS-Opfer die Rede ist, kann der öffentlich geführte Diskurs über die Differenzierung der Opfergruppen einem Grundverständnis der Opferthese zugeordnet werden.²³³

²²⁵ Lehnguth, Waldheim und die Folgen, 430, zit. n. Interview mit Wolfgang Schüssel, Neue Zürcher Zeitung, 5.2.2005, 6.

²²⁶ Distelberger/De Cillia/Wodak, Österreichische Identitäten, 43.

²²⁷ Lehnguth, Waldheim und die Folgen, 431.

²²⁸ Distelberger/De Cillia/Wodak, Österreichische Identitäten, 41.

²²⁹ Lehnguth, Waldheim und die Folgen, 434.

²³⁰ Ebd., 431.

²³¹ Weiterführende Literatur zum Trümmerfrauenmythos: Martin Tschiggerl, Who owns the “Trümmerfrauen”?, in: Public History Weekly 7 (2019) 17, o. A., URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/7-2019-17/trummerfrauen/> (abgerufen 19.3.2023).

²³² Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Parlamentskorrespondenz Nr. 549 vom 23.06.2005,

Justizausschuss: Heftige Debatte über Opferbegriff, URL:

https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2005/pk0549#XXII_A_00614 (abgerufen 16.3.2023).

²³³ Markova, Wie Vergangenheit neu erzählt wird, 68–69.

Eng verwoben mit der in den frühen 2000er-Jahren adaptierten Opferthese ist die sogenannte „Wiedergeburtsmetapher“.²³⁴ Angewandt wurde sie etwa vom damaligen amtierenden Bundespräsidenten Heinz Fischer (2004-2016)²³⁵ oder auch vom Bundeskanzler Wolfgang Schüssel. Die Wiedergeburtsmetapher geht sinngemäß vom kindlichen Unschuldsland Österreich aus, das sich nach dem nationalsozialistischen Terror völlig neu, mit positivem Blick in die Zukunft, ausrichten musste. Die häufig in Reden verwendete Metapher der Wiedergeburt suggeriert eine Verdrängung der Vorgeschichte Österreichs und kann stellvertretend für die unzureichende Identifikation Österreichs mit seiner nationalsozialistischen Vergangenheit gedeutet werden. Die Hervorhebung der Unschuld, welche im Übrigen eine Beteiligung nicht ausschließt, und die vermeintliche Wiedergeburt verdecken und offenbaren zugleich auf paradoxer Weise die mangelhafte Auseinandersetzung Österreichs mit dem Nationalsozialismus.²³⁶

Wie bereits dargelegt, wurde der Diskurs über den österreichischen Opfermythos, welcher seine Anfänge bereits in den frühen Jahren der Zweiten Republik nahm, wurde vor allem zu Beginn von offizieller politischer Seite bestärkt. Das oftmals international kolportierte Narrativ stand zunächst in einem paradoxen Verhältnis zur Ehrung der Wehrmachtssoldaten sowie dem individuellen Gedächtnis der Bevölkerung. Die Logik der Opferthese verstärkte das anfängliche Verdrängen und Schweigen, bot kaum Raum für eine kritische Aufarbeitung und ermöglichte es, „alle Gruppen in nivellierender Weise in ein Nachkriegsösterreich zu integrieren“.²³⁷ Dieses Geschichtsbild blieb bis in die 1980er-Jahre in vielen Kreisen der Gesellschaft unangefochten bestehen, prägte als offizielles Interpretationsmodell der Geschichte den Umgang und die Auseinandersetzung mit Opfergruppen und kann als wesentliches Element im kulturellen Gedächtnis der Nation angesehen werden.²³⁸ Verschiedene Zäsuren und Ereignisse führten jedoch allmählich zu einer Infragestellung der sich wandelnden Opfertheorie. Von einer vollständigen Erosion kann allerdings nicht

²³⁴ Ruth Wodak u.a., Umgang mit Vergangenheiten: 1988 – 1995 – 2005. Ein abschließender Vergleich, in: Rudolf de Cillia/Ruth Wodak (Hg.), Gedenken im „Gedenkjahr“. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005, Innsbruck/Wien/Bozen 2009, 182.

²³⁵ Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Dr. Heinz Fischer, URL: <https://www.parlament.gv.at/person/334> (abgerufen 16.3.2023).

²³⁶ Johanna Gehmacher, »Ein kollektiver Erziehungsroman« – Österreichische Identitätspolitik und die Lehren der Geschichte, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 18 (2007) 4, 136–137; Lehnguth, Waldheim und die Folgen, 432–433.

²³⁷ Clemens Jabloner u.a., Schlussbericht der Historikerkommission der Republik Österreich, Vermögentsentzug während der NS-Zeit sowie Rückstellungen und Entschädigungen seit 1945 in Österreich (Veröffentlichungen der Österreichischen Historikerkommission 1), Wien/München 2003, 23.

²³⁸ Karl Klambauer, Österreichische Gedenkkultur zu Widerstand und Krieg. Denkmäler und Gedächtnisorte in Wien 1945–1986 (Der Nationalsozialismus und seine Folgen 4), Innsbruck/Wien/Bozen 2006, 254.

gesprochen werden, vielmehr erneuerte sich dieses Bild, abhängig vom Grundton der Gesellschaft und von politischen Ereignissen. Andere Diskurse und Geschichtsbilder sowie ein verstärktes Geschichtsbewusstsein in der Bevölkerung können als Gründe dafür genannt werden, warum die Opferthese aktuell tendenziell an Popularität verliert. Eine Studie des SORA Instituts (Institute for Social Research and Consulting) in Österreich kam zu dem Ergebnis, dass im Jahr 2007 etwa jede:r Dritte, im Jahr 2017 nur jede:r Vierte Österreich als erstes Opfer des Nationalsozialismus sah.²³⁹

4.2. Diskursstrang 2: Mitverantwortung und Mittäter:innenschaft

Vor allem in den 1980er- und 1990er-Jahren begann sich in der österreichischen Gesellschaft und Politik ein neues nationales Narrativ zu etablieren: Die Mitverantwortung Österreichs als offizielles Bekenntnis kennzeichnet den zweiten erinnerungskulturellen Diskursstrang.²⁴⁰ Nach den ersten Jahrzehnten der Zweiten Republik, die ganz im Zeichen der Verdrängung und des Schweigens, der Opferzentrierung und diverser Heldenehrungen standen, kam nun ein Großteil der Bevölkerung erstmals mit der Shoah und mit Fragen der (moralischen) Verantwortung in Berührung. Eine erste, emotionale Debatte und Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen in der österreichischen Bevölkerung löste die 1979 im ORF ausgestrahlte amerikanische Fernsehserie „Holocaust“ (USA 1978, Regie: Marvin Chomsky)²⁴¹ aus. Dieser Vierteiler im Spielfilmformat handelt vom Leben und Schicksal einer jüdischen Familie aus Berlin zur Zeit des Nationalsozialismus. Ein medialer und durchaus kritischer Diskurs war die Folge, der ORF untermauerte diesen mit diversen SonderSendungen zum Thema.²⁴² Die hohe Quoteneinschaltung sprach für ein breites Interesse, emotionale Betroffenheit machte sich unter der österreichischen Bevölkerung breit.²⁴³ Auch auf sprachlicher Ebene hinterließ die Filmreihe nachhaltig Spuren. Der Begriff „Holocaust“ wurde in viele Sprachen aufgenommen, erlangte einen größeren Bekanntheitsgrad und steht auch heute noch für den nationalsozialistischen Genozid an Juden:Jüdinnen. Abgesehen von kritischen Stimmen, welche etwa stereotypische Bilder einer jüdischen Familie in der Serie

²³⁹ SORA Institute for Social Research and Consulting, Autoritarismus in Zentraleuropa (2006-2008), URL: <https://www.sora.at/nc/news-presse/news/news-einzelansicht/news/autoritarismus-in-zentraleuropa-2006-2008-114.html> (abgerufen 19.3.2023).

²⁴⁰ Bischof/Stelzl-Marx/Kofler, Zukunftsfonds der Republik Österreich, 21; Lehnguth, Waldheim und die Folgen, 205.

²⁴¹ Wolfgang Benz, Holocaust (TV-Serie, USA 1978), in: Wolfgang Benz (Hg.), Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart (Handbuch des Antisemitismus: Literatur, Film, Theater, Kunst 7), Berlin/München/Boston 2015, 167.

²⁴² Bischof/Stelzl-Marx/Kofler, Zukunftsfonds der Republik Österreich, 17–18.

²⁴³ Benz, Holocaust, 167–169; Bischof/Stelzl-Marx/Kofler, Zukunftsfonds der Republik Österreich, 18.

feststellen, die Kommerzialisierung des Holocaust kritisieren²⁴⁴ oder – im Kontext der Frage, wie der Holocaust überhaupt dargestellt werden kann – die ungewohnte und abschreckende Darstellung des Genozids in Form eines Spielfilmes hervorheben,²⁴⁵ ist dieses kulturelle Produkt Teil eines neuen, sich langsam entwickelnden Geschichtsverständnisses. Große europapolitische Veränderungen in den 1980er und 1990er-Jahren im Zuge des Endes des Kalten Krieges sowie das Bestreben Österreichs, Mitglied der Europäischen Union zu werden, ebneten den Weg für ein erinnerungskulturelles Umdenken in der Gesellschaft.²⁴⁶

Besonders prägend für diese „gesellschaftliche Aufbruchssituation“²⁴⁷ waren erneut politische Zäsuren. Die bereits erwähnte Borodajkewycz-Affäre Mitte der 1960er-Jahre löste zwar erste Kontroversen aus, rückblickend kann jedoch die Waldheim-Affäre in den 1980er-Jahren als Schlüsselereignis für den allmählichen Bruch des Opferdoktrin angesehen werden. Mit seiner NS-Vergangenheit als Mitglied sowohl des SA-Reitersturms als auch im Nationalsozialistischen Deutschen Studentenbund (NSDStB) stieß Kurt Waldheim im Zuge des Präsidentschaftswahlkampfes 1986 eine breite Debatte an. Nationale und internationale Medien wie die *New York Times* oder das Nachrichtenmagazin *profil* berichteten beispielsweise von seiner Mitgliedschaft in der Heeresgruppe Löhr,²⁴⁸ welche „brutal gegen jugoslawische »Partisanen« vorgegangen sowie an den Massendeportationen griechischer Juden beteiligt gewesen war“.²⁴⁹ Waldheim rechtfertigte sich mit den vielzitierten Worten (entnommen aus einer Wahlbroschüre vom April 1986): „Ich habe im Krieg nichts anderes getan, als Hundertausende andere Österreicher, nämlich meine Pflicht als Soldat erfüllt“.²⁵⁰ Waldheims Verteidigung und Argumentation wurde vor allem von der älteren Generation und ehemaligen Wehrmachtssoldaten unterstützt, er galt für viele als Sympathieträger und Identifikationsfigur.²⁵¹ Dass Waldheim trotz seiner fragwürdigen Vergangenheit von der Mehrheit zum Bundespräsidenten gewählt wurde, kann unterschiedlich gedeutet werden: Als Ausdruck der Anerkennung seiner Person oder der Passivität vieler Österreicher:innen,²⁵² oder

²⁴⁴ Anmerkung: Diese kritischen Stimmen erhoben sich bereits kurz nach der Veröffentlichung der Serie. Mark E. Cory spricht dabei die Trivialisierung der Shoah durch die Serie an oder auch die Unterbrechung der Serie durch kommerzielle und unpassende Werbeeinschaltungen (Mark E. Cory, Some Reflections on NBC's Film Holocaust, in: *The German Quarterly* 53 (1980) 4, 444).

²⁴⁵ Benz, *Holocaust*, 167–168.

²⁴⁶ Lehnguth, *Waldheim und die Folgen*, 205.

²⁴⁷ Uhl, *Das erste Opfer*, 25.

²⁴⁸ Lehnguth, *Waldheim und die Folgen*, 92–93.

²⁴⁹ Ebd., 93.

²⁵⁰ Gruppe Neues Österreich, *Pflichterfüllung. Ein Bericht über Kurt Waldheim*, Wien 1986, o. A.

²⁵¹ Uhl, *Of Heroes and Victims*, 197.

²⁵² Robert Knight, Der Waldheim-Kontext: Österreich und der Nationalsozialismus, in: Gerhard Botz/Gerald Sprengnagel (Hg.), *Kontroversen um Österreichs Zeitgeschichte. Verdrängte Vergangenheit, Österreich-Identität, Waldheim und die Historiker* (Studien zur historischen Sozialwissenschaft 13), Frankfurt am Main 2008, 79; Lehnguth, *Waldheim und die Folgen*, 104.

gar als offizielle Bestätigung der Opferthese durch die Wähler:innenschaft.²⁵³ Die Debatten hielten nachhaltig an und wurden öffentlich diskutiert. Die kommunistische Zeitung *Der Neue Mahnruf* titelte beispielsweise im Mai 1986 „Der Bundespräsident – das Image Österreichs“ und schreibt: „Bei einer Wahl zum Bundespräsidenten würde das Bild einer in der Kriegsverbrecherliste aufscheinenden Person zum Beispiel auch in den Klassenzimmern aller österreichischer Schulen hängen müssen.“²⁵⁴ Die Schlagzeile der *Salzburger Nachrichten* lautete im März 1986 „Kandidatur eines Unglaubwürdigen“,²⁵⁵ die französische Zeitung *Le Monde* schrieb vom „österreichische[n] Psychodrama“.²⁵⁶ Im Kontrast dazu stehen andere österreichische Medien, wie etwa *Die Neue Kronen Zeitung* oder *Die Presse*, welche sich klar für Waldheim positionierten.²⁵⁷

Die in Österreich ausgelöste Debatte über Waldheim und die Rolle des Landes während des Nationalsozialismus wurde auch auf internationaler Ebene geführt, es kam zu schweren Vorwürfen von Seiten des World Jewish Congress (WJC), im April 1987 wurde Waldheim vom US-Justizministerium sogar auf die Watchlist gesetzt.²⁵⁸ Waldheim dementierte anfänglich seine nationalsozialistischen Berührungs punkte, argumentierte mit Erinnerungslücken und sah die Vorwürfe gegen seine Person pauschal gegen eine ganze Generation gerichtet.²⁵⁹ Dokumente und Textquellen belegen allerdings zahlreiche Vorwürfe, welche die von Waldheim selbst bestellte Historikerkommission 1988 bestätigte.²⁶⁰ Eine Beteiligung an den nationalsozialistischen Kriegsverbrechen konnte Waldheim jedoch nicht nachgewiesen werden.²⁶¹ Wenngleich das bisherige Geschichtsbild durch die Debatten im Zuge der Waldheim-Affäre erstmals offiziell und medial hinterfragt und diskutiert wurde, löste diese Zäsur jedoch noch kein breites Umdenken aus, ebnete aber durchaus den Weg dafür. „1987 hatten nur 14 Prozent eine Mittäterschaft Österreichs an den Verbrechen des Dritten Reiches

²⁵³ Oliver Rathkolb, *Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2015*, Wien 2015, 50.

²⁵⁴ Der Bundespräsident – das Image Österreichs, *Der neue Mahnruf*, Heft 5, Mai 1986, 1, URL: [https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=dnm&datum=19860105&query=\(text:Der\)+AND+\(text:Bundespräsident\)+AND+\(text:1986\)&ref=anno-search](https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=dnm&datum=19860105&query=(text:Der)+AND+(text:Bundespräsident)+AND+(text:1986)&ref=anno-search) (abgerufen 28.9.2023).

²⁵⁵ Gruppe Neues Österreich, Pflichterfüllung, 35, zit. n. Karl-Heinz Ritschel, *Kandidatur eines Unglaubwürdigen*, *Salzburger Nachrichten*, 22.3.1986.

²⁵⁶ Gruppe Neues Österreich, Pflichterfüllung, 37, zit. n. Luc Rosenzweig, *Das österreichische Psychodrama*, *Le Monde*, 11.4.1986.

²⁵⁷ Lehnguth, *Waldheim und die Folgen*, 98.

²⁵⁸ Ebd., 93–95, 105.

²⁵⁹ Beispielhafte Zitate bei: Gruppe Neues Österreich, Pflichterfüllung, 8–9.

²⁶⁰ Lehnguth, *Waldheim und die Folgen* 93–95, 108, 105.

²⁶¹ Bischof/Stelzl-Marx/Kofler, *Zukunfts fonds der Republik Österreich*, 19.

bejaht. 2000 waren es in einer vergleichbaren Umfrage 70 Prozent“, wie verschiedene zusammengetragene Daten von Susanne Frölich-Steffen zeigen.²⁶²

Noch bevor die These der Mitverantwortung einem breiten Konsens unterlag, lassen sich in den 1980er- und 1990er-Jahren diesbezüglich erste Maßnahmen in der österreichischen Denkmallandschaft verzeichnen. Die bisherigen Heldendenkmäler wurden fortan mit einer „false memory“²⁶³ assoziiert, die Diskussion über die Mittäter:innenschaft trug zu einem sich langsam verändernden Geschichtsbild bei, das nun mit den ursprünglichen Interpretationen und den Heldenehrungen nicht mehr übereinstimmte.²⁶⁴ Im Raum Wien, aber auch in kleineren Städten etablierte sich ab 1986 eine neue Form der Denkmallandschaft: Errichtet wurde 1988 etwa das „Denkmal gegen Krieg und Faschismus“ von Hrdlicka in der Nähe der Wiener Staatsoper oder das „Holocaust-Mahnmal“ am Judenplatz in Wien von Rachel Whiteread im Jahre 2000.²⁶⁵ Erstmals wurde österreichischer Juden:Jüdinnen,²⁶⁶ aber auch Euthanasieopfern sowie Roma und Sinti erinnert und gedacht.²⁶⁷ Das „Denkmal gegen Krieg und Faschismus“ kann rückblickend als Schauplatz für das divergierende Verständnis, wie Erinnerungsorte und Erinnerung an sich auszusehen haben, angesehen werden: Das zunächst von allen Parteien des Wiener Gemeinderates unterstützte Projekt entwickelte sich zum Inhalt einer Streitdebatte auf vielen Ebenen. ÖVP und FPÖ sprachen sich nach anfänglicher Unterstützung gegen das Projekt aus. Für die Wiener Juden:Jüdinnen bot das Denkmal keine korrekte Identifizierung, sondern stellte aufgrund der plastischen Darstellung eines Boden waschenden Juden vielmehr eine Demütigung oder Prolongierung derselben dar. Thematisiert wurde unter anderem die durch das Denkmal sichtbar gemachte Erinnerung nicht nur an die Opfer-, sondern auch an die Täter:innenschaft, wobei beispielsweise die stärkere Hervorhebung der Täter:innen im Gegensatz zur Erinnerung an die Opfer kritisiert wurde.²⁶⁸ Die Debatte um dieses Denkmal offenbart die unterschiedlichen Ansichten und Bedürfnisse in der Gesellschaft und Politik sowie die Diskussion um das „Recht der unterschiedlichen Opfergruppen auf spezifisches öffentliches Erinnern“.²⁶⁹

²⁶² Susanne Frölich-Steffen, *Die österreichische Identität im Wandel* (Studien zur politischen Wirklichkeit 15), Wien 2003, 142.

²⁶³ Uhl, *Of Heroes and Victims*, 197.

²⁶⁴ Ebd., 197.

²⁶⁵ Hellmuth, *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik*, 41; Uhl, *Of Heroes and Victims*, 197.

²⁶⁶ Uhl, *Denkmäler als Medien*, 82.

²⁶⁷ Uhl, *Of Heroes and Victims*, 197.

²⁶⁸ Lehnguth, *Waldheim und die Folgen*, 377; Uhl, *Denkmäler als Medien*, 82–83.

²⁶⁹ Hellmuth, *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik*, 42.

Obwohl also neue Interpretationen der Vergangenheit langsam Einzug in den öffentlichen Diskurs fanden, waren diverse Auslegungen der Opferthese nach wie vor fest verankert. Das kollektive Gedächtnis ließ sich demnach in den frühen 1980er-Jahren in ihren Grundfesten nur zögerlich erneuern.²⁷⁰ Nachhaltig verändert wurde es schließlich durch die klare Positionierung des unter Waldheim regierenden Bundeskanzlers Franz Vranitzky (SPÖ).²⁷¹ Dieser sprach im Juli 1991 in einer Nationalratssitzung folgende prominente Worte:

„Es ist unbestritten, daß [sic!] Österreich im März 1938 Opfer einer militärischen Aggression mit furchtbaren Konsequenzen geworden war. [...] Dennoch haben auch viele Österreicher den Anschluß [sic!] begrüßt, haben das nationalsozialistische Regime gestützt, haben es auf vielen Ebenen der Hierarchie mitgetragen. [...] Über eine moralische Mitverantwortung für Taten unserer Bürger können wir uns auch heute nicht hinwegsetzen. [...] Wir bekennen uns zu allen Daten unserer Geschichte und zu den Taten aller Teile unseres Volkes, zu den guten wie zu den bösen. [...].“²⁷²

Vranitzky positionierte sich hier eindeutig, indem er Österreichs Opferrolle – im Sinne der modifizierten Opferthese (siehe Diskursstrang 1) – zwar nicht verneinte, die österreichische und moralische Mitverantwortung sowohl der Bevölkerung als auch des Staates allerdings bekräftigte.²⁷³ In einer weiteren Rede in Israel im Zuge eines Staatsbesuches 1993 betonte er, dass es mehr nationalsozialistische Anhänger:innen als Widerstandskämpfer:innen in Österreich gab.²⁷⁴ Er entfernte sich zudem von einem undifferenzierten Opferbegriff, indem er weitere Opfergruppen wie Homosexuelle oder Menschen mit Behinderung nannte.²⁷⁵ Mit seinen Worten setzte Vranitzky als Bundeskanzler und somit hochrangiger Politiker ein deutliches Zeichen, die Verantwortung Österreichs wurde durch ihn erstmalig unverdeckt und pointiert sichtbar gemacht.²⁷⁶ Neben Vranitzky bezog auch der von 1992 bis 2004 amtierende Bundespräsident Thomas Klestil²⁷⁷ im November 1994 in Israel im Sinne der

²⁷⁰ Frölich-Steffen, Die österreichische Identität im Wandel, 133.

²⁷¹ Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Dipl.-Kfm. Dr. Franz Vranitzky, URL: <https://www.parlament.gv.at/person/1368> (abgerufen 4.4.2023).

²⁷² Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Stenographisches Protokoll, 35. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, XVIII. GP, 8. und 9. Juli 1991, 3282–3283, URL:

https://www.parlament.gv.at/dokument/XVIII/NRSITZ/35/imfname_142026.pdf (abgerufen 4.4.2023).

²⁷³ Botz, Nachhall und Modifikation, 591; Walter Manoschek, Austrian Reaction to the Exhibition “War of Extermination. Crimes of the Wehrmacht 1941 to 1944”, in: Günter Bischof/Anton Pelinka/Ferdinand Karlhofer (Hg.), The Vranitzky Era in Austria (Contemporary Austrian Studies 7), New Brunswick/New Jersey 1999, 197.

²⁷⁴ Botz, Nachhall und Modifikation, 590.

²⁷⁵ Bischof/Stelzl-Marx/Kofler, Zukunftsfoonds der Republik Österreich, 24.

²⁷⁶ Botz, Nachhall und Modifikation, 590.

²⁷⁷ Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Dipl.-Kfm. Dr. Thomas Klestil, URL: <https://www.parlament.gv.at/person/13583> (abgerufen 4.4.2023).

Mitverantwortung Österreichs Stellung.²⁷⁸ Die Mitverantwortungsthese projiziert nun den Nationalsozialismus nicht mehr ausschließlich auf Deutschland, sondern wird als Produkt und Teil der österreichischen Geschichte anerkannt, wodurch eine entsprechende Verantwortung unausweichlich scheint. Laut einer Umfrage hinsichtlich einer kollektiven Mitverantwortung stimmten 1993 mehr als 80 Prozent ganz oder teilweise den Worten Vranitzkys zu.²⁷⁹ Spätestens seit der Rede in Jerusalem, für die Vranitzky von der Universität in Jerusalem die Ehrendoktorwürde verliehen bekam, kam es zu einer Umkehr im nationalen Gedächtnis des Landes: Anstelle der relativierten Opferthese, wie Frölich-Steffen das Geschichtsbild zuvor interpretiert, kam es langsam zur Verantwortungsübernahme und These der Mittäter:innenschaft.²⁸⁰ Der damit einhergehende gesellschaftliche Wandel berührte auch rechtspolitische Angelegenheiten. Viele Opfergruppen erhofften sich nach der öffentlichen Entschuldigung und Ansprache des Bundeskanzlers eine entsprechende Entschädigung.²⁸¹ Der Nationalfond der Republik Österreich für die Opfer des Nationalsozialismus wurde 1995 durch einen Beschluss des Nationalrates eingerichtet, „um die besondere Verantwortung der Republik Österreich gegenüber den Opfern des Nationalsozialismus zum Ausdruck zu bringen“.²⁸² Nicht unwesentlich für diese Trendumkehr zur Mitverantwortung und zur Setzung tatsächlicher Maßnahmen war ein gewisser „internationaler Druck“, etwa aufgrund von Sammelklagen in den USA oder der Beitritt zur Europäischen Union 1995. Die EU verlangte eine Auseinandersetzung der Länder mit ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit und „würde Österreich auch dazu zwingen, Fragen der versäumten ‚Wiedergutmachung‘ an Opfern des Nationalsozialismus neu anzugehen“.²⁸³ Diese besondere Verantwortung äußerte sich beispielsweise in der 1998 eingesetzten Historikerkommission der Republik Österreich, welche im Jänner 2003 ihren Abschlussbericht vorlegte. Die Kommission, bestehend aus verschiedenen Zeithistoriker:innen, setzte sich insbesondere mit Vermögentsentzügen und Entschädigungen für NS-Opfer der Republik Österreich auseinander und gab rechtspolitische

²⁷⁸ Clemens Jabloner, Am Beispiel der Historikerkommission: Zeitgeschichtliche Forschung in juristischer Perspektive, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 16 (2005) 1, 112.

²⁷⁹ Uhl, Das erste Opfer, 27–28.

²⁸⁰ Frölich-Steffen, Die österreichische Identität im Wandel, 133–139.

²⁸¹ Brigitte Bailer-Galanda, Rückstellung, Entschädigung und andere Maßnahmen für Opfer des Nationalsozialismus von 1945 bis zum Washingtoner Abkommen 2001, in: Stefan Karner/Walter M. Iber (Hg.), Schweres Erbe und „Wiedergutmachung“. Restitution und Entschädigung in Österreich. Die Bilanz der Regierung Schüssel (Veröffentlichungen des Ludwig Boltzmann-Instituts für Kriegsfolgen-Forschung 24), Innsbruck/Wien/Bozen 2015, 39.

²⁸² Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Nationalfonds, Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus, Allgemeiner Entschädigungsfonds und Fonds zur Instandsetzung der jüdischen Friedhöfe in Österreich, URL: <https://www.parlament.gv.at/services/nationalfonds/index.html> (abgerufen 5.4.2023).

²⁸³ Jabloner u.a., Schlussbericht der Historikerkommission der Republik Österreich, 25.

²⁸⁴ Bischof/Stelzl-Marx/Kofler, Zukunftsfoonds der Republik Österreich, 25.

Einschätzungen ab.²⁸⁵ Im Bereich der Wissenschaft beschäftigten sich laut Pollak Historiker:innen, aber auch Journalist:innen bereits seit den 1960er-Jahren kritisch mit der Rolle Österreichs und dem Nationalsozialismus,²⁸⁶ intensiviert wurde diese Forschung dann in den 1980er-Jahren rund um die Waldheim-Affäre. Als prominentes Beispiel kann etwa das Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW) genannt werden, welches 1963 von Widerstandskämpfer:innen und Wissenschaftler:innen gegründet wurde. Neben dem österreichischen Widerstand standen bereits relativ früh auch Verfolgungen diverser Opfergruppen im Fokus des DÖW.²⁸⁷ Für den Historiker Karl Klambauer bilden die Kritik der Geschichtswissenschaft an der Opferthese und auch die Dekonstruktion des Bildes der „sauberen Wehrmacht“ wesentliche Elemente im Waldheimdiskurs. Historiker:innen kritisieren demnach genau jene Interpretation, welche Waldheim mit seiner vermeintlichen Pflichterfüllung offiziell vertrat.²⁸⁸ Der britische Historiker Robert Knight stellt beispielsweise in seinen Aufsätzen die Opferthese in Frage und thematisiert die mangelnde Entnazifizierung Österreichs.²⁸⁹ Der von 1986 bis 1987 amtierende Außenminister der SPÖ,²⁹⁰ Peter Jankowitsch, drückte daraufhin seine Empörung über Knight aus und forderte von den österreichischen Historiker:innen eine Auseinandersetzung mit und Prüfung von Knights Thesen. Diese gingen nicht darauf ein, „die Zeitgeschichte ließ sich nicht länger von staatlich vorgegebenen Thesen instrumentalisieren“.²⁹¹ Noch in den 1990er-Jahren forderte Erhard Busek (ÖVP) als Wissenschaftsminister eine Kürzung der Fördergelder für die Historiker:innen. Eine intensive Aufarbeitung der Täter:innengeschichte in Österreich könnte laut Busek zu einer Vernachlässigung der Beschäftigung mit den geschichtlichen Entwicklungen der Zweiten Republik führen.²⁹² Im Zuge dieser Debatte warnte der Philosoph Rudolf Burger des Weiteren vor der Untergrabung der „mühsam aufgebaute[n] österreichische[n] Identität“.²⁹³ Pollak begründet die späte Verflechtung des Wissenschaftsdiskurses mit anderen Diskursen, wie etwa dem der Politik, mit einem fehlenden

²⁸⁵ Institut für Zeitgeschichte, Republik Österreich Historikerkommission, Veröffentlichungen der Österreichischen Historikerkommission, URL: <https://hiko.univie.ac.at> (abgerufen 4.4.2023); Jabloner, Am Beispiel der Historikerkommission, 112.

²⁸⁶ Alexander Pollak, Vergangenheit und Reflexion. Konsens- und Streitlinien im Umgang mit der NS-Vergangenheit, in: Martin Sabrow/Ralph Jessen/Klaus Große Kracht (Hg.), Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen nach 1945, München 2003, 340.

²⁸⁷ Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW), Geschichte, URL: <https://www.doew.at/wir-ueber-uns/geschichte> (abgerufen 4.4.2023).

²⁸⁸ Klambauer, Österreichische Gedenkkultur zu Widerstand und Krieg, 247–248.

²⁸⁹ Bischof/Stelzl-Marx/Kofler, Zukunftsfoonds der Republik Österreich, 19–20.

²⁹⁰ Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Dr. Peter Jankowitsch, URL: <https://www.parlament.gv.at/person/726> (abgerufen 4.4.2023).

²⁹¹ Bischof/Stelzl-Marx/Kofler, Zukunftsfoonds der Republik Österreich, 20.

²⁹² Ebd., 27.

²⁹³ Ebd., 28.

Diskursraum in den 1960er- und 1970er-Jahren. Wissenschaftliche Erkenntnisse der Zeitgeschichte wurden in diesem Fall also viel später in den öffentlichen Diskurs mitaufgenommen und eingebettet,²⁹⁴ sie hatten seit den 1980er-Jahren allerdings einen erheblichen Einfluss auf diverse Maßnahmen wie etwa Entschädigungsleistungen für NS-Opfer.²⁹⁵

Insbesondere nach dem Gedenkjahr 1988 lassen sich im kulturellen beziehungsweise öffentlichen Raum Veränderungen im Sinne der Mitverantwortung verzeichnen. Diverse Straßen, welche Namen antisemitischer Personen trugen, wurden nach bekannten jüdischen Personen, Widerstandskämpfer:innen oder anderen Opfern der nationalsozialistischen Verbrechen umbenannt. In den späten 1980er-Jahren stieg die Zahl der neu errichteten Gedenkstätten und Gedenktafeln für NS-Opfer im Vergleich zu den vorangegangenen Jahrzehnten. Der 1997 vom Nationalrat eingeführte nationale Gedenktag am 5. Mai kann ebenso als Beispiel für dieses neue Geschichtsbild im kulturellen Gedächtnis angesehen werden.²⁹⁶ Österreich entschied sich bei der Wahl des nationalen Gedenktages allerdings für einen „österreichischen“ Weg: Im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland und zu anderen europäischen Ländern, welche den Tag der Befreiung des Konzentrationslagers in Auschwitz am 27. Jänner als „International Day of Commemoration in Memory of the Victims of the Holocaust“²⁹⁷ wählten, entschied sich der österreichische Nationalrat 1997 einstimmig für den 5. Mai, dem Tag der Befreiung des Konzentrationslagers Mauthausen.²⁹⁸

Der dynamische Übergang von wirkungsmächtigen Diskurspositionen hin zu einer weit gefächerten Diskussion auf vielen Ebenen der Gesellschaft, wie etwa in Wissenschaft, Kultur oder im Bildungswesen ist in diesem Diskursstrang besonders interessant: Im Interesse der Aufmerksamkeit standen zunächst markante Diskurspositionen wie jene von Waldheim oder Vranitzky, welche allmählich in einen breitenwirksamen und personenunabhängigen Diskurs mündeten, im Rahmen dessen sich ein großes Kollektiv in einem ersten, selbstreflexiven

²⁹⁴ Pollak, Vergangenheit und Reflexion, 338–340.

²⁹⁵ Bailer-Galanda, Rückstellung, 43.

²⁹⁶ Frölich-Steffen, Die österreichische Identität im Wandel, 140–141; Heidemarie Uhl, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese: NS-Herrschaft, Krieg und Holocaust im »österreichischen Gedächtnis«, in: Christian Gerbel u.a. (Hg.), Transformationen gesellschaftlicher Erinnerung. Studien zur »Gedächtnisgeschichte« der Zweiten Republik (Reihe kultur.wissenschaften 9), Wien 2005, 75.

²⁹⁷ Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD), erinnern:at, 5. Mai – Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus, URL:

<https://www.erinnern.at/gedenktage/5.-mai-gedenktag-gegen-gewalt-und-rassismus-im-gedenken-an-die-opfer-des-nationalsozialismus> (abgerufen 20.4.23).

²⁹⁸ Ebd.

Prozess mit der Kriegsvergangenheit und der Schuld- und Verantwortungsfrage auseinandersetzte.²⁹⁹ Bereits vor der Waldheim-Affäre und den wirkungsmächtigen Worten Vranitzkys gab es auf bildungspolitischer Ebene Bemühungen, die Themen Nationalsozialismus und Shoah in die Schulen zu bringen. Gefördert wurde dies vor allem von Bruno Kreisky. In Zusammenarbeit mit dem Unterrichtsministerium und diversen Universitäten wurden vermehrt Zeitzeug:innen in Schulen eingeladen und politisches Aufklärungsmaterial zur Verfügung gestellt. Kreisky unterstützte etwa unter anderem das DÖW, wobei an dieser Stelle aber auch die Kreisky-Peter-Wiesenthal-Affäre nicht unerwähnt bleiben darf sowie die Tatsache, dass Kreisky ehemaligen Nationalsozialist:innen zu Ministerposten verhalf.³⁰⁰ Die neue Akzentuierung zeigte sich zusätzlich in Form einer 1987-1988 veröffentlichten Spezialpublikation des österreichischen Bildungsministeriums für die Schulen über den Nationalsozialismus und seine Folgen.³⁰¹

Ergebnisse von Umfragen in der Bevölkerung, das neue Stimmungsbild in der Politik sowie die gesetzten materiellen und immateriellen Handlungen zeugen ab Mitte der 1990er-Jahre von einem breiten Konsens in der Bevölkerung in Bezug auf die österreichische Mitverantwortung. Forciert wurde die Mitverantwortungsthese auf offizieller, nationaler und internationaler Ebene in den frühen 2000er-Jahren primär durch politische Reden hochrangiger Politiker:innen. Der amtierende Bundespräsident Heinz Fischer etwa sprach in verschiedenen Reden, zum Beispiel anlässlich eines Staatsbesuches des israelischen Präsidenten in den Jahren 2004-2005, dezidiert von der Mitverantwortung Österreichs und vom Ende der Opfertheorie.³⁰² An dieser Stelle soll allerdings auch auf die genannten Reden des Gedenkjahres 2005 verwiesen werden, im Rahmen derer nach wie vor noch Grundzüge der Opfertheorie oder die Erfolgsstory Österreichs in Bezug auf den Wiederaufbau vorherrschend waren,³⁰³ ebenso wie in Aussagen diverser ÖVP-Funktionär:innen im Gedenkjahr 2008.³⁰⁴

Der nationale Konsens wurde allerdings nicht von allen Parteien mitgetragen, die FPÖ vertrat beispielsweise eine Antithese zur Mitverantwortungsthese.³⁰⁵ Die Freiheitlichen äußerten sich

²⁹⁹ Pollak, Vergangenheit und Reflexion, 338–340.

³⁰⁰ Wolfgang Neugebauer, Aufarbeitung der NS-Vergangenheit in Österreich, in: Eleonore Lappin/Bernhard Schneider (Hg.), *Die Lebendigkeit der Geschichte. (Dis-)Kontinuitäten in Diskursen über den Nationalsozialismus (Österreichische und internationale Literaturprozesse 13)*, St. Ingbert 2001, 113.

³⁰¹ Utgaard, Remembering and Forgetting Nazism, 169.

³⁰² Klambauer, Österreichische Gedenkkultur zu Widerstand und Krieg, 248–249.

³⁰³ Distelberger/De Cillia/Wodak, Österreichische Identitäten, 40–45; Siegfried Göllner, Die politischen Diskurse zu „Entnazifizierung“, „Causa Waldheim“ und „EU-Sanktionen“. Opfernarrative und Geschichtsbilder in Nationalratsdebatten (Studien zur Zeitgeschichte 72), Hamburg 2009, 542–543.

³⁰⁴ Lehnguth, Waldheim und die Folgen, 442.

³⁰⁵ Uhl, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese, 74.

häufig antisemitisch und nationalistisch mit einem Grundverständnis der Opferthese.³⁰⁶ Jörg Haider (FPÖ) sprach in einer Kärntner Landtagssitzung 1991 von der „ordentlichen Beschäftigungspolitik“ im Dritten Reich, 1990 würdigte er ehemalige Soldaten der Wehrmacht und ihre Taten sowie einstige Mitglieder der Waffen-SS.³⁰⁷ Auf Ablehnung stieß in den 1990er-Jahren auch die bereits im ersten Diskursstrang erwähnte Wanderausstellung über die Wehrmacht. Funktionär:innen der FPÖ und ÖVP sprachen sich gegen dieses neue, kritische Bild von der Wehrmacht aus.³⁰⁸ Die kontroversen Aussagen diverser Freiheitlicher mit unscharfen Abgrenzungen zum Nationalsozialismus in Zeiten eines Wandels des kollektiven Gedächtnisses können als Störung und Bruch des allgemeinen „Konsens[es] des offiziellen Österreichs“³⁰⁹ angesehen werden. Das führte im politischen und kulturellen Diskurs soweit, dass die FPÖ bei der offiziellen Enthüllung des Holocaust-Mahnmales am Judenplatz im Oktober 2000 nicht geladen wurde. Des Weiteren forderte der amtierende Bundespräsident Thomas Klestil im Jahr 2000 eine zusätzliche Präambel in der schwarz-blauen Regierungsvereinbarung ein, bei der unter anderem demokratische Werte und eine verpflichtende kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus mitsamt der zu tragenden Verantwortung hervorgehoben werden sollte.³¹⁰

Weitere Kontroversen gab es auch in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts. Rechtsextreme Gruppen und Burschenschaften veranstalten seit dem 8. Mai (Tag der Befreiung) 2002 am Heldenplatz in Wien die sogenannte Totenehrung, bei der aller gefallenen Wehrmachtssoldaten gedacht werden soll. Das „Fest der Freude“ wurde 2013 vom Mauthausen Komitee Österreich als Gegeninitiative eingeführt, welches bis heute abgehalten wird. Diese Kontroversen führten laut Uhl auch dazu, dass schließlich im Gedenkjahr 2015 das Kriegsende in Österreich im Vordergrund stand und erstmals weniger das Jubiläum des österreichischen Staatsvertrages³¹¹ respektive die österreichische Erfolgsstory.³¹²

Der Bruch mit der Opferdoktrin und die allmähliche Entstehung der These der Mitverantwortung hat rückblickend zu einer neuen Form der Erinnerungskultur geführt, welche die österreichische Täter:innenschaft kritisch aufarbeitet und eine moralische

³⁰⁶ Sabine Lehner/Ruth Wodak, Nationalismus und Rechtspopulismus, in: Rudolf de Cillia u.a. (Hg.), Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015, Wiesbaden 2020, 178; Uhl, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese, 74–75.

³⁰⁷ Ebd., 74–75.

³⁰⁸ Klambauer, Österreichische Gedenkkultur zu Widerstand und Krieg, 247–248.

³⁰⁹ Rheindorf, Erinnerung und Gedenken, 123.

³¹⁰ Uhl, Opferthesen, 53.

³¹¹ Ebd., 54.

³¹² Wodak u.a., Umgang mit Vergangenheiten, 182.

Mitverantwortung in den Vordergrund stellt. Der Begriff der Opferthese wurde nach der Waldheim-Affäre laut Klambauer retrospektiv „im Sinne einer (selbst)kritischen Erinnerungsformel“³¹³ zu einem Gedächtnisort „für den verfälschenden, unangemessenen Umgang der Zweiten Republik mit der österreichischen NS-Vergangenheit und ihren Folgen“.³¹⁴ Diese Form des negativen Gedächtnisses, mit der Shoah und dem Nationalsozialismus als Referenzpunkt, bezeichnet Volkhard Knigge als ein „öffentlichtes, selbstkritisches Gedächtnis“,³¹⁵ welches sich mit den Verbrechen des eigenen Staates kritisch auseinandersetzt und in einer moralischen Haltung der Verantwortung auch Handlungen setzt.³¹⁶ Das negative Gedächtnis und die damit einhergehende Selbstreflexion sei eine Grundvoraussetzung für eine demokratische Gesellschaft,³¹⁷ welche den Weg für einen weiteren Diskus, nämlich jenen des Erinnerungslernens, eröffnet.

4.3. *Diskursstrang 3: Erinnerungslernen*

Neben den Diskursen über die moralische Mitverantwortung und die kritische Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit rücken in einer Gesellschaft, dessen Generationen immer weniger Berührungspunkte zum Nationalsozialismus und der Shoah aufweisen, neue Diskurse in den Vordergrund. Lernen aus der Geschichte, subjektive Erinnerungsprozesse, Holocaust-Education, Arbeit mit Zeitzeug:innen, Gedenkstättenpädagogik, europäische Erinnerungskultur und plurales Erinnern sind nur wenige Schlagworte, welche den Diskursstrang des „Erinnerungslernens“ beschreiben. Auf bildungspolitischer Ebene wird das Erinnern an nationalsozialistische Verbrechen und die Shoah zu einem selbstreflexiven Prozess, wie aktuelle Bildungsangebote zeigen. Zu nennen sind etwa die vom österreichischen Parlament herausgegebene Plattform „DemokratieWEBstatt“³¹⁸ oder jene des Bildungsministeriums „erinnern.at“.³¹⁹ Ein Ziel der Vermittlungsarbeit von „erinnern.at“ ist es beispielsweise, Lernende dabei zu unterstützen, relevante Gegenwartsbezüge für die eigene Lebensrealität in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Shoah

³¹³ Klambauer, Österreichische Gedenkkultur zu Widerstand und Krieg, 254.

³¹⁴ Ebd., 254.

³¹⁵ Volkhard Knigge, Zur Zukunft der Erinnerung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 25–26 (2010), 11–12.

³¹⁶ Ebd., 11–12.

³¹⁷ Knigge, Europäische Erinnerungskultur, 157.

³¹⁸ Republik Österreich, Parlamentsdirektion, DemokratieWEBstatt, Lernen aus der Geschichte – Erinnern und Gedenken heute, URL: <https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-holocaust-shoah/lernen-aus-der-geschichte-gedenken-und-erinnern-heute> (abgerufen 27.4.2023).

³¹⁹ Zum Beispiel: Irmgard Bibermann/Christian Mathies, „Erinnern – Erzählen – Lernen“: Ein Lernmaterial zu ZeitzeugInnen und ihren Erzählungen in Vergangenheit und Gegenwart, Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD), erinnern:at, URL:

<https://www.erinnern.at/lernmaterialien/lernmaterialien/erinnern-erzaehlen-lernen-ein-lernmaterial-zu-zeitzeuginnen-und-ihren-erzaehlungen-in-vergangenheit-und-gegenwart> (abgerufen 4.5.2023).

herzustellen. Grundlegend in der Vermittlung ist das Subjekt mit seinen individuellen Erinnerungsprozessen.³²⁰

Ähnliche Ansätze kommen auch aus der Geschichtsdidaktik, die unter anderem ein subjekttheoretisches Modell historisch-politischer Bildung entwickelt hat: Lernende sollen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft voneinander unterscheiden lernen und sich innerhalb der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten orientieren, um die Bedeutung für die eigene Person erkennen zu können. Dieser komplexe Prozess soll Handlungsorientierung für die Gegenwart und Zukunft ermöglichen, indem es durch die individuelle, teils durch Sozialisierung geprägte Wahrnehmung des Einzelnen zu neuen inhaltlichen Verknüpfungen und Lernprozessen kommt.³²¹ Forciert wurde dieser selbstreflexive, bei der jungen Generation ansetzende Zugang 2016 mit einer Erweiterung des Lehrplans für das Fach Geschichte und Politische Bildung um das Modul „Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik“ für die 4. Klasse im Jahr 2016.³²² Schüler:innen sollen unter anderem Denkmäler und Gedenkstätten kontextualisieren, Zeitzeug:inneninterviews analysieren oder bestimmte öffentliche Erinnerungskulturen zur Shoah und zum Nationalsozialismus im Sinne einer historisch-politischen Bildung dekonstruieren. Explizit werden dabei der Opfermythos und seine Dekonstruktion angeführt.³²³ Es handelt sich beim Erinnerungslernen also um einen Diskurs, in welchem ein selbstreflexiver und zukunftsorientierter Umgang in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im Zentrum steht. Kritisch analysiert wird dabei auch Österreichs spezieller Umgang mit seiner Vergangenheit nach 1945 – der Opfermythos. Man kann mithin von einer Verschränkung und kritischen Aufarbeitung der österreichischen Erinnerungskultur-Diskursen sprechen. Exemplarisch dafür steht der Vorschlag für eine Unterrichtseinheit zur Dekonstruktion des Opfermythos von Elmar Mattle. Diese beinhaltet unter anderem die Analyse eines Fernsehinterviews mit Andreas Khol (ÖVP) aus dem Jahre 2016, welcher Aussagen im Sinne der Opferthese tätigte.³²⁴

³²⁰ Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD), erinnern:at, Kurzbeschreibung, URL: <https://www.erinnern.at/ueber-uns/ueber-uns> (abgerufen 7.5.2023).

³²¹ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 196–199.

³²² Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, BGBl. II Nr. 113/2016, URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdfsig (abgerufen 27.4.2023).

³²³ Ebd.

³²⁴ Elmar Mattle, Vom ersten Opfer Hitlers zur MittäterInnenNation. Der Umgang Österreichs mit der eigenen Rolle während der NS-Zeit, in: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 3 (2016), 18.

Die in der Didaktik beschriebenen Ziele und Ansätze der historisch-politischen Bildung hinsichtlich des Erinnerungslernens lassen sich auch abseits des Schul- und Bildungssektors wiederfinden. Während des Internationalen Tages des Gedenkens an die Opfer des Holocausts am 27. Jänner 2023 im österreichischen Parlament und der Teilnahme an der internationalen „#WeRemember-Initiative“ wurde die subjektive Komponente des Erinnerns deutlich sichtbar. Die Abgeordneten konnten im Rahmen der genannten Initiative aus bestimmten Datenbanken Geschichten diverser KZ-Opfer wählen. Durch diese individuelle Auseinandersetzung mit den Opfern und das anschließende Teilen ihrer Geschichten wird „das Gedenken persönlicher, tiefsinniger und sinnvoller“, wie sich Nationalratspräsident Wolfgang Sobotka (ÖVP) dazu äußerte.³²⁵ Ähnlich verhält es sich mit der von Privatpersonen ins Leben gerufenen Initiative „Zikaron BaSalon – Gedenken im Wohnzimmer“, welche der österreichischen Bevölkerung eine neue Form des Gedenkens ermöglichen möchte, indem Zeitzeug:innen nach Hause eingeladen werden können.³²⁶ Die erlebte Selbstreflexion im Umgang mit dem Nationalsozialismus oder der Shoah sowie die Handlungsorientierung für die Zukunft zeichnen sich auch in der nationalen und internationalen Gedenkstättenpädagogik ab. Die Gedenkstätten Buchenwald, Mauthausen und Dachau etwa verfolgen das Ziel, ein kritisches Geschichtsbild aus verschiedenen Perspektiven heraus (Opfer, Täter) zu entwickeln sowie „vor dem Hintergrund von Menschenrechten und Demokratie“³²⁷ subjektive und politische Einstellungen kritisch zu hinterfragen. So kann „der Blick für aktuelle und zukünftige Entwicklungen geschärft und eine nachhaltige Beschäftigung mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust erreicht werden“.³²⁸ Der 2020 amtierende Bundesratspräsident Robert Seeber (ÖVP) sprach am 27. Jänner von der Verpflichtung von Gesellschaft und Politik, die Verbrechen und Folgen der Shoah in das „Bewusstsein künftiger Generationen zu verankern“³²⁹ auch von der aktiven Bekämpfung des Antisemitismus war die Rede.³³⁰ Der sehr persönliche Zugang darf

³²⁵ Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Parlamentskorrespondenz Nr. 75 vom 27.01.2023, Sobotka: Holocaust eines der schlimmsten Verbrechen der Geschichte URL:

https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2023/pk0075 (abgerufen 27.4.2023).

³²⁶ Nähere Informationen zur genannten Initiative unter: Zikaron BaSalon, URL:

<https://www.zikaronbasalon.com/en/home-2/> (abgerufen 27. 4. 2023); Parlament Österreich, Parlamentskorrespondenz Nr. 75 vom 27.01.2023, URL:

https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2023/pk0075 (abgerufen 27.4.2023).

³²⁷ David Lackner, Erinnerungsarbeit in Deutschland und Österreich. Ein exemplarischer Vergleich von drei KZ-Gedenkstätten, in: historisch-politische bildung. Themendossiers zur Didaktik von Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung 9 (2018), 11.

³²⁸ Ebd., 11.

³²⁹ Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Parlamentskorrespondenz Nr. 75 vom 27.01.2020, Holocaust-Gedenktag: Bundesratspräsident Seeber sieht Erinnerung als Auftrag, URL:

https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2020/pk0075 (abgerufen 27.4.2023).

³³⁰ Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Parlamentskorrespondenz Nr. 76 vom 27.01.2020, Gedenken an den Holocaust: Eine immerwährende Aufgabe, URL:

https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2020/pk0076 (abgerufen 27.4.2023).

allerdings nicht losgelöst von der staatlich institutionalisierten Erinnerung gedacht werden. Mit über 200 Veranstaltungen und einem eigens dafür eingerichteten „Beirat für das Gedenk- und Erinnerungsjahr 2018“³³¹ wurde etwa genau festgelegt, wer, was, wann und in welcher Form erinnert wird. Dadurch wird „ein kollektives Gedächtnis [...] konstruiert, das dem nationalen Narrativ entspricht“.³³²

Der Diskurs des Erinnerungslernens erreicht somit in mehrfacher Hinsicht neue Dimensionen. Die individuelle und im Idealfall identitätsstiftende Auseinandersetzung mit der Erinnerung sowie die daraus resultierende Zukunftsgestaltung kann in diesem Diskursstrang als zentraler – auch staatlich unterstützter Bildungsauftrag – gedeutet werden. Neben den Tatsachen, dass immer weniger Zeitzeug:innen ihre Erfahrungen den jüngeren Generationen mitteilen können und mit dem Generationswandel neue Fragen an die Vergangenheit und Zukunft gestellt werden, rücken auch allgemeine, menschenrechtsrelevante Aspekte in den Vordergrund. Die Historikerin Martha Keil etwa spricht davon, dass in Verbindung mit nationalsozialistischen Verbrechen menschenrechtsrelevante Themen wie Rassismus oder Diskriminierung in der heutigen Gesellschaft mitgedacht werden müssen. Konkret wird dabei der gesellschaftspolitische Umgang mit Flüchtlingen oder Juden:Jüdinnen, auch in den sozialen Medien, angesprochen. Eine bewusste Erinnerung soll folglich helfen, eine „werteorientierte innere Haltung, ein Gewissen, zu fördern“,³³³ wie der Generalsekretär der Israelitischen Kultusgemeinde Wien, Benjamin Nägele, in einer Rede 2020 betonte.³³⁴ Nach Hendrik Hansen soll Erinnerungskultur ganz allgemein eine „menschenwürdige Gesellschaftsordnung“³³⁵ fördern. Im Zeichen der Menschenwürde und -rechte stand auch das Gedenkjahr 2018, wie diverse Reden des damaligen amtierenden Bundeskanzlers Sebastian Kurz (ÖVP) oder des Bundespräsidenten Alexander Van der Bellen bei einer Kranzniederlegung in Wien am Mahnmal gegen Krieg und Faschismus sichtbar machten.³³⁶ Van der Bellen sprach von der

³³¹ Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), Bundesgesetz für die Republik Österreich, Verordnung des Bundeskanzlers über die Einrichtung eines Beirats für das Gedenk- und Erinnerungsjahr 2018, StF: BGBI. II Nr. 256/2016, URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009636> (abgerufen 27.4.2023).

³³² Bettina Paireder, Editorial, in: *historisch-politische bildung. Themendossiers zur Didaktik von Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung* 9 (2018), 4.

³³³ Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Parlamentskorrespondenz Nr. 76 vom 27.01.2020, URL: https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2020/pk0076 (abgerufen 27.4.2023).

³³⁴ Ebd.

³³⁵ Hendrik Hansen, Totalitarismus und Extremismus als Angriff auf die Menschenwürde – Die Rolle der Erinnerungskultur in der streitbaren Demokratie, in: Hendrik Hansen/Tim Kraski/Verena Vortisch (Hg.), *Erinnerungskultur in Mittel- und Osteuropa. Die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Kommunismus im Vergleich*, Baden-Baden 2020, 20.

³³⁶ Dirk Rupnow, Das Gedenk- und Erinnerungsjahr 2018 – eine Rückschau, in: *Zeitgeschichte* 46 (2019) 4, 467–468.

Dringlichkeit, Menschen- und Freiheitsrechte zu bewahren,³³⁷ Kanzler Kurz betonte den Kampf gegen Antisemitismus und die Relevanz des Erinnerns für die Zukunftsgestaltung.³³⁸

Die Worte des Bundeskanzlers Kurz und Vizekanzlers Heinz-Christian Strache (FPÖ) anlässlich des offiziellen Gedenkens standen mit der Realpolitik auf Bundesebene allerdings in einem disgruenten Verhältnis. Die 2018 frisch angelobte Koalitionsregierung aus ÖVP und FPÖ war gekennzeichnet von Skandalen wie der „Liederbuch-Affäre“,³³⁹ von rassistischen Kommentaren und einer strengen Migrationspolitik.³⁴⁰ Anlässlich des Mauthausen-Gedenkens des österreichischen Parlaments am 5. Mai 2023 fand der geladene ehemalige Politiker der Christlich Demokratischen Union Deutschlands (CDU) und Philosoph Michel Friedman, kritische Worte. Er sprach von einer ernstzunehmenden Erinnerungskultur, welche nur dann als solche funktionieren kann, wenn das „Haus [das Parlament, Anm. d. A.] glaubwürdiger ist, als es ist“.³⁴¹ Friedman kritisierte damit indirekt sowohl die FPÖ, welche mit rassistischen und antisemitischen Motiven Wahlkämpfe führe, als auch die ÖVP, welche mit dieser Partei bereits zweimal koaliert habe.³⁴² Das offizielle Narrativ, welches im Zeichen der Menschenrechte und des Kampfes gegen Rassismus und Antisemitismus steht, wird von vielen Parteien und deren Mitgliedern zumindest öffentlich vertreten. Interne parteipolitische Interessen und Einstellungen, wie die soeben beschriebene realpolitische Situation rund um die FPÖ und ÖVP zeigt, stimmen mit diesem offiziellen Narrativ nicht zwingend überein. Es gibt kritische Stimmen und öffentlich ausgetragene Diskurse dahingehend, wie eine angemessene Erinnerungskultur auszusehen hat und dass sich Worte einer Gedenkfeier auch im politischen Handeln widerzuspiegeln haben.

Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit sind sowohl in der Parteienlandschaft als auch in der Bevölkerung nach wie vor stark verbreitet: Die bereits in Kapitel 4.1. erwähnten Wesensmerkmale³⁴³ der Österreicher:innen respektive identitätsstiftende Merkmale wie zum

³³⁷ Alexander Van der Bellen, Worte von Alexander Van der Bellen bei der Kranzniederlegung am Mahnmal gegen Krieg und Faschismus, Alexander Van der Bellen, URL: <https://www.bundespraesident.at/aktuelles/achten-wir-darauf-dass-grund-und-freiheitsrechte-einschliesslich-der-medienfreiheit-nicht-schritt-fuer-schritt-beschnitten-werden> (abgerufen 5.1.2023).

³³⁸ Bundeskanzleramt Österreich, Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus in Wien und Mauthausen, URL: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2017-2018/gedenken-an-die-opfer-des-nationalsozialismus-in-wien-und-mauthausen.html> (abgerufen 1.5.2023).

³³⁹ Anmerkung: Gegenstand der Liederbuchaffäre im Jahr 2018 waren Ermittlungen gegen den FPÖ-Landtagsabgeordneten Udo Landbauer aufgrund seiner Mitgliedschaft bei der Burschenschaft Germania und deren Liederbuch, welches antisemitische Textteile beinhaltete (Parlament Österreich, Anfrage der Abgeordneten Sabine Schatz, 3197/J XXXVI. GP, Eingelangt am 27.03.2019, URL: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/J/3197/fname_743024.pdf (abgerufen 23.5.2023)).

³⁴⁰ Rupnow, Das Gedenk- und Erinnerungsjahr, 464, 468.

³⁴¹ Österreichischer Rundfunk (ORF), Scharfe Worte bei Mauthausen-Gedenken, 5. Mai 2023, URL: <https://orf.at/stories/3315148/> (abgerufen 7.5.2023).

³⁴² Ebd.

³⁴³ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 89.

Beispiel Heimat oder Habsburger³⁴⁴ sind für Heribert Bastel und sein Forschungsteam jene Faktoren, welche für dieses antisemitische, populistische und auch fremdenfeindliche Verhalten förderlich seien.³⁴⁵ Während der Covid-Pandemie 2021 stieg die Zahl antisemitischer Vorfälle aufgrund der „Mobilisierung im Corona-Leugner- und rechtsextremen Milieu“³⁴⁶ stark an, auch der Antisemitismusbericht 2022 im Auftrag des österreichischen Parlaments berichtet von einer ausgeprägten antisemitischen Einstellung, insbesondere bei türkisch- und arabischsprachigen Personen in Österreich.³⁴⁷ Wenn Erinnerung als entscheidendes Mittel für die Menschenrechtsbildung erkannt wird³⁴⁸ und ein nationales und gesellschaftliches Interesse oder gar eine Verpflichtung besteht, die Zukunft im Sinne des Friedens und der Menschen- und Freiheitsrechte mithilfe aktiver Erinnerung zu gestalten, so darf die Migrationsgesellschaft in diesem Diskurs nicht unerwähnt bleiben. Insbesondere im Wissenschafts-, aber auch im Bildungsbereich stellt sich die Frage, wie das Erinnerungslernen für jene wirksam werden kann, welche sich nicht dem kollektiven und speziell österreichischen Gedächtnis – etwa aufgrund einer Migrationsgeschichte – zugehörig fühlen. Auf bildungswissenschaftlicher und didaktischer Ebene wird der Diskurs des Erinnerungslernens inklusiver und diverser und soll repräsentativ für eine pluralistische Gesellschaft stehen:

„Während sich die Erinnerungskultur [...] jahrzehntelang auf die Mehrheitsgesellschaft bezog und auch auf die eigene Verstrickung in familiäre Täter-Konstellationen, wird dieser einzelne Zugang allmählich geöffnet für weitere Zugänge und Perspektiven, vor allen Dingen für Menschen, die keine direkten familiären und biographischen Bezüge zur NS-Zeit haben.“³⁴⁹

Folgt man dem nationalen Narrativ oder dem aktuellen Zeitgeist und weiß somit um eine gewisse Verantwortung und Pflicht bezüglich des Erinnerns für die Gestaltung der Zukunft, so scheint es für Menschen mit Migrationshintergrund insofern ein besonderer Weg zu sein, als

³⁴⁴ Utgaard, Remembering and Forgetting Nazism, 30.

³⁴⁵ Heribert Bastel/Christian Matzka/Helene Miklas, Holocaust education in Austria: A (hi)story of complexity and ambivalence, in: Prospects 40 (2010), 70.

³⁴⁶ Israelitische Kultusgemeinde Wien, Halbjahresbericht 2022 der Antisemitismus-Meldestelle, URL: <https://www.ikg-wien.at/nachrichten/halbjahresbericht-2022-der-antisemitismus-meldestelle> (abgerufen 7.5.2023).

³⁴⁷ Österreichisches Parlament, Antisemitismus 2022, 9, URL: <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Kurzbericht-Antisemitismus-2022-Oesterreichweite-Ergebnisse.pdf> (abgerufen 7.5.2023).

³⁴⁸ Bastel/Matzka/Miklas, Holocaust education in Austria, 70.

³⁴⁹ Yilmaz Burak, „Seit wann interessieren die sich denn für den Holocaust?“ Deutsch-muslimische Perspektiven der Shoah-Vermittlung. Ein Erfahrungsbericht aus der Bildungspraxis, in: Bildung und Erziehung 73 (2020) 3, 274.

dass ihre eigene (kollektive) Identität keine oder nur wenige Berührungspunkte mit der österreichischen Vergangenheit hat. Die gesetzlich verankerten Lehrpläne für Geschichte und Politische Bildung in Österreich verlangen eine Auseinandersetzung mit der Erinnerungskultur und der Shoah,³⁵⁰ folglich ist diese Thematik für Lehrkräfte als vermittelnde Personen als auch für die Lernenden von großer Bedeutung. Debattiert werden in der Geschichtsdidaktik deshalb methodisch und inhaltlich geeignete Konzepte, welche ein möglichst breites und inklusives Bildungsangebot zulassen.³⁵¹ Eine Migrationsgesellschaft sollte sich – so der wissenschaftliche Tenor –, damit auseinandersetzen, was erinnert werden soll und warum, denn „in pluralen Gesellschaften existieren immer auch nicht-geteilte, trennende, konfligierende, umkämpfte und konkurrierende kollektive Erinnerungen“.³⁵² Offizielle Narrative haben demzufolge eine Wirkung auf die Diskursgemeinschaft, wodurch bestimmte Gesellschaftsgruppen sowohl einbezogen als auch ausgeschlossen werden können. Ist Letzteres der Fall, so kann sich diese Ausgrenzung in Form von Rassismus und Diskriminierung jeglicher Art äußern.³⁵³ Zugleich braucht es einen Raum für jene Menschen, die keinen Bezug zur nationalsozialistischen Vergangenheit in Österreich aufweisen und „ihre eigenen Traumata mitbringen“.³⁵⁴ Didaktische Konzepte, um dieses Spannungsverhältnis aufzulösen, basieren beispielsweise auf „gemeinsame[n] Erinnerungsbestände[n] und Geschichten“,³⁵⁵ die als „shared memories“³⁵⁶ definiert werden. Es braucht, so der Vorschlag, weniger Meistererzählungen, sondern mehr geteilte Erinnerungen. Dadurch können möglicherweise übergreifende Konzepte wie Freiheit oder Menschenrechte als „hegemoniale Symbole“³⁵⁷ abgeleitet werden. Der Versuch, diese Widersprüchlichkeit zwischen dem Narrativ in der Migrationsgesellschaft und dem nationalen, auch von der Politik vertretenen Narrativ mit einer

³⁵⁰ Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), BGBl. II Nr. 113/2016, URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdfsig (abgerufen 27.4.2023).

³⁵¹ Burak, Seit wann interessieren die sich denn für den Holocaust?, 273–288; Ulrike Hormel/Albert Scherr, Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden 2004, 247–252.

³⁵² Viola B. Georgi u.a., Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft – Problemaufriss und Konzeption des Bandes, in: Viola B. Georgi u.a. (Hg.), Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft (Public History – Angewandte Geschichte 10), Bielefeld 2020, 11.

³⁵³ Ebd., 12.

³⁵⁴ Mirjam Zadoff, Is it history that has the capacity to save us? Über die Zukunft der Erinnerung an den Nationalsozialismus, in: Ljiljana Radonić/Heidemarie Uhl (Hg.), Das umkämpfte Museum. Zeitgeschichte ausstellen zwischen Dekonstruktion und Sinnstiftung (Erinnerungskulturen / Memory Cultures 8), Bielefeld 2020, 151.

³⁵⁵ Michele Barricelli/Lena Sebening, Subjektorientierung im historischen Lernen zur Zeitgeschichte. Theoretische Erwägungen und ein Unterrichtsbeispiel, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, 329.

³⁵⁶ Ebd., 329.

³⁵⁷ Ebd., 329.

angemessenen Vermittlung aufzulösen, lässt sich auch auf europäischer Ebene wiederfinden. Kerstin von Lingen verzeichnet ab den späten 1980er-Jahren in diversen europäischen Ländern ein „institutionalisiertes öffentliches Erinnern, das das zentrale Fundament kollektiver europäischer Identität bildet“.³⁵⁸ Mit der Etablierung einer europäischen Wertegemeinschaft mit dem Ziel, künftige Konflikte in Europa vermeiden und bewältigen zu können,³⁵⁹ setzte sich sozusagen ein „normiertes Erinnern“³⁶⁰ durch. Konkret zeigte sich diese „Europäisierung des Holocaust“³⁶¹ auf der Holocaust-Konferenz in Stockholm im Jahr 2000 mit Vertreter:innen aus vierzig Staaten. Die Abschlusserklärung legte einen europäischen Wertekanon³⁶² sowie pädagogische Ansätze zur Vermittlung dieser Thematik vor.³⁶³ Als weiteres Beispiel kann der Beschluss der Vereinten Nationen im Jahr 2005 genannt werden, den 27. Jänner zum jährlichen internationalen Gedenktag zu Ehren der Opfer des Holocaust zu erklären.³⁶⁴ Neben der Europäisierung der Erinnerungskultur,³⁶⁵ die Shoah betreffend, wurde versucht, auch andere Menschenrechtsverbrechen in das europäische Gedenken zu integrieren, zum Beispiel stalinistische Verbrechen oder Verbrechen im Jugoslawienkrieg.³⁶⁶ Die Ausrufung des „Europäischen Tag[es] des Gedenkens an die Opfer von Stalinismus und Nazismus“³⁶⁷ am 23. August wurde auf Vorschlag des Europäischen Parlaments im Jahr 2009 angenommen. Ein Ziel sei gewesen, der „Neubewertung der europäischen Geschichte“³⁶⁸ gerecht zu werden, indem an alle totalitären Regime und deren Verbrechen erinnert wird.³⁶⁹ Ljiljana Radonić und Uhl

³⁵⁸ Von Lingen, Erfahrung und Erinnerung, 149.

³⁵⁹ Ebd., 149.

³⁶⁰ Ulrike Jureit, Olympioniken der Betroffenheit. Normierungstendenzen einer opferidentifizierten Erinnerungskultur, in: Katrin Hammerstein u.a. (Hg.), Aufarbeitung der Diktatur – Diktat der Aufarbeitung? Normierungsprozesse beim Umgang mit diktatorischer Vergangenheit (Diktaturen und ihre Überwindungen im 20. und 21. Jahrhundert 2), Göttingen 2009, 117.

³⁶¹ Ljiljana Radonić/Heidemarie Uhl, Gedächtnis und Erinnerungskultur, in: Marcus Gräser/Dirk Rupnow (Hg.), Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs (Zeitgeschichtliche Bibliothek 41), Wien 2021, 266.

³⁶² Von Lingen, Erfahrung und Erinnerung, 149.

³⁶³ Micha Brumlik, Kosmopolitische Moral im Zeitalter der Globalisierung: Menschenrechtliche Bildung und globale Erinnerungskultur, in: Stefan Weyers/Nils Köbel (Hg.), Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung, Wiesbaden 2016, 76.

³⁶⁴ United Nations, General Assembly decides to designate 27 January as Annual International Day of Commemoration to honour Holocaust Victims, 01/11/2005, URL: <https://press.un.org/en/2005/ga10413.doc.htm> (abgerufen 11.5.2023).

³⁶⁵ Heidemarie Uhl, „Österreichs Erinnerungskultur ist einige Sonderwege gegangen“, Österreichische Akademie der Wissenschaften, URL: <https://www.oewa.ac.at/news/oesterreichs-erinnerungskultur-ist-einige-sonderwege-gegangen> (abgerufen 16.5.2023).

³⁶⁶ Von Lingen, Erfahrung und Erinnerung, 149.

³⁶⁷ Europäisches Parlament, Entschließungsantrag, B6-0170/2009, URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-6-2009-0170_DE.html?redirect (abgerufen 11.5.2023); Europäisches Parlament, 2019-2024, Angenommene Texte, Bedeutung der Erinnerung an die europäische Vergangenheit für die Zukunft Europas, URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2019-0021_DE.pdf (abgerufen 11.5.2023).

³⁶⁸ Europäisches Parlament, Entschließungsantrag, URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-6-2009-0170_DE.html?redirect (abgerufen 11.5.2023).

³⁶⁹ Ebd.

beschreiben diesen Schritt als Verschiebung des Fokus von der „Europäisierung des Holocaust“³⁷⁰ hin zu einer „Europäisierung der Erinnerung“,³⁷¹ bei der nicht beider Verbrechen (nationalsozialistischer und stalinistischer) gleichermaßen erinnert wird, sondern es vielmehr zu einer Gleichsetzung der Gewaltverbrechen kommt.³⁷²

Der Literaturwissenschaftler und Holocaustforscher Michael Rothberg sieht in der multidirektionalen Erinnerung eine interkulturelle Dynamik, die Chancen beinhaltet und sich klar von der sogenannten „Erinnerungskonkurrenz“ entfernt. Rothberg begreift Erinnerungen nicht als Produkt eines abgeschlossenen Raumes und einer in sich geschlossenen Gruppe – Erinnerungen verschiedenster Erinnerungsgemeinschaften überschneiden und beeinflussen sich gegenseitig. Der geführte Konkurrenzkampf diverser Opfergeschichten sei nicht zielführend und nach seiner Auslegung sogar paradox.³⁷³ Denn die Anerkennung verschiedenster Erinnerungen im öffentlichen, postnationalistischen und postkolonialistischen Raum³⁷⁴ – wie etwa an die Shoah, den Rassismus in den USA oder den Kolonialismus – ermöglicht es, durch diesen multidirektionalen Blickwinkel andere historische Erinnerungen in ihrer Bedeutung und Sichtbarkeit zu fördern.³⁷⁵ Bereits seit dem Jahr 2000 beschäftigen sich auch Daniel Levy und Natan Sznajder intensiv mit dem Verhältnis zwischen nationalen Erinnerungen und kosmopolitischen Gedächtniskulturen. Letztere entstehen in einer globalisierten Welt zwangsläufig, da sich die Grenzen nationaler Erinnerung erweitern. Die negative Erinnerung an die Shoah stellt die Grundlage für die kosmopolitischen Erinnerung, den gemeinsamen Wertekanon und die Orientierung an „universalen Symbolen“³⁷⁶ dar, sodass zum Beispiel die Schaffung der Menschenrechte überhaupt erst möglich wurde. Inwiefern über Ländergrenzen hinweg in einem heterogenen Erinnerungsraum eine gemeinsame Erinnerung konkret erreicht werden kann, die von einer breiten Basis getragen wird, bleibt allerdings (noch) offen.³⁷⁷

Die vorgeschlagenen Konzepte der Geschichtsdidaktik sowie die wissenschaftlichen Beiträge zur Kosmopolitisierung der Shoah und zu internationalen Erinnerungsgemeinschaften stehen oftmals aufgrund einer möglichen Enthistorisierung der Vergangenheit in der Kritik: Durch die

³⁷⁰ Radonić/Uhl, Gedächtnis und Erinnerungskultur, 270.

³⁷¹ Ebd., 270.

³⁷² Ebd., 270.

³⁷³ Michael Rothberg, Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonialisierung, Berlin 2021, 27–30.

³⁷⁴ Meron Mendel/Tom David Uhlig, Globaler Antisemitismus und die Universalisierung der Shoah. Konstellationen der politischen Bildungsarbeit, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 73 (2021) 2, 192.

³⁷⁵ Rothberg, Multidirektionale Erinnerung, 31.

³⁷⁶ Daniel Levy/Natan Sznajder, Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust, Frankfurt am Main 2007, 9–10.

³⁷⁷ Knigge, Europäische Erinnerungskultur, 155.

Fokussierung auf allgemeine Menschenrechtsthemen im Rahmen von pluralistischen und inklusiven Konzepten der Shoah-Vermittlung wird die Shoah häufig als eine „exemplarische Ausprägung der Genozide des 20. Jahrhunderts“³⁷⁸ betrachtet. Auf wissenschaftlicher Ebene werden angesichts der europäischen Erinnerung auch die Möglichkeit beziehungsweise Unmöglichkeit der Vergleichbarkeit diverser Genozide und Menschenrechtsverletzungen sowie deren Erinnerung debattiert. Die Singularität der Shoah wird laut Kritiker:innen durch den Versuch der Universalisierung und die Suche nach ähnlichen Genoziden in Frage gestellt,³⁷⁹ dadurch käme es zu einer Opfergleichstellung³⁸⁰ und zu einer „Nivellierung von Gewalterfahrungen“.³⁸¹ Durch diese angestrebte kollektive europäische Identität und die gemeinsame transnationale Erinnerung an verschiedenste Verbrechen des vergangenen Jahrhunderts laufe die Gesellschaft laut Ulrike Jureit Gefahr, eine gewisse Blindheit für deren Komplexität zu entwickeln,³⁸² Radonić und Uhl sprechen ebenso von der Entkontextualisierung des Holocausts.³⁸³ Dadurch gebe es nach Levy und Sznajder „keine Juden und keine Deutschen“³⁸⁴ mehr, sondern „nur Menschen und Menschheit, wie auch aus dem Begriff der »Verbrechen gegen die Menschheit« und der Entstehung eines moralischen und legalen Kodex gegen »Völkermord« hervorgeht“.³⁸⁵ Es bestehe die Gefahr, dass durch das Vergleichen die Singularität der Shoah angezweifelt werden und dies möglicherweise als Argumentationsgrundlage für Geschichtsrevisionist:innen dienen könnte.³⁸⁶

Andere Stimmen sehen in der Zusammenführung und im Vergleich verschiedener Genozide Vorteile für die Gesellschaft, indem Erkenntnisse gewonnen werden, welche im besten Fall auch zukünftige Handlungen beeinflussen könnten. Michael Wildt thematisiert in seinem Essay „Was heißt Singularität im Holocaust?“ unter anderem, dass die Begriffsdebatte rund um die Singularität und Universalisierung wenig zielführend sei, da historische Ereignisse oder in diesem Fall Genozide an sich einzigartig seien. Vielmehr gehe es um die geschichtswissenschaftliche Methode des Vergleichens, was nicht Gleichsetzen bedeute und

³⁷⁸ Hormel/Scherr, Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, 252.

³⁷⁹ Mendel/Uhl, Globaler Antisemitismus, 190.

³⁸⁰ Ljiljana Radonić, Europäische Erinnerungskulturen im Spannungsfeld zwischen „Ost“ und „West“, in: Informationen zur Politischen Bildung 32 (2010), 29.

³⁸¹ Von Lingen, Erfahrung und Erinnerung, 150.

³⁸² Jureit, Olympioniken der Betroffenheit, 117–118; Von Lingen, Erfahrung und Erinnerung, 150.

³⁸³ Radonić/Uhl, Gedächtnis und Erinnerungskultur, 267–268.

³⁸⁴ Levy/Sznajder, Erinnerung im globalen Zeitalter, 12.

³⁸⁵ Ebd., 12–13.

³⁸⁶ Georgi u.a., Geschichten im Wandel, 14.

auch die Komplexität und Eigendynamik von Genoziden nicht infrage stellen würde.³⁸⁷ Er zitiert hierfür Sybille Steinbacher: „Ein Vergleich relativiert und verharmlost nicht, sondern macht Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar, sorgt also für Klärung und Erkenntnis, nicht für Gleichsetzung“.³⁸⁸

Die soeben beschriebenen Kontroversen hinsichtlich der Universalisierung sowie der kosmopolitischen, inklusiven Erinnerungskultur bilden einen wesentlichen Bestandteil des Diskursstranges „Erinnerungslernen“, welcher mit dem bildungspolitischen Interesse einer selbstreflexiven und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit der Shoah und einer übergreifenden Menschenrechtsbildung in Verbindung steht.

³⁸⁷ Michael Wildt, Was heißt Singularität des Holocaust?, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 19 (2022) 1, 140, URL: <https://zeithistorische-forschungen.de/1-2022/6022> (abgerufen 28.9.2023).

³⁸⁸ Sybille Steinbacher, Über Holocaustvergleiche und Kontinuitäten kolonialer Gewalt, in: Saul Friedländer u.a. (Hg.), Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust, München 2022, 58.

5. Analysekategorien der Diskursstränge

Nach der Beschäftigung mit den drei Diskurssträngen in Schritt eins wurden auf deren Basis in einem zweiten Schritt sogenannte Analysekategorien für die Feinanalyse der Schulbücher entwickelt (Tabelle 2).³⁸⁹ Für jeden Diskursstrang (Hauptkategorie) gibt es verschiedene Unterkategorien, welche wie eine Schablone über die Schulbücher gelegt werden. Die Ergebnisse werden in Form einer historischen Erzählung im Sinne einer „narrativen Maschinerie“³⁹⁰ im dritten und letzten Schritt der Diskursanalyse beschrieben.

³⁸⁹ Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus, 32.

³⁹⁰ Thomas Hellmuth, Die „vollendete Nation“. Der „Petit Lavisse“ und die bürgerliche Vergesellschaftung Frankreichs im 19. Jahrhundert, in: Judith Breitfuß/Thomas Hellmuth/Isabella Svacina-Schild (Hg.), Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main 2021, 182.

Opfer/ Held:innen	Mitverantwortung/ Mittäter:innenschaft	Erinnerungslernen
Betonung der Pflichterfüllung und Dienst an der Nation	Betonung der kollektiven Mitschuld und moralischen Mitverantwortung	Förderung eines reflexiven Bewusstseins hinsichtlich nationalsozialistischer (faschistischer) Verbrechen
Hervorhebung des österreichischen Widerstandes	Hervorhebung neuer/weiterer Opfergruppen	Hervorhebung des Verhältnisses zwischen Identität und Geschichte (Lernen aus der Geschichte)
Hervorhebung eines speziellen Österreichbewusstseins	Thematisierung von Wiedergutmachungsleistungen	Förderung einer europäischen und kosmopolitischen Erinnerungskultur
Opferthese: - Österreich als erstes Opfer des Nationalsozialismus - Abgrenzung zu Deutschland - Gleichsetzung der Opfer ohne Differenzierung - Neuinterpretationen der Opferthese	Förderung der Erinnerungs- und Gedenklandschaft mit Fokus auf neuen Opfergruppen Kritische Betrachtung der NS-Vergangenheit (politischer) diverser Österreicher:innen	Etablierung einer pluralen und inklusiven Erinnerungskultur im Hinblick auf die Migrationsgesellschaft
Errichtung von Kriegerdenkmälern und Denkmälern für die Opfer des Widerstandes	Umfassendere Thematisierung der Shoah und des Antisemitismus	Verknüpfung der Shoah-Vermittlung mit allgemeinen Konzepten wie Menschenrechte, Demokratie und Rassismus/Ausgrenzung
Etablierung des Bildes der „sauberen Wehrmacht“		

Tabelle 2: Haupt- und Unterkategorien für die diskursanalytische Schulbuchforschung

6. Ergebnisse der Schulbuchanalyse in Form einer historischen Erzählung

Um herauszufinden, inwieweit die drei Diskursstränge in österreichischen Geschichtsschulbüchern Einzug fanden, wurden pro Jahrzehnt ab 1986 bis heute jeweils zwei Schulbücher ausgewählt. Es handelt sich somit um acht Schulbücher für die siebte und achte Klasse (11. und 12. Schulstufe) der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). Die erste Zeitspanne umfasst mit 1986 bis 1990 kein ganzes Jahrzehnt, die letzte Zeitspanne umfasst mehr als ein Jahrzehnt und reicht von 2010 bis zum aktuellen Jahr. Die ausgewählten Schulbücher sind als Diskursfragmente zu verstehen, welche auf Diskursstränge hinweisen. Die möglichst breit gestreute Auswahl der Bücher im Hinblick auf das Erscheinungsjahr soll ein weites Spektrum gewährleisten und insbesondere einen Überblick geben.

In diesem Zeitraum von über 30 Jahren wurden die gesetzlichen Lehrpläne mehrmals geändert. Die relevanten Themen können daher entweder in den Schulbüchern der siebten oder der achten Klasse enthalten sein, weshalb Schulbücher beider Schulstufen herangezogen werden. Zwei Schulbücher als Doppelbände für beide Schulstufen sind ebenso vorhanden. Die Auswahl der hier verwendeten Schulbücher respektive der Verlage erfolgt – abgesehen von der zeitlichen Streuung – nach keinem bestimmten Prinzip. Im Fokus dieser Arbeit stehen die Diskurse und die Schulbücher als Diskursfragment, welche vor dem Hintergrund ihres gesamtgesellschaftlichen Kontexts gelesen werden müssen. Möchte man gesamtgesellschaftliche Schlüsse aus der Einbettung der drei Diskursstränge in die verschiedensten Schulbücher ziehen, so richtet sich die Aufmerksamkeit nicht auf das einzelne Lehrwerk an sich. Im Grunde genommen würde jedes verfügbare Schulbuch für den jeweiligen Analysezeitraum in Frage kommen, da es als Diskursfragment selbst ein integraler Bestandteil der Diskurse ist. Die ausgewählten Schulbücher stehen folglich stellvertretend für die jeweilige Entstehungszeit, wurden nach Verfügbarkeit ausgewählt und können einen groben Überblick verschaffen. Um ein möglichst breites Bild zu erhalten, wurden jedoch verschiedenste Schulbuchverlage und Autor:innen gewählt. An dieser Stelle muss noch einmal betont werden, dass die Autor:innenschaft und auch die Schulbuchkommission selbst mit ihren jeweiligen politischen Einstellungen und ihrer Sozialisation die Inhalte im Schulbuch beeinflussen können. Diese persönlichen Aspekte werden in dieser Arbeit allerdings nicht berücksichtigt. Tabelle 3 listet die ausgewählten Schulbücher sowie deren zeitliche Einordnung auf. Die Abkürzung des jeweiligen Buches soll dessen Erwähnung im Text vereinfachen und verweist als eigene Form der Zitation auf die Textstellen in den Schulbüchern. Die Jahres- und Seitenzahl folgen direkt in einer Klammer. Eine Beispielzitation ist etwa: ZG 1986, 23 =

Schulbuch Jahreszahl, Seitenzahl. Im Anschluss an diese Tabelle erfolgt die Analyse der Schulbücher, aufbauend auf den drei Diskurssträngen.

<i>Jahrzehnt</i>	<i>Schulbücher</i>	<i>Abkürzung</i>
1986-1990	Zeitgeschichte Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Geschichte und Sozialkunde (1986) ³⁹¹	ZG (1986)
	Geschichte und Sozialkunde 8 (1987) ³⁹²	GUS (1987)
1991-2000	Aus Geschichte lernen 7 (1993) ³⁹³	AGL (1993)
	Stationen 4 Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft (1999) ³⁹⁴	SDV (1999)
2001-2010	einst und heute 8 (2002) ³⁹⁵	EUH (2002)
	Zeitbilder 7&8 Geschichte und Sozialkunde Politische Bildung (2006) ³⁹⁶	ZB (2006)
2011-heute	GO! Geschichte Oberstufe 7 (2013) ³⁹⁷	GO (2013)
	Meine Geschichte 7/8 (2021) ³⁹⁸	MG (2021)

Tabelle 3: Auswahl der Schulbücher für die Analyse

³⁹¹ Walter Göhring/Herbert Hasenmayer, *Zeitgeschichte. Ein approbiertes Lehr- und Arbeitsbuch für Geschichte und Sozialkunde*, Wien ³1986.

³⁹² Roderich Geyer/Karl Fink/Franz Luger, *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart, ein Lehr- und Arbeitsbuch für Geschichte und Sozialkunde für die 8. Klasse der allgemeinbildenden höheren Schulen*, Wien ²1987.

³⁹³ Oskar Achs/Manfred Scheuch/ Eva Tesar, *Aus Geschichte lernen. 7. Klasse. Von der industriellen Revolution bis zum Zweiten Weltkrieg*, Wien 1993.

³⁹⁴ Michael Floiger/Ulrike Ebenhoch/Manfred Tuschel, *Stationen 4. Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft. Lehr- und Arbeitsbuch für die 8. Klasse an allgemeinbildenden höheren Schulen*, Wien ²1999.

³⁹⁵ Gerhard Huber/Erlefried Schröckenfuchs, *einst und heute 8*, Wien 2002.

³⁹⁶ Anton Wald u.a., *Zeitbilder 7&8. Geschichte und Sozialkunde. Politische Bildung. Vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis heute*, Wien 2006.

³⁹⁷ Franz Melichar/Irmgard Plattner/Claudia Rauchegger-Fischer, *GO! Geschichte Oberstufe 7*, Wien 2013.

³⁹⁸ Bettina Paireder/Jutta Hofer, *Meine Geschichte 7/8. Module für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*, Wien ²2021.

6.1. Opfer/Held:innen

Die erste Analysekategorie „Opfer/Held:innen“ fokussiert insbesondere den österreichischen Opferstatus, zeigt eine starke Repräsentation des österreichischen Widerstandes mit der Betonung eines spezifischen Österreichbewusstseins und nimmt anfänglich eine deutliche Abgrenzung zu Deutschland vor. Angesichts der historischen Entwicklung, welche mittels der Diskursstränge in Kapitel 4.1. beschrieben wurde, könnte man annehmen, dass die Elemente dieses Diskurses verstärkt in den Schulbüchern der 1980er- und 1990er-Jahre vorkommen. Der erste Diskursstrang taucht jedoch in allen Schulbüchern auf verschiedenste und zum Teil auch subtile Art und Weise auf, lediglich im Buch „Meine Geschichte 7/8“ (MG 2021) lassen sich keine Elemente dieses Diskurses wiederfinden. Sehr offensichtlich wird die Logik der Opferthese etwa im Buch „Zeitgeschichte“, indem im Kapitel „Hitlers Aggressionspolitik“ (ZG 1986, 76) vom ersten Ziel Hitlers, nämlich Österreich, gesprochen wird. Diese sehr personenzentrierte Sichtweise, dass Hitler als Einzelperson für nationalsozialistische Taten und Verbrechen verantwortlich sei, untergräbt die Suche nach weiteren Verantwortlichen. Die Abgrenzung zu Deutschland wird mit der Aussage, dass „die von Deutschland begonnene Politik der Einmischung schon auf das Jahr 1933“ zurückgehe, verstärkt (ZG 1986, 76). Im Kapitel „Der österreichische Widerstand gegen den Hitlerstaat“ wird in einem sehr kurzen Absatz der Anschluss 1938 näher thematisiert (ZG 1986, 93). Dass es in Österreich auch Anhänger:innen gab, wird nicht verneint, allerdings werden diese entweder als Nationalsozialist:innen oder Arbeitslose mit Hoffnung auf eine sicherere Zukunft beschrieben. Zudem, so heißt es, hätten Propagandamaßnahmen die Bevölkerung von den eigentlichen Zielen des Nationalsozialismus abgelenkt (ZG 1986, 93). Das Thema der Selbst- und Mitverantwortung der Österreicher:innen ist kaum zu erkennen.

Noch eindrücklicher ist die Opferthese im Buch „Geschichte und Sozialkunde 8“ (GUS 1987, 67) enthalten: Die Autoren schreiben, dass Österreich respektive „unser Vaterland gezwungen [wurde, Anm. d. A.], an der Seite des Diktators einen grausamen Krieg mitzumachen“. Mit dieser Formulierung wird den Schüler:innen vermittelt, dass Österreich weder Schuld noch Verantwortung zu tragen hätte, sondern ausschließlich unter Zwang an das Deutsche Reich angeschlossen wurde. Die Abgrenzung zu Deutschland sowie das Externalisieren der eigenen nationalsozialistischen Wurzeln werden erneut sichtbar. Der große Anteil österreichischer Nationalsozialist:innen, Mittäter:innen und (ideologischen) Anhänger:innen findet in beiden Ausgaben der 1980er-Jahre keine Erwähnung. Weniger deutlich, dennoch subtil äußert sich die Opfertheorie in der Ausgabe „Aus Geschichte lernen 7“ (AGL 1993, 148). Darin wird zwar die

Anschlussbegeisterung vieler Österreicher:innen dezidiert angesprochen, im nächsten Satz folgt allerdings, dass diese „nicht von allen Österreichern geteilt“ worden wäre (AGL 1993, 148). Nachdem insbesondere Juden:Jüdinnen als Opfer genannt werden, folgt im Text eine Passivkonstruktion im grammatischen Sinne, die die Passivität und Anonymität der Österreicher:innen hervorheben soll:³⁹⁹ „Die ganze Welt war bestürzt, wie viele Österreicher sich zu antisemitischen Gewalttaten hinreißen ließen“ (AGL 1993, 148). Diese Formulierung suggeriert, dass es sich bei dem Verhalten der Österreicher:innen vielmehr um ein passives „Sich-mitreißen-Lassen“ und weniger um einen willentlichen und ideologischen Akt handelte. Wenngleich explizit Persönlichkeiten genannt werden, welche den Anschluss aus den verschiedensten Gründen befürworteten (zum Beispiel Karl Renner), bleibt das Thema der Verantwortung nicht für sich allein stehen, sondern wird in einem Nebensatz, der die Unschuld vieler Österreicher:innen bekräftigen soll, abgeschwächt (AGL 1993, 148). Das „Sich-mitreißen-Lassen“ sowie die Formulierung, antisemitische und nationalsozialistische Haltungen/Taten „mitzutragen“, finden sich auch im Schulbuch „GO! Geschichte Oberstufe 7“ wieder (GO 2013, 107), womit einmal mehr ein vermeintlich passives und im Grunde unschuldiges Verhalten der Österreicher:innen betont wird.

In einigen Schulbüchern wird ein weiteres Charakteristikum des ersten Diskursstranges besonders offensichtlich: Sehr häufig bedienen sich die Autor:innen eines undifferenzierten Opferbegriffs, der sich auf zwei Arten zeigt: Zum einen werden verschiedene Opfergruppen, vor allem Bombenopfer, Gefallene sowie Widerstandskämpfer:innen besonders hervorgehoben. Zum anderen fällt eine Differenzierung völlig weg, indem beispielsweise Bombenopfer und Opfer der Shoah undifferenziert in einem Satz genannt werden. Vor allem in den Schulbüchern der 1980er- und 1990er-Jahre liegt der Fokus tendenziell auf den Opfern des österreichischen Widerstandes, den Gefallenen oder zivilen Opfern durch Luftangriffe, auch jüdische Opfer finden immer ihre Erwähnung. In der Ausgabe „Zeitgeschichte“ werden in einem kurzen Unterkapitel auch Opfer der Euthanasie erwähnt (ZG 1986, 90–91, 94). Der jüdischen Verfolgung wird ein Unterkapitel gewidmet, im Verhältnis zum Kapitel über den österreichischen Widerstand fällt es allerdings kurz aus. Dieser erhält ein eigenes, großes Überkapitel. Weitere nationalsozialistische Opfer werden nicht genannt, auf Vermisste oder Gefallene an der Front wird allerdings gezielt hingewiesen (ZG 1986, 96). Ähnlich verhält es sich mit „Geschichte und Sozialkunde 8“, wo ebenso lediglich Gefallene der Wehrmacht, Bombenopfer, politische Häftlinge und Juden:Jüdinnen genannt werden (GUS 1987, 77). In

³⁹⁹ Utgaard, Remembering and Forgetting Nazism, 172.

„Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ finden sich zwei Tabellen mit genauen Opferzahlen. Eine davon handelt von den Opfern „im Widerstand um Österreichs Freiheit“, die andere von der „Bilanz der NS-Herrschaft in Österreich“, bei der Juden:Jüdinnen, Gefallene, Vermisste, Luftangriffsopfer und Kriegsgefangene aufgelistet werden. Weitere Opfergruppen finden auch hier keine Erwähnung (SDV 1999, 72–75). Im gleichen Schulbuch sind die Aufgabenstellungen, welche von der Opferbilanz handeln, heranzuziehen. Auffällig ist dabei nicht nur das Fehlen von Opfergruppen, sondern auch die dazugehörige Art der Fragestellung, welche Auskunft über das Opferverständnis der Autor:innen liefert. Die Schüler:innen sollen berechnen, wie viele Österreicher:innen im Krieg umkamen, wie viele Vermisste es gab und wie viele durch Luftangriffe starben. Juden:Jüdinnen kommen in dieser Berechnung nicht vor, obwohl sie in absoluten Zahlen, laut der abgebildeten Tabelle, einen größeren Anteil ausmachen. Diese Aufgabenstellung vermittelt den Eindruck, als wären Juden:Jüdinnen kein Teil der österreichischen Bevölkerung gewesen, zumindest scheinen sie in der Aufgabenstellung zur österreichischen Opferbilanz nur eine untergeordnete Rolle zu spielen (SDV 1999, 75).

Im Buch „Aus Geschichte lernen 7“ lässt sich vielmehr eine Gleichsetzung der Opfergruppen erkennen. Zwischen systematisch verfolgten und ermordeten Juden:Jüdinnen und politisch Verfolgten wird kein deutlicher Unterschied gemacht. Juden:Jüdinnen werden auf die gleiche Ebene wie Widerstandskämpfer:innen gestellt, indem alle Verfolgten, also „Sozialdemokraten und Kommunisten, gläubige Christen, kritische Journalisten [...]“ in einem Kapitel namens „Widerstand und Verfolgung“ zusammengefasst werden, wenngleich erwähnt wird, dass Juden:Jüdinnen „zum Hauptfeind erklärt wurden“ (AGL 1993, 152). Auch in diesem Buch wird den Schüler:innen inhaltlich weitaus mehr über den österreichischen Widerstand, seine Opfer und sein Wirken als über den „Völkermord an den Juden“ vermittelt (AGL 1993 149, 153). Neben den genannten Opfergruppen ist im gleichen Kapitel lediglich von „anderen Menschen (z.B. Roma und Sinti)“ die Rede (AGL 1993, 149). In den Schulbüchern ab den 2000er-Jahren, wie etwa in „einst und heute 8“, finden mehr Opfergruppen, also Juden:Jüdinnen, Widerstandskämpfer:innen, „Asoziale“ sowie österreichische Soldaten und zivile Opfer ihre Erwähnung (EUH 2002 74, 77). Weitere Opfergruppen bleiben jedoch weiterhin unerwähnt. Der österreichische Widerstand erhält auch hier gleich viel Platz wie die Judenverfolgung (EUH 2002, 74–75). Im Schulbuch „GO! Geschichte Oberstufe 7“ aus dem Jahr 2013 werden ebenso verschiedene Opfergruppen („Sinti und Roma, Regimegegnerinnen und -gegner, Juden, Homosexuelle, Zeugen Jehovas“) genannt, allerdings kleingedruckt auf einer Doppelseite,

welche vorrangig Informationen für die Vor- und Nachbereitung eines Gedenkstättenbesuches bereitstellt (GO 2013, 42).

Die bereits mehrfach erwähnte überproportionale Darstellung des österreichischen Widerstandes wurde quantitativ erfasst, das heißt durch den Vergleich zwischen der dafür verwendeten Seitenanzahl und den Inhalten der Shoah. Dieser Vergleich soll die Taten und die Bedeutung des österreichischen Widerstandes keineswegs schmälern. Dennoch war der österreichische Widerstand tatsächlich in relativ kleinem Ausmaß vorhanden und – gemessen an den Opferzahlen – aus den verschiedensten Gründen nur begrenzt wirksam.⁴⁰⁰ Vielmehr will die vorliegende Analyse den Fokus auf das Hervorheben und Hochloben des österreichischen Widerstandes lenken, was als wesentlicher Bestandteil des ersten Diskursstranges angesehen werden kann. Es geht hier weniger um den Widerstand selbst, sondern um dessen Darstellung in den Schulbüchern. Die Bedeutung des österreichischen Heldentums für Österreich und für die Bildung eines spezifischen Österreichbewusstseins heben die Autoren im Schulbuch „Zeitgeschichte“ sehr eindrücklich hervor. Neben der Beschreibung verschiedenster Widerstandsgruppen und -bewegungen wird von einem „einigenden Leitmotiv“ unter den Widerstandskämpfer:innen gesprochen, nämlich dem „Streben nach der Einheit und nach der Selbstständigkeit Österreichs“ (ZG 1986, 94).

Noch wirkungsmächtiger werden der Widerstand und das Österreichbewusstsein in „Geschichte und Sozialkunde 8“ dargestellt. Zum einen wird zwar erwähnt, dass sich ein Widerstand auf breiter Basis nicht ausbilden konnte, zum anderen wird dessen Wirkungsmacht stark hervorgehoben, beispielsweise mit der These, er hätte die sowjetische Besetzung Wiens 1945 beschleunigt (GUS 1987, 74–75). Ferner wird als wesentlicher Grund für die österreichische Unabhängigkeit das spezifische Österreichbewusstsein genannt, nämlich der „Wille aller Österreicher, Herr im eigenen Haus zu werden“ (GUS 1987, 119). Diese Aussage impliziert, dass eine „fremde“ Macht, nämlich das nationalsozialistische Deutschland, „Herr“ in Österreich war, eine Formulierung, welche die Abgrenzung zu Deutschland hervorhebt und damit jegliche Verantwortung verneint. Der Nationalsozialismus hätte den Österreicher:innen „den Wert des eigenen freien Staates“ vor Augen geführt (GUS 1987, 121). Auch in „Aus Geschichte lernen 7“ wird den Schüler:innen vermittelt, dass es ohne die Widerstandskämpfer:innen „kaum ein selbstständiges und demokratisches Österreich“ gegeben hätte (AGL 1993, 149), ebenso in „Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ (SDV

⁴⁰⁰ Wolfgang Neugebauer, Der österreichische Widerstand 1938–1945, in: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes. Namentliche Erfassung der Opfer politischer Verfolgung 1938–1945, o. A., 39, URL: https://www.doew.at/cms/download/2ob0q/wn_widerstand-2.pdf (abgerufen 5.8.2023).

1999, 74). In Letzterem wird sogar eine eigene Tabelle abgebildet, welche die prozentuelle Entwicklung des österreichischen Nationalbewusstseins über die Jahrzehnte seit Kriegsende zeigt (SDV 1999, 75). Die Auffassung, dass das Österreichbewusstsein, welches insbesondere durch den österreichischen Widerstand geformt worden sei, ein maßgebliches Element für den Aufbau der Zweiten Republik war, kann retrospektiv eher als ein politisches Mittel der Nachkriegszeit angesehen werden, denn die Unabhängigkeit Österreichs ist ausschließlich den Alliierten zuzuschreiben.⁴⁰¹ Eine solche Deutung, wie sie in den Schulbüchern suggeriert wird, untergräbt jegliche Mitverantwortung sowie eine österreichische Täter:innenschaft. Vielmehr vermittelt sie den Schüler:innen ein positives und einigendes Bild des vermeintlichen „Unschuldslandes“ Österreich.

Dieser Umgang mit dem österreichischen Widerstand ist eng verwoben mit den Inhalten der Moskauer Deklaration von 1943. In „Aus Geschichte lernen 7“ heißt es beispielsweise: „Der Beschuß [sic!] der Alliierten, Österreich als Opfer der nationalsozialistischen Aggressionspolitik zu behandeln [...], stärkte den österreichischen Widerstand“ (AGL 1993, 149). Auf Basis der Art und Weise der Darstellung der Moskauer Deklaration, welche häufig auch als Gründungsdokument der Zweiten Republik bezeichnet wird (ZG 1986, 96; GUS 1987, 119; GO 2013, 112–113), kann auf die Sichtweise und Einstellung der Autor:innen zum Opfermythos geschlossen werden. In „Zeitgeschichte“ und „Geschichte und Sozialkunde 8“ wird die Moskauer Deklaration undifferenziert im Sinne der Opferlogik beschrieben (ZG 1986, 96, 106; GUS 1987, 75), indem weder der Opferbegriff noch die Mitschuld kritisch thematisiert werden. Den Schüler:innen wird in den Schulbüchern der 1980er-Jahre vermittelt, dass Österreich tatsächlich das erste Opfer gewesen sei; aus Sicht der Alliierten und aufgrund des Opferstatus gelte Österreich nicht als Feind (ZG 1986, 106). Nach dieser Auffassung liege die Verantwortung gänzlich bei Deutschland, die Abgrenzung wird hier erneut sichtbar. In „Zeitgeschichte“ und „Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ wird die Moskauer Deklaration mitsamt der Mitschuldklausel auf Deutsch zitiert. Die in der Deklaration angesprochene Verantwortung Österreichs wird für die Schüler:innen beim Lesen des Quellentextes sichtbar, sie wird von den Schulbuchautor:innen allerdings nicht näher behandelt. In „Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ wird erneut auf den österreichischen Widerstandskampf aufgrund der in der Moskauer Deklaration geforderten Eigenleistungen Österreichs eingegangen. Der Fokus der Autorenschaft liegt auch hier weniger auf der

⁴⁰¹ Ebd., 39–40.

Dekonstruktion des Opfermythos und der Betonung der Verantwortung Österreichs, sondern vielmehr auf dem österreichischen Widerstand (ZG 1986, 96; SDV 1999, 74).

Beschäftigt man sich näher mit den Aufgabenstellungen, so fällt auf, dass deren Anzahl und Variabilität mit den Jahrzehnten zunehmen. Im Schulbuch „Zeitgeschichte“, in welchem die Schüler:innen wenige Aufgabenstellungen vorfinden, wird die undifferenzierte Darstellung der Moskauer Deklaration mit der Aufgabe, diese zu interpretieren, ergänzt. Dies könnte den Eindruck erwecken, dass die Aufgabe die Schüler:innen dazu anregen soll, die Deklaration kritisch zu hinterfragen. Angesichts der fehlenden Informationen zum Opfermythos und zur Mitverantwortung erscheint dies allerdings nicht das Ziel dieser Aufgabenstellung zu sein (ZG 1986, 96). Auch in „Aus Geschichte lernen 7“, wo es im Vergleich zu den Büchern aus den 1980er-Jahren deutlich mehr Aufgabenstellungen gibt, wird von den Schüler:innen verlangt, einerseits die Auswirkungen der Moskauer Deklaration, andererseits die Bedeutung des Widerstandskampfes für Österreich zu beschreiben (AGL 1993, 159). Diese zwei Fragen werden direkt untereinander gestellt, worin sich ein wesentliches Merkmal dieses ersten Diskursstranges widerspiegelt: Der Fokus der Interpretation liegt weniger auf einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Opferbegriff, sondern vielmehr auf der Verknüpfung der Moskauer Deklaration mit dem österreichischen Widerstand. Auch in „einst und heute 8“, „Zeitbilder 7&8“ und „GO! Geschichte Oberstufe 7“ wird die Moskauer Deklaration zitiert, aber nicht unmittelbar kritisch betrachtet respektive dekonstruiert (EUH 2002, 79; ZB 2006, 200; GO 2013, 112).

Interessant ist, dass bereits 1993 in einem Schulbuch eine Form der Neuinterpretation der Opferthese, nämlich jene der „Wiedergeburtsmetapher“, auftaucht. Die österreichischen Widerstandsbestrebungen, welche durch die Moskauer Deklaration gestärkt worden seien, sowie die Niederlage des Deutschen Reiches würden die „Wiedergeburt der Republik Österreich bringen“ (AGL 1993, 149). Auch die Autor:innen des Buches „Zeitbilder 7&8“ sprechen von der „Erfolgsstory“ Österreichs und von der „Geburtsurkunde“ (Unabhängigkeitserklärung), wobei beide Begriffe als Neuinterpretationen der Opferthese angesehen werden können (ZB 2006, 199, 202). Diese Mythen, welche durch symbolträchtige Bilder wie zum Beispiel jenes der Unterzeichnung des Staatsvertrages untermauert werden (ZB 2006, 198–199), suggerieren den Schüler:innen ein positives Österreichbild, das die Verantwortung, die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit, späte Entschädigungszahlungen an Opfer oder auch beispielsweise die Reintegration von Nationalsozialist:innen in Österreich ausklammert beziehungsweise externalisiert.

Weitere Merkmale des ersten Diskursstranges wie die „Betonung der Pflichterfüllung und des Dienstes an der Nation“, die „Etablierung des Bildes der sauberen Wehrmacht“ sowie die „Errichtung beziehungsweise Thematisierung von Kriegerdenkmälern und Denkmälern für die Opfer des Widerstandes“ lassen sich in keinem der ausgewählten Schulbücher wiederfinden. Wenngleich diese Aspekte nicht dezidiert angesprochen werden, können sie dennoch als Bestandteil der Opferlogik angesehen werden. Die Pflichterfüllung steht beispielsweise eng im Zusammenhang mit der Opferdoktrin und der Schulexternalisierung, weshalb die genannten Kategorien möglicherweise auf subtile Art und Weise die Schulbücher durchdringen.

6.2. *Mitverantwortung/Mittäter:innenschaft*

Eindrücklich äußert sich der zweite Diskursstrang, also die österreichische Verantwortung für die Mittäter:innenschaft an den nationalsozialistischen Verbrechen, insbesondere in den Schulbüchern ab den 1990er-Jahren und fortlaufend in allen weiteren Ausgaben. In „Aus Geschichte lernen 7“ wird beispielsweise die Anzahl österreichischer Nationalsozialist:innen mit 600.000 offen dargelegt, was den Schüler:innen die nationalsozialistische Teilnahme Österreichs klar vor Augen führen soll (AGL 1993, 149). Die Autor:innen von „Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ verweisen darauf, dass „die Österreicher [...] weder besser noch schlechter als die Deutschen im Reich“ waren, und nennen zudem hochrangige österreichische Nationalsozialisten beim Namen. Völlig konträr zur Skizzierung der Rolle der Wehrmacht im ersten Diskursstrang wird diese hier nun genauer und aus einem anderen Blickwinkel beschrieben: „Sie erfüllten damit keineswegs eine moralische Pflicht [...]. Sie nahmen vielmehr unter Bedrohung ihres eigenen Lebens an einem rücksichtslosen und grausamen Eroberungskrieg teil“ (SDV 1999, 72). Eine Aufgabenstellung lautet zum Beispiel, dass die Schüler:innen die Verantwortung des:der Einzelnen erörtern sollen (SDV 1999, 72). Dabei wird ersichtlich, wie wichtig es nun in den frühen 1990er-Jahren erscheint, sich mit zeitgeschichtlichen Inhalten auseinanderzusetzen. Betont wird beispielsweise nicht nur die Mitverantwortung, sondern auch das kritische Hinterfragen bisheriger Geschichtsbilder in Österreich; weiters werden erste Formen der Vergangenheitsbewältigung sichtbar. Das zeigt sich auch im Schulbuch „Aus Geschichte lernen 7“ in Form eines kurzen Quellentexts aus einem Buch zur Vergangenheitsbewältigung. Thematisiert werden unter anderem die Opferrolle Österreichs und wie diese mit der Ausbildung des Österreichbewusstseins, der Abgrenzung zu Deutschland sowie der jahrzehntelangen Verdrängung der nationalsozialistischen Wurzeln zusammenhängen (AGL 1993, 162). Die Schulbuchautor:innen stellen dabei den Schüler:innen Diskussionsfragen zur Verfügung,

beispielsweise warum es wichtig ist, „sich mit der Zeitgeschichte ausführlich zu beschäftigen“ (AGL 1993, 162).

Die Betonung der kollektiven Mitverantwortung sowie der Terminus der Vergangenheitsbewältigung ziehen sich seit den frühen 1990er-Jahren wie ein roter Faden quer durch alle weiteren Schulbücher. Einen besonders interessanten Zugang wählen die Autor:innen von „einst und heute 8“, welche im ersten Absatz des Kapitels „Österreich unter nationalsozialistischer Herrschaft“ die Rolle Österreichs kritisch hinterfragen und offene Fragen in den Raum stellen, welche die Schüler:innen im Rahmen der Bearbeitung der Folgeseiten, insbesondere im Kapitel „Österreichische Vergangenheitsbewältigung“, selbstständig beantworten sollen: „War Österreich nur das erste Opfer Hitler-Deutschlands, oder machte es sich auch zum Mittäter?“ (EUH 2002, 72). Hervorzuheben ist allerdings, dass mit dem Adverb *nur* impliziert wird, dass Österreich ohne Zweifel ein Opfer war. Darüber hinaus berichten die Autor:innen von hohen Positionen österreichischer Nationalsozialist:innen, und auch die vermeintlich „saubere Wehrmacht“ wird angesprochen (EUH 2002, 76). Die Autorinnen des Schulbuches „Meine Geschichte 7/8“ versuchen in einem eigenen Kapitel „Österreich muss sich seiner Vergangenheit stellen“, den Opfermythos zu dekonstruieren, indem sie klar darlegen, wie der Opfermythos entstehen konnte und was diesem historisch entgegenzuhalten ist. Mit der Formulierung, Österreich *müsste* sich seiner Vergangenheit stellen, wird den Schüler:innen die Notwendigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nähergebracht (MG 2021, 83). In einem Arbeitsauftrag sollen die Schüler:innen zusätzlich die „Bedeutung von [der, Anm. d. A.] „Aufarbeitung der Vergangenheit“ für den Einzelnen und für einen Staat“ beurteilen (MG 2021, 83).

Hinsichtlich des Widerstandes lässt sich eine nüchterne, also eine weniger heroisierende Darstellung im Vergleich zum ersten Diskursstrang verzeichnen (ZB 2006, 97–101; GO 2013, 107; MG 2021, 41). In „Meine Geschichte 7/8“ wird genauer auf die Rolle Österreichs im Widerstand eingegangen, indem beispielsweise erwähnt wird, dass es in Österreich mehr Täter:innen als Widerstandskämpfer:innen gegeben habe (MG 2021, 41). Auch was das Österreichbewusstsein angeht, dessen Bedeutung für den heutigen Staat Österreich im ersten Diskursstrang als sehr hoch eingestuft wurde, nehmen die Autor:innen von „GO! Geschichte Oberstufe 7“ und „Meine Geschichte 7/8“ eine differenziertere Sichtweise ein. Im Kapitel „Österreichbewusstsein und österreichische Identität“ wird in „GO! Geschichte Oberstufe 7“ das Stück „Der Herr Karl“ von Karl Merz und Helmut Qualtinger mit einem Textausschnitt

vorgestellt. Auf die Rolle der Mitläufer:innen und auf den Umgang Österreichs mit seiner Vergangenheit wird genauer eingegangen. Eine Aufgabenstellung dazu lautet beispielsweise, jene Textpassagen zu markieren, „in denen offensichtlich wird, mit welch erbarmungsloser Verlogenheit der Herr Karl der NS-Vergangenheit gegenübersteht“ (GO 2013, 135). Im übernächsten Unterkapitel wird eine Umfragetabelle zur Entwicklung des österreichischen Nationalbewusstseins vorgestellt. Dabei wird in einer Aufgabenstellung bekräftigt, dass es für das Ausbilden eines „Wir-Gefühls“ und eines Nationalbewusstseins bestimmte Mittel wie Geschichtserzählungen, Mythen, die Stilisierung der Landschaft oder patriotische Feste braucht (GO 2013, 137). Es wird also darauf hingewiesen, dass die Entwicklung eines Nationalbewusstseins durchaus von außen beeinflusst oder gar gesteuert werden kann, was sich von der Darstellung im ersten Diskursstrang deutlich abhebt. Auch in „Meine Geschichte 7/8“ wird mit den Schlagworten „Entnazifizierung und Re-Austrifizierung“ auf mehrere Aspekte eingegangen. Erneut kritisch erwähnt wird die Moskauer Deklaration, deren Opferformulierung die „Begeisterung zahlreicher Österreicherinnen und Österreicher für den Nationalsozialismus und somit deren Mittäterschaft“ überdecke. Auch hier wird näher auf das Österreichbewusstsein eingegangen, welches vor allem in den 1950er-Jahren mithilfe von Österreich-Patriotismus und Heimatfilmen im Schulunterricht etabliert wurde (MG 2021, 106).

Auch das gesellschaftliche Umdenken hinsichtlich der nationalsozialistischen Vergangenheit Österreichs seit der Waldheim-Affäre und der Rede Vranitzkys, wie im Diskursstrang zwei dargelegt, spiegelt sich in den Schulbüchern wider. Wie bereits erwähnt, sind es die Autor:innen der Schulbücher aus den 1990er-Jahren, welche sich erstmalig darum bemühen, den Schüler:innen die Wichtigkeit einer umfassenden Auseinandersetzung mit Vergangenem näherzubringen und eine Dekonstruktion des Opfermythos vorzunehmen. Die Affäre rund um Waldheim und die Umkehr des Geschichtsbildes vom Opfermythos zu einer „Sowohl-Opfer-als-auch-Täter“-Perspektive werden bereits im Schulbuch aus 1993 angesprochen. Die Täterschaft Waldheims sei in dieser Causa allerdings überbetont worden, so die Autor:innen (AGL 1993, 162). Im Vergleich dazu wird in der Ausgabe von 1986 lediglich die politische Funktion Waldheims angesprochen. Die Waldheim-Affäre, die – wohlgemerkt – ins selbe Jahr der Publizierung fiel, findet keinerlei Erwähnung (ZG 1986, 133), im Schulbuch von 1987 taucht selbst der Name Kurt Waldheim nie auf (GUS 1987).

Besonders auffällig ist die Forcierung der Mitverantwortungsthese in den späten 1990er-Jahren. Wie wirkungsmächtig die Rede Vranitzkys nicht nur im öffentlichen Raum, sondern auch von den Schulbuchautor:innen empfunden wird, zeigt sich in folgenden Beispielen: In „Spuren der

“Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ wird, anders als noch 1993, eine gekürzte Fassung der Rede Vranitzkys zur Mitverantwortung Österreichs im Nationalrat 1991 wiedergegeben. Im Absatz darunter folgt auch eine Bewertung dieser Rede, welche deren Wichtigkeit vor dem Hintergrund des Präsidentschaftswahlkampfes von 1986 hervorhebt. Man erkennt eine klare Position der Autor:innenschaft hinsichtlich der Mitverantwortung und der bisherigen mangelnden Auseinandersetzung, denn es wird betont, „dass ein großer Teil der Österreicher auch nach einem halben Jahrhundert nicht bereit ist oder sich davor scheut, sich mit ihrer Rolle zur Zeit des Dritten Reiches auseinanderzusetzen, sondern die Jahre 1938-1945 aus dem Bewusstsein verdrängt“ (SDV 1999, 72–73) – wenngleich weder Waldheims Name genannt noch sein Bild in diesem Kontext gezeigt wird. Zudem werden den Schüler:innen Umfrageergebnisse zur Beurteilung der NS-Vergangenheit vorgelegt, welche unter anderem antisemitische Einstellungen beinhalten. Diese sollen sie mündlich beurteilen (SDV 1999, 73). Interessant ist, dass es häufig nicht nur bei der Beschreibung der Waldheim-Affäre und deren Folgen bleibt, sondern deren Ausgang auch durchaus bewertet wird. Die Autor:innen in „einst und heute 8“ schreiben beispielsweise Folgendes: „[...] die teils heftigen Vorwürfe gegen Österreich [hinsichtlich der Täter:innenschaft, Anm. d. A.] bewirkten aber keine sachliche Auseinandersetzung [...], sondern erzeugten bei vielen Österreichern kontraproduktive Effekte wie etwa das Erstarken antisemitischer Tendenzen“ (EUH 2002, 92). Eine ausführliche Darstellung der Waldheim-Affäre, welche in „einst und heute 8“ zusätzlich mit einem Bild des „trojanischen“ Holzpferdes, eine im Rahmen der damaligen Protestaktionen angefertigte Holzskulptur, untermauert wird (EUH 2002, 92), findet sich in fast allen weiteren Schulbüchern wieder. Auffällig ist, dass über die Waldheim-Affäre im jüngsten Schulbuch „Meine Geschichte 7/8“ nichts zu finden ist (ZB 2006, 219; GO 2013, 117; MG 2021).

Das „Wendejahr 1986“ (GO 2013, 117) und die Rede von Vranitzky scheinen offenbar im bildungspolitischen Diskurs wirkungsmächtige Elemente für eine intensivere und kritische Auseinandersetzung der Schüler:innen mit der nationalsozialistischen Vergangenheit gewesen zu sein. Im Fokus stehen seit den späten 1990er-Jahren nicht nur die Thematisierung zeitgeschichtlicher Entwicklungen des Zweiten Weltkrieges, sondern auch die der Zweiten Republik. Die Autor:innen möchten mit ihren Texten den Schüler:innen die anfängliche mangelnde Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Österreichs, deren Auswirkungen sowie die Mitverantwortung und Aspekte der Vergangenheitsbewältigung vor Augen führen. Als eine weitere „Möglichkeit der Vergangenheitsbewältigung“ bezeichnen die Autorinnen in „Meine Geschichte 7/8“ Formen der Entnazifizierung wie die Nürnberger

Prozesse oder die Volksgerichtsprozesse in Österreich. Den Schüler:innen werden etwa konkrete Zahlen vorgelegt, wie viele Verfahren, Urteile und Entlassungen auf 540.000 registrierte NSDAP-Mitglieder:innen kamen. Die häufig verhängten kurzen Haftstrafen oder der Minderbelastetenstatus werden ebenso kritisch beschrieben. Die Schüler:innen haben hier auch die Möglichkeit, mit schriftlichen Quellen zu arbeiten, indem sie einen NS-Registrierungsakt des Falles Karl Silberbauer aus dem Wiener Stadt- und Landesarchiv analysieren können (MG 2021, 86–87). Auch in „GO! Geschichte Oberstufe 7“ wird der Entnazifizierung ein Kapitel mit vielen unterschiedlichen Aufgabenstellungen gewidmet. Das Schulbuch enthält eine Karikatur mit dem Titel „Er hat mir's doch befohlen!“, welche die Schüler:innen beschreiben und interpretieren sollen (GO 2013, 111); diese Karikatur findet sich auch in „Zeitbilder 7&8“ wieder (ZB 2006, 202). Bemerkenswert ist auch eine Begriffsarbeit, die von den Schüler:innen in „GO! Geschichte Oberstufe 7“ verlangt wird: Die Termini „Entnazifizierung“, „Opfermythos“, „Wiederaufbau“ und „Wählerpotential“ sollen inhaltlich miteinander in Verbindung gebracht werden. Des Weiteren werden die Schüler:innen aufgefordert, zu Aussagen wie beispielsweise „So schlecht war das gar nicht“, Argumente für die „missglückte Entnazifizierung“ in Österreich zu finden – was ein Charakteristikum des zweiten Diskursstranges erneut hervorhebt (GO 2013, 111). Auch in „einst und heute 8“ werden das Verbotsgebot und eine unzureichende Entnazifizierung erwähnt, die Schüler:innen sollen dabei die Vorgangsweise der Entnazifizierung beurteilen (EUH 2002, 80). Auffallend ist, dass die kritische Beleuchtung der NS-Vergangenheit verschiedenster Österreicher:innen, abgesehen von der Kurt Waldheims, lediglich in den Schulbüchern ab 2000 vorkommen. In „Zeitgeschichte“, „Geschichte und Sozialkunde 8“, „Aus Geschichte lernen 7“ und „Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ wird den Schüler:innen nichts von der Entnazifizierung vermittelt.

Aspekte des zweiten Diskursstranges sind in einigen Schulbüchern an der Hervorhebung unterschiedlichster Opfergruppen erkennbar, welche nicht nur auf Juden:Jüdinnen, Gefallene, zivile Opfer und Vermisste beschränkt sind. Ab den 2000er-Jahren werden in den ausgewählten Büchern erstmals mehrere Opfergruppen genannt, wie Homosexuelle, Roma und Sinti oder „Asoziale“, vor allem in den Ausgaben „Zeitbilder 7&8“ (ZB 2006, 95) und „Meine Geschichte 7/8“ (MG 2021, 40). In „Zeitbilder 7&8“ gibt es beispielsweise zusätzlich einen Informationstext über Roma und Sinti mit dem Titel „Die Vernichtung einer (fast) vergessenen Minderheit“ (ZB 2006, 96). In „Meine Geschichte 7/8“ erhalten die Schüler:innen einen Rechercheauftrag zum Thema „Zwangsarbeit“ im Nationalsozialismus (MG 2021, 40). Neben

der Nennung weiterer Opfergruppen verdeutlichen die Autor:innen zweier Schulbücher mit der Thematisierung von Wiedergutmachungsleistungen gegenüber diversen Opfergruppen die materielle Verantwortung des Staates Österreich. In „Zeitbilder 7&8“ erfahren die Schüler:innen vom Versöhnungsfonds aus dem Jahre 2000 für noch lebende Zwangsarbeiter:innen, „einst und heute 8“ und „Zeitbilder 7&8“ berichten ebenso vom Entschädigungsfond 2001 „für die Rückgabe von enteignetem jüdischen Vermögen“ (ZB 2006, 203; EUH 2002, 80). Materielle Wiedergutmachungsleistungen scheinen allerdings in nur wenigen Schulbüchern Thema zu sein. Anders verhält es sich mit der moralischen oder symbolischen Mitverantwortung im öffentlichen Raum. Verschiedene Faktoren trugen dazu bei, dass die Verbrechen des Nationalsozialismus, der Holocaust sowie verschiedene Opfergruppen Einzug in den öffentlichen Diskurs fanden. Dadurch veränderte sich auch die Erinnerungs- und Gedenklandschaft in Österreich. Das Erinnern und Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus oder allgemein Formen der Erinnerung, ein Charakteristikum des zweiten Diskursstranges, werden zumindest von einigen Autor:innen der Schulbücher thematisiert. Bereits 1993 finden sich in „Aus Geschichte lernen 7“ zwei Bilder des „Mahnmales gegen Krieg und Faschismus von Alfred Hrdlicka“. Das Mahnmal selbst und die damit in Verbindung stehenden Kontroversen werden nicht erwähnt, allerdings befindet sich über den Bildern ein kurzer Informationstext des DÖW über Geschichtsrevisionismus und Verharmlosung der Shoah. Dieser Text appelliert an die Schüler:innen, dass es „Aufgabe eines jeden gebildeten Menschen“ sei, solche historischen Unwahrheiten richtigzustellen (AGL 1993, 162). In der Ausgabe „Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ wird die Denkmalkultur zwar nicht dezidiert angesprochen, dennoch findet sich in einem Zitat aus der Zeitschrift „Politische Bildung 1990/2“ ein Hinweis auf die Heldenehrungen und Kriegerdenkmäler der unmittelbaren Nachkriegszeit in Österreich. Die Notwendigkeit, beispielsweise Denkmäler für Widerstandskämpfer:innen zu errichten, wird angesprochen (SDV 1999, 73).

Wieder anders äußert sich die Erinnerungs- und Gedenkkultur im Schulbuch „GO! Geschichte Oberstufe 7“. Hier wird insbesondere auf Erinnerungsorte im Allgemeinen eingegangen. Beispielsweise werden Konzentrationslager als Orte der Erinnerung, aber auch als „Lernorte“ definiert. Zudem erhalten die Schüler:innen eine Art Anleitung („Drei Schritte für den Besuch einer Gedenkstätte“), die ihnen helfen soll, Gedenkstätten auch als Lernorte wahrzunehmen (GO 2013, 42–43). Auf der nächsten Seite ist ebenso das „Denkmal gegen Krieg und Faschismus“ von Alfred Hrdlicka abgebildet. Zu sehen ist die plastische Darstellung des

straßenwaschenden Juden. Anders als in der Ausgabe von 1993 gibt es hier eine Anregung zur Kleingruppenarbeit, bei der sich die Schüler:innen mit den Kontroversen rund um die Errichtung dieses Denkmals 1983 auseinandersetzen sollen (GO 2013, 44). Wenngleich der Schwerpunkt nicht auf Denkmälern im Allgemeinen liegt, wird in einem weiteren Kapitel von „GO! Geschichte Oberstufe 7“ beispielsweise das „Holocaust-Mahnmal“ von Rachel Whiteread erwähnt (GO 2013, 129). Für die Autorinnen von „Meine Geschichte 7/8“ erscheint es im Unterkapitel „Niemals vergessen“ wichtig zu sein, nicht nur den österreichischen Umgang mit der Vergangenheit zu skizzieren, sondern auch jenen in Deutschland, Frankreich, Holland oder auch der Schweiz. Im Zuge dessen finden die Schüler:innen auf dieser Seite verschiedenste Denkmäler (zum Beispiel das Holocaustdenkmal in Stockholm) vor (MG 2021, 84). In den Schulbüchern der 1980er-Jahre sowie in „einst und heute 8“ und in „Zeitbilder 7&8“ werden die Denkmalkultur beziehungsweise Erinnerungsorte nicht angesprochen. Vor allem der Fokus der Erinnerungslandschaft auf „neue“ Opfergruppen, zum Beispiel Homosexuelle, Roma und Sinti, fehlt in diesen Schulbüchern. Dennoch wird zumindest in einigen der Eindruck erweckt, dass Erinnern im öffentlichen Raum einen wesentlichen Beitrag für die Gesellschaft leistet.

Die Analyse macht deutlich, dass sich der vielfältige Diskurs der Mitverantwortung und Mittäter:innenschaft insbesondere seit den 1990er-Jahren insgesamt seinen Niederschlag findet. In den Büchern der späten 1980er-Jahre – „Zeitgeschichte“ und „Geschichte und Sozialkunde 8“ – lassen sich kaum Elemente dieses Diskurses wiederfinden. Lediglich die Shoah – in den Schulbüchern der 1980er- und 1990er-Jahre wird diese noch als Judenverfolgung, Judenmassaker oder Judenvernichtung bezeichnet –, wird in den Schulbüchern der 1980er-Jahren thematisiert, wenngleich die Darstellung kürzer und weniger umfassend als jene in den jüngeren Exemplaren ausfällt. In „Zeitgeschichte“ gibt es ein eigenes, weniger als eine Seite langes Kapitel über die „Judenverfolgung – Judenvernichtung“. Der Begriff Antisemitismus wird erwähnt, jedoch kaum erklärt; was folgt, ist eine kurze Zeitleiste, wie es zur Judenvernichtung kam (ZG 1986, 91–92), welche durch ein Originalfoto einer Massenhinrichtung ergänzt wird. Als Aufgabenstellung sollen sich die Schüler:innen über das Konzentrationslager Mauthausen sowie über systematische Genozide im 20. Jahrhundert informieren.

In „Geschichte und Sozialkunde 8“ fällt die Thematisierung des Antisemitismus und des Genozids ebenso sehr eingeschränkt aus, hier werden zwar der Antisemitismus und seine Ursachen sowie die „nationalsozialistische Weltanschauung“ genauer erklärt, im großen

Kapitel „Der Zweite Weltkrieg“ wird die Shoah allerdings kein einziges Mal erwähnt. Das Unterkapitel „Unterdrückung und Widerstand“ bezieht sich vorrangig auf die nichtjüdische, österreichische Bevölkerung. Bezüglich des Antisemitismus gibt es folgende Aufgabenstellung: „Heutige ‚Rassenkämpfe‘ (gesetzte Anführungszeichen, Anm. d. A.) – Parallelen und Unterschiede zum Antisemitismus“. Mit dieser Formulierung scheinen die Autoren zu suggerieren, dass der Antisemitismus nicht mehr existieren würde, da dieser mit *heutigen „Rassenkämpfen“* verglichen werden soll (GUS 1986, 41, 44, 47, 73).

Begrifflichkeiten wie Holocaust oder Shoah werden in keinem der beiden Bücher aus den 1980er-Jahren verwendet. Das allgemein langsam aufkeimende Interesse und die Auseinandersetzung mit der Shoah beziehungsweise dem Holocaust in den 1980er-Jahren, wie im zweiten Diskursstrang erläutert wurde, hatten zu diesem Zeitpunkt noch nicht gänzlich Einzug in diese beiden Ausgaben gefunden, markieren jedoch möglicherweise den Übergang zu einer umfassenderen Darstellung der Shoah. Wenngleich sich „Aus Geschichte lernen 7“ der frühen 1990er-Jahre nur in geringem Ausmaß mit Antisemitismus beschäftigt, gibt es dennoch Unterschiede zu den 1980er-Jahren. Neben einem Informationstext, einem Selbstporträt des jüdischen Malers Felix Nußbaum und einer Geschichtskarte zu den Konzentrationslagern in Deutschland gibt es auch Aufgabenstellungen (zum Beispiel das Lesen eines Quellentextes) und ein Glossar zu den Begriffen Antisemitismus und Rassismus. Auch der Begriff Holocaust wird bereits verwendet (AGL 1993, 152–154, 160, 162). Die Vielfalt an Inhalten zur Shoah in den Schulbüchern ist nun deutlich größer als in den 1980er-Jahren. „Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ enthält ebenso eine Geschichtskarte, nämlich über das „Konzentrationslager Mauthausen und seine Nebenlager“. Inhaltlich wird in dieser Ausgabe allerdings nur wenig über die Shoah berichtet. (SDV 1999, 72). Wirft man einen Blick in das Schulbuch „Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ der siebten Klasse, dann findet man hier unter dem mehrseitigen Kapitel „Verfolgung und Massenvernichtung im Dritten Reich“ eine durchaus ausführlichere Auseinandersetzung mit der Shoah.⁴⁰² In „einst und heute 8“ ist dem Kapitel „Judenverfolgung, Zwangsarbeit und KZ in Österreich“ nur eine Buchseite gewidmet (EUH 2002, 74).

Shoah und Antisemitismus werden besonders umfassend in „Zeitbilder 7&8“, „GO! Geschichte Oberstufe 7“ und „Meine Geschichte 7/8“, also in den drei jüngsten Exemplaren, behandelt.

⁴⁰² Michael Floiger/Ulrike Ebenhoch/Kurt Tschech, Stationen 3. Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft. Lehr- und Arbeitsbuch für die 7. Klasse an allgemeinbildenden höheren Schulen, Wien ²1999, 182–188.

Die Schulbuchautor:innen vermitteln diese Inhalte auf sehr vielfältige Art und Weise: In „GO! Geschichte Oberstufe 7“ gibt es im Rahmen des Kapitels „Holocaust/Shoah und Gedenkkultur“ neben einer Geschichtskarte zur „Anzahl der im Holocaust ermordeten Juden und Jüdinnen“ auch einen Bericht einer Zeitzeugin (GO 2013, 36–38). Im Kapitel „Längsschnitt: Das Fremde und das Eigene – Minderheiten in Österreich“ widmen sich die Autor:innen auf zwei Seiten dem jüdischen Leben in Österreich und dem Antisemitismus (GO 2013, 128–129). Auch im Kapitel „Vom Antisemitismus zum Holocaust (Shoah)“ gibt es eine chronologische Zeitleiste der Geschehnisse, viele Originalbilder, zum Beispiel eine brennende Synagoge, sind ebenso enthalten (ZB 2006, 91–96). Ähnliches findet man in „Meine Geschichte 7/8“, wo der Holocaust in großer Überschrift als „Verbrechen an der Menschheit“ betitelt wird. Dass eine wirklich umfassende Darstellung der Shoah und des Antisemitismus erst ab 2006 zu verzeichnen ist, entspricht nicht ganz den Entwicklungen im öffentlichen Diskurs. Offensichtlich können Themen des öffentlichen Diskurses, die sich bereits mehrheitlich durchgesetzt haben, erst später Einzug in Schulbücher oder diverse Unterrichtsmaterialien finden. Zu betonen ist an dieser Stelle auch, dass das inhaltliche Ausmaß der Information über die Shoah auch jahrgangsabhängig sein kann, wie am Beispiel „Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ sichtbar wurde.

6.3. *Erinnerungslernen*

Im von allen Diskurssträngen jüngsten Diskursstrang „Erinnerungslernen“ geht es um das „Lernen aus der Geschichte“, um übergreifende Konzepte wie Menschenrechte oder (Anti-)Rassismus sowie um sehr persönliche und selbstreflexive Zugänge aufgrund der zunehmenden zeitlichen Entfernung der jüngeren Generation zum Zweiten Weltkrieg. Zumindest im wissenschaftlichen und didaktischen Diskurs wird darüber diskutiert, wie mit Erinnerung in einer Migrationsgesellschaft umgegangen werden soll und ob eine europäische und kosmopolitische Erinnerung möglich ist. Da dieser Diskurs im Vergleich zu den anderen beiden relativ jung ist, sind nur in wenigen Schulbüchern Aspekte dieses Diskurses wiederzufinden, vor allem die Schulbücher aus den 1980er-Jahren weisen keinerlei Inhalte oder Aufgabenstellungen zum Erinnerungslernen auf (ZG 1986; GUS 1987). Auch hier zeigt sich wieder, dass Themen des öffentlichen Diskurses erst verspätet Eingang in die Schule und den Unterricht finden.

Der (selbst-)reflexive Umgang mit nationalsozialistischen Verbrechen sowie das Verhältnis zwischen Identität und Geschichte werden in den Schulbüchern weniger auf inhaltlicher Ebene

sichtbar. In den Fokus rücken bei diesem Diskursstrang vielmehr die Aufgabenstellungen, welche die Schüler:innen häufig zu einer selbstständigen Auseinandersetzung mit historischen Inhalten anregen sollen. Dabei ist auch ein von den Autor:innen bewusst hergestellter Gegenwartsbezug erkennbar, der an die unmittelbare Lebenswelt der Schüler:innen anknüpfen soll. Die Lernenden als Individuen mit ihrem selbstreflexiven Wissen sollen so handlungsorientiert in der Gegenwart und Zukunft agieren können. In „Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ werden die Schüler:innen etwa dazu aufgefordert, aktuelle Flugblätter und Aufrufe junger „Neonazigruppen“ zu sammeln und diese in der Klasse zu diskutieren (SDV 1999, 72). Zudem sollen Umfrageergebnisse über die „Beurteilung der NS-Vergangenheit“ besprochen werden. Mit der zusätzlichen Frage „Wie sieht eine ähnliche Umfrage in Ihrem Bekanntenkreis aus?“ (SDV 1999, 73) versuchen die Autor:innen die Schüler:innen dazu zu motivieren, die Inhalte in ihre eigene Lebenswelt zu integrieren, was im besten Fall auch einen meinungsbildenden Prozess in Gang setzt.

Mit dem Ziel der Meinungsbildung versuchen auch die Autor:innen von „GO! Geschichte Oberstufe 7“ die Schüler:innen zum Denken anzuregen, wodurch die Elemente „Lernen aus der Geschichte“ und Aspekte der Erinnerung per se zum Vorschein kommen. Im Kapitel „Holocaust/Shoah und Gedenkkultur“ sollen die Schüler:innen anhand eines Zitates und einer Zeittafel zum Antisemitismus und zur Shoah diskutieren, „ob bzw. weshalb auch für die österreichische Gesellschaft die Erinnerung an die Ereignisse zwischen 1933 und 1945 wichtig ist“ (GO 2013, 36–37). Die Frage, *ob* oder *weshalb* sich eine Gesellschaft mit vergangenen Ereignissen auseinandersetzen soll, lassen die Autor:innen an dieser Stelle jedoch unbeantwortet. Der Grund dafür könnten am didaktischen Ziel des „Lernens aus der Geschichte“ liegen. Noch eindrücklicher äußert sich das Erinnerungslernen in einem neuen Unterkapitel zwei Seiten weiter, welches mit „Vergessen wir die NS-Zeit?“ betitelt ist und wie folgt eingeleitet wird: „Was bedeutet es für Jugendliche heute, wenn in den nächsten Jahren die letzten Überlebenden des Holocaust und die letzten Täterinnen und Täter sterben? Für diese ‚vierte Generation‘ ist der Nationalsozialismus ganz und gar Geschichte.“ Zudem wird der Historiker und Geschichtsdidaktiker Volkhard Knigge zitiert, der darauf hinweist, dass man „über Betroffenheit niemanden erreiche“ (GO 2013, 39). Die Schüler:innen sollen über diese Aussage diskutieren und ihre eigene Meinung kundtun. Sie müssen sich dabei zwangsläufig mit ihrer eigenen Einstellung und ihrer eigenen Gefühlslage zum Nationalsozialismus beschäftigen, womit der Zusammenhang zwischen Identität und Geschichte hergestellt wird. Auch hier versuchen die Autor:innen, die Inhalte des Schulbuches in die Lebenswelt der Schüler:innen zu integrieren, indem diese überlegen sollen, inwiefern und wann sie im privaten

Umfeld abseits der Schule mit Themen zur NS-Zeit in Österreich in Berührung kommen. Interessant ist auch die nächste Aufgabenstellung, bei der in Partner:innenarbeit ein Kommentar über diese Thematik geschrieben werden soll. Dabei bleibt es den Schüler:innen überlassen, ob sie sich „argumentativ für oder gegen die Beschäftigung mit der NS-Vergangenheit einsetzen“. Die Autor:innen setzen hier erneut auf die Bildung einer eigenständigen, begründeten Meinung (GO 2013, 39). Mit der Frage „Was geht mich das noch an?“ und einem dazugehörigen abgedruckten Interview mit einem Historiker sollen sich die Schüler:innen abermals mit ihrem persönlichen Erfahrungsbereich auseinandersetzen, indem sie anhand des Interviews diese in Kleingruppen eine Liste zusammenstellen, welche Ideen für eine Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus beinhalten soll. Als Anregung wird etwa der Besuch von Zeitzeug:innen im Schulunterricht genannt. In einer weiteren Aufgabenstellung wird der aus der Psychologie bekannte „Zuschauereffekt“⁴⁰³ beschrieben. Die Schüler:innen sollen zu dieser Aussage Stellung nehmen und eigene Erfahrungen miteinbeziehen. Hier wird die Verknüpfung der Gegenwart mit der Vergangenheit und der Zukunft vorgenommen, da die Schüler:innen über ihren eigenen potentiellen Handlungsspielraum nachdenken, was möglicherweise weitere Handlungen in der Zukunft beeinflusst (GO 2013, 41).

Ähnliche Aufgabenstellungen finden sich auch im Buch „Meine Geschichte 7/8“ wieder. Die Schüler:innen werden zum Beispiel dazu aufgefordert, mithilfe der Frage „Muss eine Nation ihre Vergangenheit aufarbeiten?“ und eines kurzen Textes zu diskutieren, wie mit der NS-Vergangenheit in Österreich und auch Europa umgegangen werden soll. Dabei ist wieder ihre persönliche Meinung gefragt (MG 2021, 84). Der eigene Standpunkt ist auch im Aufgabenpool dieses Kapitels gefordert, indem zur Vergangenheitsbewältigung Stellung genommen werden soll. Neben der individuellen Einstellung soll in die Argumentation auch die Perspektive einer Nation/eines Staates eingebaut werden (MG 2021, 89). Diese Aufgabenstellung versucht offensichtlich, neben den persönlichen Interessen auch nationale Notwendigkeiten in den Vordergrund zu stellen, was das Lernen aus der Geschichte auf mehreren Ebenen unterstreicht. Es ist deutlich erkennbar, dass die Autor:innen dieser beiden Schulbücher die individuelle Auseinandersetzung der Schüler:innen mit diesen Themen fördern wollen, indem sie beispielsweise auch Links zur weiteren Informationsbeschaffung zur Verfügung stellen. Zu nennen sind etwa ein E-Book-Link mit Informationen zu verschiedenen Holocaust-

⁴⁰³ Der Zuschauereffekt oder „bystander effect“ (engl.) beschreibt ein sozialpsychologisches Phänomen. Demnach sind Menschen, wenn sie von anderen Menschen umgeben oder Teil einer Gruppe sind, weniger bereit, anderen zu helfen, als wenn sie allein sind (Pol Campos-Mercade, The volunteer’s dilemma explains the bystander effect, in: Journal of Economic Behavior and Organization 186 (2021), 646–661).

Gedenkstätten in Europa (MG 2021, 84), ein Link zum Verein „erinnern.at“ (GO 2013, 41) oder zum Mauthausen-Memorial (GO 2013, 43).

Das Arbeiten mit Zeitzeug:innen in Schulbüchern stellt per se kein alleiniges Charakteristikum des Erinnerungslernens dar. Bereits in der Ausgabe von 1993 werden Erfahrungsberichte von Zeitzeug:innen bereitgestellt, welche anschließend zu bearbeiten sind (AGL 1993, 150). Auch in „Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ gibt es folgenden Auftrag: „Versuchen Sie, einen Augenzeugen der letzten Kriegstage in Österreich für ein Referat in Ihrer Klasse zu gewinnen“ (SDV 1999, 75). Ähnliches lässt sich auch in „einst und heute 8“ (EUH 2002, 72) sowie in „Zeitbilder 7&8“ wiederfinden (ZB 2006, 93). Ob Elemente des dritten Diskursstranges enthalten sind, erkennt man weniger an den Zeitzeug:innenberichten selbst, sondern vielmehr an den dazugehörigen Arbeitsaufträgen. Während im Schulbuch aus 1993 lediglich der Inhalt des Zeitzeug:innenberichts wiedergegeben werden soll (AGL 1993, 150), findet sich in „Meine Geschichte 7/8“ folgende Aufgabenstellung zu Audioaufnahmen von Zeitzeug:innen aus dem KZ Mauthausen: „Bildet Kleingruppen und hört euch unterschiedliche Aufnahmen an. Tauscht euch anschließend in der Kleingruppe aus. Durch diese Gespräche könnt ihr eure Gefühle ausdrücken und das Gehörte gemeinsam verarbeiten“ (MG 2021, 39). Im Vordergrund steht hier nicht das Wiedergeben des Zeitzeug:innenberichts, sondern vielmehr die persönliche Wahrnehmung und Gefühlslage in der Auseinandersetzung mit dem Gehörten. Dabei werden gezielt die Gefühle der Schüler:innen angesprochen, indem diesen Raum gegeben wird. Das entspricht dem persönlichen Zugang im dritten Diskursstrang, welcher den Zusammenhang zwischen Identität und Geschichte hervorhebt. Dass die Schüler:innen die Schilderungen und die Stimmen der Zeitzeug:innen im Sinne der Oral History gehört werden können, hat vermutlich auch eine besondere Wirkung auf die Schüler:innen. In „Meine Geschichte 7/8“ wird ihnen ein weiteres Mal die Möglichkeit geboten, sich mit Oral History und einem Zeitzeugen näher zu befassen (MG 2021, 47).

In „GO! Geschichte Oberstufe 7“ gibt es zwar keine derartige Aufgabenstellung, welche die Gefühlslage anspricht, dennoch werden den Schüler:innen der Text und ein entsprechendes Bild einer Zeitzeugin vorgelegt. Die Überschrift „Die Perspektive erweitern“ weist auf das Ziel eines möglichen Perspektivenwechsels oder zumindest einer Erweiterung der Schüler:innen-Perspektive hin, da es im privaten Bekannten- oder Familienkreis vermutlich wenig bis gar keine Zeitzeug:innen gibt und persönliche Geschichten zum Zweiten Weltkrieg beziehungsweise über die Shoah daher besonders wirkungsmächtig sein können (GO 2013, 38–39). Auch im Rahmen eines Rechercheauftrags zu einer Holocaust-Gedenkstätte sollen die

Schüler:innen nicht nur darüber berichten, sondern der Klasse mitteilen, was sie an dieser berührt habe (MG 2021, 84).

Die Darstellung und Thematisierung von Erinnerungsformen in den Schulbüchern ähneln von der didaktischen Aufbereitung her dem eben beschriebenen Umgang mit Zeitzeug:innenberichten. Für das Aufspüren von Merkmalen des dritten Diskursstranges sind auch hier wieder die konkreten Aufgabenstellungen und Fragestellungen von größerer Relevanz. Im Schulbuch „GO! Geschichte Oberstufe 7“ finden die Schüler:innen, wie bereits erwähnt, eine Schritt-für-Schritt-Anleitung für den Besuch einer Gedenkstätte vor. Beschäftigt man sich näher mit den in der Anleitung vorgeschlagenen Fragen, so werden Charakteristika des dritten Diskursstranges sichtbar. Als ersten Schritt schlagen die Autor:innen vor, die eigenen Erwartungen zu klären und sich vorzubereiten: „Welche Bedürfnisse oder Befürchtungen habe ich bezüglich des Besuchs? Welche Themen interessieren mich besonders?“ sind nur zwei aus vielen Anregungsfragen. Im zweiten Schritt, welcher den Besuch der Gedenkstätte umfasst, werden die Schüler:innen erneut nach ihrem Befinden gefragt: „Wie reagiere ich, wenn die rekonstruierten Baracken, [...] die sonnigen Wiesen, nicht zu den Bildern von Gewalt und Tod in meinem Kopf passen? Muss ich betroffen sein? Darf ich betroffen sein?“ Auch im letzten Schritt, der Nachbereitung, geht es um die eigenen Fragen und Eindrücke, die entstanden sind (GO 2013, 43). Die eigene Person in der Gegenwart, die eigenen Gefühle und das eigene Wissen werden in Verbindung mit der Vergangenheit gebracht, was wiederum das Handeln in der Zukunft beeinflussen kann. Im Zentrum steht für die Autor:innen also eine starke Subjektorientierung. Der:die Lernende selbst mit seinen:ihren bisherigen Erfahrungen und seiner:ihrer Lebenswelt⁴⁰⁴ wird bei dieser Art der Aufgabenstellung ins Zentrum gerückt. Eindeutig ist hier dieser integrale Bestandteil des dritten Diskursstranges zu erkennen. Die Autor:innen von „GO! Geschichte Oberstufe 7“ weisen sogar explizit auf die identitätsstiftende Wirkung von Gedenkstätten hin (GO 2013, 44).

Befasst man sich näher mit einem weiteren Aspekt des Erinnerungslernens, nämlich der Förderung einer europäischen und kosmopolitischen Erinnerungskultur, erkennt man schnell, dass in den Schulbüchern zu dieser Thematik wenig bis gar nichts auffindbar ist. Tendenzen, welche in diese Richtung gehen könnten, finden sich lediglich in „Meine Geschichte 7/8“

⁴⁰⁴ Magdalena Golser/Thomas Hellmuth/Dominik Maresch, Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, 49–50.

wieder. Im bereits mehrmals angesprochenen Kapitel „Niemals vergessen!“ werden unterschiedliche Formen der Vergangenheitsbewältigung in Europa vorgestellt. Die Aufgabenstellung deutet zwar nicht auf eine gemeinsame europäische Erinnerungskultur hin, dennoch werden zumindest – im Vergleich zu allen anderen Schulbüchern – unterschiedliche Formen des Umgangs mit der Vergangenheit in Europa und dazugehörige Kritikpunkte thematisiert. In diesem Zusammenhang muss auch nochmals auf den Link, welcher zu Informationen zu Holocaust-Gedenkstätten in Europa führt, hingewiesen werden (MG 2021, 84). Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei dieser Analysekategorie um einen Teil des Diskurses, der in wissenschaftlichen Kreisen zwar aktuell diskutiert wird, jedoch offenbar noch nicht so weit in den öffentlichen Diskurs oder vielmehr in den Bildungsdiskurs vorgedrungen ist, dass er in den ausgewählten Schulbüchern bereits verankert wäre.

Neben der Tatsache, dass sich die jüngere Generation aufgrund des zeitlichen Abstandes immer mehr von der nationalsozialistischen Vergangenheit und als Konsequenz möglicherweise auch von deren Erinnerung entfernt, wie bereits in „GO! Geschichte Oberstufe 7“ angesprochen wird (GO 2013, 39), beschäftigt sich der Diskurs Erinnerungslernen auch mit einer weiteren Frage: Wie soll die Didaktik hinsichtlich dieses breiten Themas künftig für eine Migrationsgesellschaft aussehen? Die Autor:innen von „GO! Geschichte Oberstufe 7“ konstatieren, dass „Gedenkstätten zu ‚Lernorten‘ werden“, insbesondere für jene „Jugendliche, die keine persönliche Erinnerung an die NS-Zeit haben“ (GO 2013, 42). Auf welche Weise die Formulierung „keine persönliche Erinnerung“ verstanden werden darf, bleibt an dieser Stelle offen. Es gibt hier einen Interpretationsspielraum: Es könnten Jugendliche gemeint sein, die aufgrund der zeitlichen Komponente keine persönliche Erinnerung mehr aufweisen, oder auch Jugendliche, welche durch eine Migrationsgeschichte in ihrer Familie gar keinen Zugang zu nationalsozialistischen Themen haben können. Wie auch immer die Autor:innen ihre Wortwahl verstanden haben möchten, ermöglicht der eben beschriebene und sehr persönliche Zugang in den Aufgabenstellungen in „Meine Geschichte 7/8“ und „GO! Oberstufe 7“, allen Schüler:innen eine vorwissens- und erfahrungsunabhängige Auseinandersetzung mit nationalsozialistischen Themen. Dennoch muss erneut festgehalten werden, dass in den Schulbüchern keine Inhalte zu einer inklusiven oder pluralen Erinnerungskultur im Hinblick auf die Migrationsgesellschaft zu finden sind. Diese Kategorie scheint, wie gesagt, lediglich in wissenschaftlichen Kreisen der Didaktik zu existieren, wobei häufig argumentiert wird, dass ein subjektorientierter Zugang – der vor allem in „Meine Geschichte 7/8“ und „GO! Oberstufe 7“ immer wieder zu entdecken ist –, alle Lernenden berücksichtigen und verschiedene

Identitäten und Sozialisationen miteinbeziehen muss:⁴⁰⁵ „Zeitgeschichtliches Lernen in der Migrationsgesellschaft ist in besonderem Maße mit Subjektorientierung verbunden.“⁴⁰⁶

Im dritten Diskursstrang wird skizziert, dass, auch im Hinblick auf die Migrationsgesellschaft allgemeine, übergreifende Konzepte wie Menschenrechte, Demokratie oder Rassismus hinsichtlich der Shoah-Vermittlung ein aktuelles bildungspolitisches Ziel darstellen. Diese Entwicklung lässt sich in den Schulbüchern durchaus wiederfinden. Bereits in „Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ von 1999 scheint ein Kapitel auf, welches tendenziell in diese Richtung geht: Mit dem Überkapitel „Gefahr für die Demokratie: Extremismus“ möchten die Autor:innen über den Links- und Rechtsradikalismus aufklären. Im Informationstext „Überleben faschistischer Tendenzen und Neofaschismus“ werden Motive und Ursprünge des Rechtsradikalismus bei Jugendlichen angesprochen, und es kommt deutlich zum Ausdruck, dass Antisemitismus nach wie vor ein aktuelles Problem darstellt. Dieses Faktum soll durch eine Abbildung mehrerer jüdischer Grabsteine untermauert werden, welche mit neonazistischen Sprüchen und Symbolen beschmutzt wurden (SDV 1999, 140–141). Mit der Überschrift „Gefahr für die Demokratie“ (SDV 1999, 140) wird die in der Theorie beschriebene Konzeptarbeit, also zum Beispiel mit „Menschenrechten“, sichtbar.

Auch in „einst und heute 8“ gibt es ein eigenes Kapitel zu „Rassismus und Diskriminierung“, in dem ebenso Rechtsextremismus und Rechtspopulismus in Österreich und Europa erörtert werden. Mit der Frage „Würden Sie den Rechtsextremismus in Österreich als eine Gefahr für die Demokratie bezeichnen?“ (EUH 2002, 128–129) lässt sich eine Verbindung zwischen den Konzepten Demokratie, Rassismus und Antisemitismus herstellen. Auch in „Zeitbilder 7&8“ befinden sich am Ende des Schulbuchs unter der Kategorie „Praxis Politische Bildung“ viele Informationsseiten zu allgemeinen Aspekten der Demokratie und Menschenrechte (ZB 2006, 290–297). Eine augenscheinliche Verknüpfung der Konzepte mit der Shoah-Vermittlung, wie es im Diskurs „Erinnerungslernen“ skizziert wird, scheint sowohl in „Zeitbilder 7&8“ als auch in „einst und heute 8“ und in „Spuren aus der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft“ keine oder nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Auch das Kapitel „Demokratie in der modernen Gesellschaft“ in „Meine Geschichte 7/8“ beinhaltet Basisinformationen eher zu demokratischen Systemen oder politischer Partizipation als zur Shoah (MG 2021, 146–165).

⁴⁰⁵ Christoph Kühberger, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, 35.

⁴⁰⁶ Barricelli/Sebening, Subjektorientierung im historischen Lernen, 319.

Eindrücklicher zeigt sich die im dritten Diskursstrang skizzierte Entwicklung bezüglich Shoah und den bereits genannten Konzepten im Schulbuch „Meine Geschichte 7/8“ beim Thema Menschenrechte. Die Verbindung Menschenrechte und Shoah-Vermittlung wird durch die Unterüberschrift „Recht auf Leben!“ hervorgehoben. Auch hier rücken die Aufgabenstellungen wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Schüler:innen erhalten sowohl Informationen zu den gesellschaftlichen Vorstellungen der Nationalsozialist:innen als auch Definitionen zu den Nürnberger Rassengesetzen und zur Euthanasie. Als Arbeitsauftrag sollen die Schüler:innen ein NS-Propagandaplakat zur Euthanasie betrachten und die dazugehörige Plakatbeschreibung des Deutschen Museums Berlin lesen. Gleich zwei Elemente des dritten Diskursstranges werden bei der konkreten Aufgabenstellung deutlich: „Welche Gedanken löst dies bei dir aus? Beziehe Stellung zum Thema ‚Wert eines Menschenlebens‘“ (MG 2021, 35). Die erste Frage impliziert die Subjektorientierung, die Aufforderung im zweiten Satz deutet auf die Frage der Menschenrechte hin. Dieses Schulbuch beinhaltet auch ein eigenes Modul zum Thema „Rassismus“. Neben Themen wie Wurzeln des Rassismus, Kolonialismus, Genozide und Rechtsextremismus beschäftigt sich ein Unterkapitel näher mit dem gegenwärtigen Antisemitismus, welcher mit dem Anhang „Nie mehr wieder“ ergänzt wird. Darin wird die lang zurückreichende Geschichte des Antisemitismus erläutert und darauf hingewiesen, dass der Antisemitismus bereits vor den Nationalsozialist:innen und der Shoah in Österreich vorhanden war. Die Autor:innen wählen offenkundig einen konzeptionellen Zugang, was durch folgendes Zitat verdeutlicht wird: „Rassismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus verbindet ein zentrales Element: Der Gleichheitsgrundsatz, in Österreich ein Grundrecht und in der europäischen Menschenrechtscharta festgeschrieben, wird abgelehnt“ (MG 2021, 61). Die verschiedenen Konzepte stehen miteinander in Verbindung, diverse Anregungen für eine Projektarbeit zum Thema Rassismus unterstreichen dies deutlich (MG 2021, 61).

Besonders interessant ist ein weiterer Arbeitsauftrag zum Trainingsschwerpunkt „Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus, Textquelle“. Im Sinne einer kompetenzorientierten Aufgabenstellung sollen die Schüler:innen aus dem „Verfassungsschutzbericht der Republik Österreich“ Merkmale des Rechtsextremismus herausarbeiten. Anschließend sollen in einer Begriffsarbeit Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus gegenübergestellt werden. Für die dritte Aufgabe (Reflexion) gibt es folgende Anweisung: „Diskutiere, warum rechtsextremes Gedankengut gegenwärtig weltweit wieder mehr Zuspruch erfährt und ob die Menschen aus der Geschichte lernen oder nicht“ (MG 2021, 63). Die letzte Aufgabenstellung spiegelt den Diskurs „Erinnerungslernen“ besonders gut wider, zumal erneut mit den

Konzepten gearbeitet wird und das bereits mehrfach erwähnte „Lernen aus der Geschichte“ in den Vordergrund rückt. Diese Konzeptarbeit, welche die Menschenrechte und die Shoah-Vermittlung subjektorientiert miteinander verknüpft und deshalb auch für die Migrationsgesellschaft von Bedeutung sein kann, findet sich allerdings nur in „Meine Geschichte 7/8“ wieder. Demnach gilt es, die diesbezügliche Entwicklung in künftigen Schulbüchern weiter zu analysieren und zu beobachten.

7. Diskussion und Ausblick

Im Erkenntnisinteresse dieser Masterarbeit liegen die Transformation und Entwicklung der österreichischen Erinnerungskultur seit 1945 bezüglich der nationalsozialistischen Vergangenheit Österreichs sowie deren Darstellung in Schulbüchern aus Geschichte und Sozialkunde ab 1986. Mithilfe der diskursanalytischen Schulbuchforschung, einer hermeneutisch-empirischen Forschungsmethode, wurden auf den vorangegangen Seiten Diskursstränge beschrieben, welche die verschiedenen Diskurse der Erinnerungskultur in Österreich skizzieren und erfassen sollen. Um herauszufinden, auf welche Weise diese Diskurse in österreichischen Geschichtsschulbüchern ab 1986 Eingang fanden, wurden mithilfe von Analysekategorien, welche aus den Diskurssträngen abgeleitet wurden, die Schulbücher auf hermeneutischem Wege analysiert. Die Beantwortung der Forschungsfragen, relevante Ergebnisse und ein Ausblick auf wissenschaftlicher, gesellschaftlicher sowie didaktischer Ebene sollen abschließend ihre Erwähnung finden.

Die Methode der diskursanalytischen Schulbuchforschung ermöglichte es unter anderem, Entwicklungen und Transformationen der österreichischen Erinnerungskultur seit 1945 fassbar zu machen, indem drei große Diskursstränge beschrieben wurden. Es zeigte sich in Bezug auf die erste Forschungsfrage „*Welche Diskursstränge der österreichischen Erinnerungskultur in der Zweiten Republik, die nationalsozialistische Vergangenheit betreffend, zeichnen sich ab?*“, dass sich anhand verschiedenster Diskursfragmente, also „Texte“ eines Diskurses, wie sie diverse Quellen, wissenschaftliche Literatur oder kulturelle Produkte darstellen, drei große Diskursstränge abzeichnen lassen. Der erste Diskursstrang „Von Opfern und Held:innen“ entwickelte sich bereits in den unmittelbaren Nachkriegsjahren und ist stark von verschiedensten Ereignissen aus den Jahren 1938-1945 geprägt. Die Auffassung, Österreich sei das erste Opfer der nationalsozialistischen Angriffspolitik gewesen – allgemein bezeichnet als Opfermythos oder Opferdoktrin –, sowie das Hervorheben und Hochloben des österreichischen Widerstandes und des österreichischen Nationalbewusstseins prägten die österreichische Erinnerungskultur in den ersten Jahrzehnten. Dieser erste Diskursstrang hat aufgrund diverser politischer Zäsuren und dem damit einhergehenden Wandel des bisherigen Geschichtsbildes in den 1990er-Jahren eine Modifizierung erfahren, ist aber auch heute noch, wenn auch in subtiler Form, gesellschaftlich verankert. Diskurse können in der Gesellschaft zwar an konsensualer Bedeutung verlieren, indem andere Diskurse in den Vordergrund treten. Sie bleiben aber dennoch in manchen Kreisen der Gesellschaft bestehen. Auf diese Weise lässt sich der Übergang vom ersten zum zweiten Diskursstrang beschreiben, welcher sich mit der

„Mitverantwortung und Mittäter:innenschaft“ beschäftigt. Mitte der 1980er-Jahre begann ein Umdenken in der Gesellschaft. Nach Jahrzehntelangem Schweigen und Verdrängen auf breiter Basis rückten Themen wie die österreichische Mitverantwortung, der Holocaust (auch im Sprachgebrauch) sowie neue Erinnerungsformen in den Fokus des öffentlichen Diskurses. Als Gründe für diesen neu auftretenden Diskurs oder gar Paradigmenwechsel in der österreichischen Erinnerungskultur können politische Zäsuren wie die Waldheim-Affäre, aber auch wissenschaftliche und kulturelle Entwicklungen genannt werden. Wie mit dem Wissen um die Mitverantwortung in Österreich auch auf bildungspolitischer Ebene nun umgegangen werden soll, ist unter anderem Gegenstand des jüngsten Diskursstranges, dem „Erinnerungslernen“. Darin wird weniger die Rolle Österreichs im Nationalsozialismus diskutiert, sondern vielmehr etwa jener Frage nachgegangen, wie ein „Lernen aus der Geschichte“ möglich werden kann. Sowohl auf institutioneller und politischer als auch didaktischer Ebene wird ein persönlicher und selbstreflexiver Zugang zu diesen geschichtlichen Inhalten gewählt, der allem an die jüngere Generation gerichtet wird. Darüber hinaus werden in wissenschaftlichen Kreisen plurale und inklusive Ansätze mitunter kritisch diskutiert. Übergreifende Konzepte (zum Beispiel Menschenrechte) und das gemeinsame institutionalisierte Erinnern an verschiedenste Genozide und Menschheitsverbrechen können auf nationaler und internationaler Ebene neue Formen der Erinnerung ermöglichen.

Die Formierung und Entwicklung diverser Diskurse, damit beschäftigt sich die zweite Forschungsfrage „*Inwiefern und durch welche Einflüsse hat sich die österreichische Erinnerungskultur seit 1945 transformiert?*“, unterliegen vielen verschiedenen Einflüssen, die freilich unterschiedliche Gewichtungen haben. Es wurde ersichtlich, dass insbesondere die Politik und der Staatsapparat einen erheblichen Einfluss darauf haben, worüber und in welcher Form gesprochen oder erinnert wird. Ebenso werden Diskurse von politisch aktiven Personen und besonders durch Politskandale geformt. Der letzte und jüngste Diskursstrang „Erinnerungslernen“ unterscheidet sich insofern von den anderen beiden, als dass dieser weniger aufgrund politischer Skandale oder Persönlichkeiten entstanden ist. Vielmehr entwickelte sich dieser Diskurs aus einer zeitlichen Komponente heraus und unterliegt einer starken Beeinflussung durch wissenschaftliche Debatten. Mit zeitlicher Komponente ist vor allem der zunehmende Abstand der jüngeren Generation zur Erinnerung an den Nationalsozialismus und zur Shoah gemeint, was insbesondere auf bildungspolitischer Ebene neue Fragen aufwirft. Die Forcierung eines subjektiven und persönlichen Zugangs zur Erinnerungskultur und das Element „Lernen aus der Geschichte“ sind im öffentlichen Raum durchaus wahrnehmbar. Weitere Diskuselemente wie jene der pluralen und inklusiven

Erinnerungskultur hinsichtlich der Migrationsgesellschaft und der europäischen oder gar kosmopolitischen Erinnerung werden vor allem in Kreisen der Wissenschaft diskutiert.

Die Methode der Diskursanalyse ermöglichte es, die drei ineinander übergreifenden und sich gegenseitig beeinflussenden Diskurse rund um die österreichische Erinnerungskultur in ihren Grundzügen sichtbar zu machen. Angesichts des langen Analysezeitraumes von 1945 bis 2023 ist es im Rahmen dieser Arbeit und der Art der Methode ausgeschlossen, den gesamten Diskurs einer Gesellschaft erfassen zu können. Dennoch bieten die drei Diskursstränge einen guten Überblick über die Transformation der Erinnerungskultur bezüglich des spezifischen Umgangs Österreichs mit seiner nationalsozialistischen Vergangenheit. Es zeigt sich auch eindrücklich, dass Diskurse abhängig vom Zeitgeist und von gesellschaftspolitischen Gegebenheiten sind. Verändern sich die Dynamiken in einem Diskurs, können allerdings frühere Elemente in bestimmten Gesellschaftsschichten weiterexistieren oder modifiziert werden. Alle drei Diskurse lassen sich in ihrer Entstehungszeit unterschiedlichen Zeitpunkten zuordnen, bemerkenswert ist jedoch, dass sie sich zum einen gegenseitig beeinflussen beziehungsweise auch überlappen können und dass in der heutigen Gesellschaft in Österreich alle drei vorhanden sind. Dies zeigen die Ergebnisse der Schulbuchanalyse im dritten Schritt der diskursanalytischen Schulbuchforschung deutlich. Sie nehmen auch Bezug auf die letzte Forschungsfrage „*Inwiefern finden die Diskursstränge Einzug in ausgewählte Schulbücher aus Geschichte und Sozialkunde ab 1986?*“ Für die Analyse wurden acht Schulbücher der 7. und 8. Klasse aus Geschichte und Sozialkunde von 1986 bis heute ausgewählt, die Werke stammen von unterschiedlichen Autor:innen und wurden von unterschiedlichen Verlagen publiziert. Die Waldheim-Affäre im Jahr 1986 stellt einen markanten Bruch im öffentlichen Diskurs dar, deshalb wurden Schulbücher aus den Jahrzehnten davor nicht in die Analyse miteinbezogen.

Folgende zentrale Schlüsse lassen sich aus der Analyse der Schulbücher ziehen: Wenngleich Elemente des ersten Diskursstranges „Von Opfern und Held:innen“ in den 1980er und 1990er-Jahren durch verschiedenste Einflüsse nicht mehr einem breiten gesellschaftlichen Konsens unterliegen, sind sie in allen Schulbüchern – bis auf die Ausgabe aus 2021 – vertreten. Das zeigt einmal mehr, dass bestimmte Geschichtsbilder, wie jenes der Opferthese oder die besondere Hervorhebung des österreichischen Widerstandes, durchaus über längere Zeiträume in der Gesellschaft bestehen können und in den Schulbüchern häufig auf subtile Art und Weise durchklingen. Der erste Diskursstrang zeigt sich vor allem in den Schulbüchern der 1980er-Jahre bis Anfang der 2000er-Jahre, die Ausprägungen sind dann in den weiteren Jahren

wesentlich geringer. Grundsätzlich entsprechen die Analyseergebnisse der Schulbücher den wesentlichen Entwicklungen (zum Beispiel die Neuinterpretation der Opferthese), wie sie im Diskursstrang dargelegt wurden. Von den Analysekategorien, die aus dem ersten Diskursstrang abgeleitet wurden, wurden allerdings drei davon in den Schulbüchern nicht vorgefunden. Gemeint sind die Kategorien „Betonung der Pflichterfüllung und Dienst an der Nation“, „Errichtung von Kriegerdenkmälern und Denkmälern für die Opfer des Widerstandes“ und „Etablierung des Bildes der sauberen Wehrmacht“. Auch wenn diese Kategorien in den Schulbüchern nicht offensichtlich vorhanden sind, dringen sie in Verbindung mit anderen Kategorien auf subtile Weise durch. Die Kategorie „Opferthese“ mit ihren Subkategorien steht beispielsweise in einem engen Zusammenhang mit jener der „Betonung der Pflichterfüllung und Dienst an der Nation“. Analysekategorien lassen sich daher nicht unabhängig voneinander betrachten, wenn man das Ziel verfolgt, einen Diskurs genauer verstehen zu wollen.

Der Übergang von den 1980er zu den 1990er-Jahren bildet einen interessanten Wendepunkt. Zum einen lassen sich in den Schulbüchern der 1990er- und frühen 2000er-Jahre noch viele Elemente des ersten Diskursstranges „Von Opfern und Held:innen“ wiederfinden, gleichzeitig weisen viele Aspekte in den Schulbüchern auf eine allmähliche Betonung der österreichischen Mitverantwortung hin. Diese widersprüchlich erscheinende Darstellung in vielen Schulbüchern zeigt eindrücklich die parallele Existenz verschiedenster Diskurse. Sichtbar wird auch, dass Veränderungen in Diskursen Zeit brauchen, bis diese nachhaltig einem breiten gesellschaftlichen Konsens unterliegen.

Der zweite Diskursstrang „Mitverantwortung und Mittäter:innenschaft“ ist in allen Schulbüchern – bis auf jene der 1980er-Jahre – vorzufinden. Auch dies entspricht den skizzierten Entwicklungen. Es ist anzunehmen, dass die Waldheim-Affäre von 1986 und ihre Folgen aus zeitlichen Gründen nicht in die Schulbücher aus den Jahren 1986 und 1987 eingearbeitet werden konnten oder, wie eben erwähnt, die Diskussion darüber noch keinem breiten Konsens unterlag. Alle abgeleiteten Analysekategorien des zweiten Diskursstranges ließen sich in den Schulbüchern wiederfinden. Die Kategorie „Betonung der kollektiven Mitschuld und moralischen Mitverantwortung“ zieht sich seit 1993 wie ein roter Faden durch alle ausgewählten Schulbücher und zeigt auf, dass dieses Geschichtsverständnis bildungspolitisch und gesellschaftlich als wesentlich erachtet wird. Anders ist die Verankerung des dritten Diskursstranges „Erinnerungslernen“ in den Schulbüchern zu bewerten. Dieser sehr junge Diskurs lässt sich grundsätzlich nur in vier Ausgaben wiederfinden. In den Schulbüchern aus den Jahren 1993 und 1999 gibt es Anzeichen, die auf Elemente dieses Diskurses hinweisen,

wesentlich stärker vertreten sind sie jedoch in den letzten beiden Ausgaben aus den Jahren 2013 und 2021. Das „Lernen aus der Geschichte“ und die Subjektorientierung lassen sich vorrangig in den Aufgabenstellungen finden, während die Förderung eines europäischen und kosmopolitischen sowie das inklusive und plurale Erinnern im Hinblick auf die Migrationsgesellschaft kaum vorhanden ist. Daraus lässt sich schließen, dass diese Aspekte lediglich in wissenschaftstheoretischen Diskursen präsent sind, welche (noch) kein breites öffentliches Interesse wecken konnten.

Die vorliegende diskursanalytische Schulbuchanalyse zeigt dennoch, dass die beschriebenen Diskurse in weiten Teilen inhaltlich und zeitlich deckungsgleich mit den bildungspolitischen Zielen und Inhalten in den Schulbüchern sind. Sichtbar wird auch, dass sich Diskurse überlappen können und inhaltliche Überschneidungen möglich sind. Die Ergebnisse dieser Masterarbeit sind, was die Einbettung der gesellschaftlichen Diskurse in die Schulbücher betrifft, allerdings nur beschränkt verallgemeinerbar. Dies liegt zum einen an der begrenzten Auswahl von acht Schulbüchern des gewählten Zeitraumes von 1986 bis heute. Zum anderen wurden lediglich Schulbücher für die allgemeinbildenden höheren Schulen der achten Klasse ausgewählt. Ferner weist diese hermeneutische Diskursanalyse notwendigerweise einen subjektiven Zugang auf, da die Texte des Diskurses von anderen Personen partiell anders gelesen und interpretiert werden könnten. Demzufolge sind zusätzliche Forschungen und die Analyse weiterer Schulbücher aus mehreren Klassenstufen und Schultypen in diesem Bereich notwendig. Je mehr Schulbücher einer kritischen Analyse im Hinblick auf verankerte Geschichtsbilder und den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit unterzogen werden, desto sichtbarer wird der aktuelle bildungspolitische Umgang Österreichs mit diesem Thema, wodurch auch Gesellschaftskritik möglich werden kann. Notwendig erscheint eine intensivere Forschung auch, um die Entwicklungen diverser Debatten rund um den jüngsten Diskursstrang „Erinnerungslernen“ verfolgen zu können. Die Frage, wie mit der Erinnerungskultur im Allgemeinen in einer Migrationsgesellschaft umgegangen werden soll sowie mögliche Antworten darauf, nämlich vorzugsweise mit einer inklusiven und pluralen Erinnerungskultur, eröffnen viele weitere Fragen und schaffen Raum für Kontroversen.

In der Theorie wird postuliert, dass ein subjektorientierter Ansatz in der Geschichtsdidaktik für die Migrationsgesellschaft förderlich sei und alle Lernenden miteinbeziehe.⁴⁰⁷ Angesichts der

⁴⁰⁷ Barricelli/Sebening, Subjektorientierung im historischen Lernen, 319; Kühberger, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, 35.

Analyse der Schulbücher, insbesondere der konkreten Aufgabenstellungen, scheint dies möglich zu sein. Das Kernproblem liegt allerdings nicht nur im didaktischen, sondern auch im inhaltlichen Zugang. Das Modul „Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik“, um welches der Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde im Jahr 2016 erweitert wurde, konzentriert sich thematisch vor allem auf die öffentliche Erinnerungskultur „zum Holocaust und zum Zweiten Weltkrieg“.⁴⁰⁸ Diese Erweiterung ist grundsätzlich zu begrüßen. Viele Individuen in einem Klassenzimmer vorzufinden, bedeutet aber auch viele mitgebrachte Erinnerungen. Es wäre daher wünschenswert, das große Thema Erinnerungskultur in den Schulbüchern – zusätzlich zum Schwerpunkt Shoah, Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – allgemeiner und offener zu gestalten. Anders formuliert braucht es, um möglichst vielen der diversen Schüler:innen gerecht zu werden, eine Öffnung dieser Thematik, im Rahmen derer diese zum Beispiel mit folgenden Fragen konfrontiert werden können: „Was bedeutet Erinnern für dich? Woran erinnerst du? Welche Formen von Erinnerung gibt es/kennst du persönlich?“ Dabei können im Schulbuch auch Beispiele für Erinnerungsformen vorgestellt werden, welche das Terrain der österreichischen Geschichte verlassen (zum Beispiel die Erinnerung an das Massaker von Srebrenica), oder auch Beispiele für andere Erinnerungsformen genannt werden, die möglicherweise an die Erinnerung mancher Schüler:innen anknüpfen. Inwieweit dies in manchen Schulbüchern schon der Fall sein könnte und dieser Vorschlag tatsächlich den Grundzügen eines pluralen Zugangs entspricht, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden und wäre Gegenstand weiterer Forschung. Neben dem Schulbuch braucht es idealerweise auch eine sensibilisierte Lehrperson, die im Unterrichtsgeschehen selbst plurale Ansätze einbauen sollte. Abgesehen davon erhält die Lehrperson bei dieser Thematik ohnehin eine besondere Rolle: Das Schulbuch als unterstützendes Element im Unterricht ersetzt weder die Lehrperson noch die didaktische Aufbereitung einer Unterrichtseinheit. Es braucht die Lehrperson selbst, um die individuellen Bedürfnisse im Hinblick die unterschiedlichen Erinnerungsinhalte der Schüler:innen wahrzunehmen und mit diesen adäquat arbeiten zu können.

Zudem muss die Lehrkraft, wie die Ergebnisse dieser diskursanalytischen Schulbuchanalyse nahelegen, mit Schulbüchern kritisch umgehen, um diverse Mythen und identitätspolitische Geschichtsbilder der österreichischen Geschichte dekonstruieren zu können.⁴⁰⁹ Umso wichtiger

⁴⁰⁸ Rechtsinformationssystems des Bundes (RIS), BGBl. II Nr. 113/2016, URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdfsig (abgerufen 27.4.2023).

⁴⁰⁹ Roland Bernhard, Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung, in: Christoph Kühberger/Roland Bernhard/Christoph Bramann (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen

erscheint diese Behauptung, wenn laut einer Datenzusammentragung von Christoph Kühberger Lehrkräfte im deutschsprachigen Raum das Schulbuch für Geschichte und Politische Bildung sehr häufig verwenden⁴¹⁰ und dieses laut Roland Bernhard nach wie vor als „Leitmedium“ im Unterricht angesehen wird.⁴¹¹ Bernhard argumentiert auch, dass es einen „reflektierten Umgang mit dem Schulbuch“⁴¹² oder sogar ein „Lernen über das Schulbuch“⁴¹³ von Seiten der Lehrkräfte braucht, um die Qualität des Unterrichts steigern zu können. Dieser kritische Umgang mit Schulbüchern sollte insbesondere in der Lehrer:innenausbildung mehr Aufmerksamkeit bekommen.⁴¹⁴

Kontroverser erscheint die Debatte rund um eine europäische oder gar kosmopolitische Erinnerungskultur, welche mit dem Ziel der pluralen Erinnerung in Verbindung steht. Das in der Theorie formulierte Ziel einer „shared memory“,⁴¹⁵ also einer gemeinsamen Erinnerung, und das kritische Thematisieren von „divided memories“,⁴¹⁶ also von getrennten Erinnerungen,⁴¹⁷ scheint in der Schuldidaktik mit übergreifenden Konzepten wie Menschenrechte oder Rassismus möglich zu sein. Ähnliche Ansätze konnten auch in den jüngsten Schulbüchern gefunden werden. Auf welche Art und Weise und mit welchen Ergebnissen diese Debatte, auch angesichts der kritischen Stimmen, die auf die Gefahr einer Universalisierung der Shoah oder deren Enthistorisierung hinweisen, fortgeführt und inwiefern die plurale Erinnerung auch in zukünftigen Schulbüchern enthalten sein wird, bleibt allerdings offen.

(Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaft 6), Münster 2019, 53.

⁴¹⁰ Christoph Kühberger, Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches. Exemplarische Annäherungen an forschungsmethodische Aspekte des CAOHT-Projekts, in: Christoph Kühberger/Roland Bernhard/Christoph Bramann (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaft 6), Münster 2019, 19–20.

⁴¹¹ Bernhard, Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich, 52.

⁴¹² Ebd., 52.

⁴¹³ Ebd. 52.

⁴¹⁴ Ebd., 52–53.

⁴¹⁵ Barricelli/Sebening, Subjektorientierung im historischen Lernen, 329.

⁴¹⁶ Ebd., 329.

⁴¹⁷ Ebd., 329.

8. Bibliografie

8.1. Schulbücher

Oskar Achs/Manfred Scheuch/Eva Tesar, Aus Geschichte lernen. 7. Klasse. Von der industriellen Revolution bis zum Zweiten Weltkrieg, Wien 1993.

Michael Floiger/Ulrike Ebenhoch/Kurt Tschegg, Stationen 3. Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft. Lehr- und Arbeitsbuch für die 7. Klasse an allgemeinbildenden höheren Schulen, Wien ²1999.

Michael Floiger/Ulrike Ebenhoch/Manfred Tuschel, Stationen 4. Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft. Lehr- und Arbeitsbuch für die 8. Klasse an allgemeinbildenden höheren Schulen, Wien ²1999.

Roderich Geyer/Karl Fink/Franz Luger, Durch die Vergangenheit zur Gegenwart, ein Lehr- und Arbeitsbuch für Geschichte und Sozialkunde für die 8. Klasse der allgemeinbildenden höheren Schulen, Wien ²1987.

Walter Göhring/Herbert Hasenmayer, Zeitgeschichte. Ein approbiertes Lehr- und Arbeitsbuch für Geschichte und Sozialkunde, Wien ³1986.

Gerhard Huber/Erlefried Schröckenfuchs, einst und heute 8, Wien 2002.

Franz Melichar/Irmgard Plattner/Claudia Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 7, Wien 2013.

Bettina Paireder/Jutta Hofer, Meine Geschichte 7/8. Module für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Wien ²2021.

Anton Wald u.a., Zeitbilder 7&8. Geschichte und Sozialkunde. Politische Bildung. Vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis heute, Wien 2006.

8.2. *Literatur- und Internetquellen*

Eva Mona Altmann, *Das Unsagbare verschweigen. Holocaust-Literatur aus Täterperspektive. Eine interdisziplinäre Täteranalyse*, Bielefeld 2020.

Yvonne Al-Taie, *Die Singularität des Holocaust und das Problem der Darstellung. Shoah-Gedenken im deutschen Stadtraum*, in: Lucia Scherzberg (Hg.), „Doppelte Vergangenheitsbewältigung“ und die Singularität des Holocaust (theologie.geschichte 5), Saarbrücken 2012, 83–109.

Heinrich Ammerer/Christoph Kühberger, *Wie stehen Salzburger PflichtschülerInnen zu Nationalsozialismus, Holocaust, Erinnerungskultur und den Mahnmalen in der Stadt Salzburg? Ergebnisse einer empirischen Erhebung*, in: *Historische Sozialkunde: Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung* 3 (2016), 4–10.

Antisemitismus-Meldestelle der IKG Wien, Jahresbericht 2022, URL: <https://www.antisemitismus-meldestelle.at/berichte> (abgerufen 2.8.2023).

Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*, München 2013.

Aleida Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, München 2006.

Aleida Assmann, *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München 1999.

Jan Assmann, *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*, in: Jan Assmann/Tonio Hölscher (Hg.), *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt am Main 1988, 9–19.

Christine Axer, *Die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit. Deutschland und Österreich im Vergleich und im Spiegel der französischen Öffentlichkeit*, Köln 2011.

Brigitte Bailer-Galanda, *Rückstellung, Entschädigung und andere Maßnahmen für Opfer des Nationalsozialismus von 1945 bis zum Washingtoner Abkommen 2001*, in: Stefan

Karner/Walter M. Iber (Hg.), Schweres Erbe und „Wiedergutmachung“. Restitution und Entschädigung in Österreich. Die Bilanz der Regierung Schüssel (Veröffentlichungen des Ludwig Boltzmann-Instituts für Kriegsfolgen-Forschung 24), Innsbruck/Wien/Bozen 2015, 23–44.

Brigitte Bailer, Wiedergutmachung kein Thema. Österreich und die Opfer des Nationalsozialismus, Wien 1993.

Michele Barricelli/Lena Sebening, Subjektorientierung im historischen Lernen zur Zeitgeschichte. Theoretische Erwägungen und ein Unterrichtsbeispiel, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, 319–340.

Heribert Bastel/Christian Matzka/Helene Miklas, Holocaust education in Austria: A (hi)story of complexity and ambivalence, in: Prospects 40 (2010), 57–73.

Wolfgang Benz, Holocaust (TV-Serie, USA 1978), in: Wolfgang Benz (Hg.), Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart (Handbuch des Antisemitismus: Literatur, Film, Theater, Kunst 7), Berlin/München/Boston 2015, 167–171.

Roland Bernhard, Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung, in: Christoph Kühberger/Roland Bernhard/Christoph Bramann (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaft 6), Münster 2019, 35–56.

Irmgard Bibermann/Christian Mathies, „Erinnern – Erzählen – Lernen“: Ein Lernmaterial zu ZeitzeugInnen und ihren Erzählungen in Vergangenheit und Gegenwart, Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD), [erinnern:at](http://erinnern.at), URL: <https://www.erinnern.at/lernmaterialien/lernmaterialien/erinnern-erzaehlen-lernen-ein-lernmaterial-zu-zeitzeuginnen-und-ihren-erzaehlungen-in-vergangenheit-und-gegenwart> (abgerufen 4.5.2023).

Wolfgang Bilewicz, Der Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen. Ein historisch-pädagogischer Vergleich zwischen Bayern und Österreich, Marburg 2016.

Günter Bischof/Barbara Stelzl-Marx/Alexandra Kofler, Zukunftsfoonds der Republik Österreich. Entstehung, Entwicklung und Bedeutung, Wien/Köln/Weimar 2015.

Bodo von Borries, Geschichtsunterricht und Erinnerungskulturen, in: Peter Gautschi/Barbara Sommer Häller (Hg.), Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2014, 39–68.

Gerhard Botz, Nachhall und Modifikation (1994 – 2007). Rückblick auf die Waldheim Kontroversen und deren Folgen, in: Gerhard Botz/Gerald Sprengnagel (Hg.), Kontroversen um Österreichs Zeitgeschichte. Verdrängte Vergangenheit, Österreich Identität, Waldheim und die Historiker (Studien zur historischen Sozialwissenschaft 13), Frankfurt am Main 2008, 574–638.

Micha Brumlik, Kosmopolitische Moral im Zeitalter der Globalisierung: Menschenrechtliche Bildung und globale Erinnerungskultur, in: Stefan Weyers/Nils Köbel (Hg.), Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung, Wiesbaden 2016, 69–89.

Bundeskanzleramt Österreich, Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus in Wien und Mauthausen, URL: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2017-2018/gedenken-an-die-opfer-des-nationalsozialismus-in-wien-und-mauthausen.html> (abgerufen 1.5.2023).

Yilmaz Burak, „Seit wann interessieren die sich denn für den Holocaust?“ Deutsch muslimische Perspektiven der Shoah-Vermittlung. Ein Erfahrungsbericht aus der Bildungspraxis, in: Bildung und Erziehung 73 (2020) 3, 273–288.

Pol Campos-Mercade, The volunteer's dilemma explains the bystander effect, in: Journal of Economic Behavior and Organization 186 (2021), 646–661.

Christoph Cornelißen, Der Beitrag von Schulen und Universitäten zu Erinnerungskulturen, in: Peter Gautschi/Barbara Sommer Häller (Hg.), Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2014, 25–38.

Christoph Cornelißen, Erinnerungskulturen, Version 2.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung, 22.10.2012, o. A., URL: https://docupedia.de/zg/Erinnerungskulturen_Version_2.0_Christoph_Cornelißen (abgerufen 23.3.2023).

Mark E. Cory, Some Reflections on NBC's Film Holocaust, in: The German Quarterly 53 (1980) 4, 444–451.

Rudolf de Cillia/Ruth Wodak (Hg.), Gedenken im „Gedenkjahr“. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005, Innsbruck/Wien/Bozen 2009.

Marko Demantowsky, Geschichtskultur und Erinnerungskultur – zwei Konzeptionen des einen Gegenstandes. Historischer Hintergrund und exemplarischer Vergleich, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 33 (2005) 1, 11–20.

Peter Demetz, Prag in Schwarz und Gold. Sieben Momente im Leben einer europäischen Stadt, München 1998.

Der Bundespräsident – das Image Österreichs, Der neue Mahnruf, Heft 5, Mai 1986, URL: [https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=dnm&datum=19860105&query=\(text:Der\)+AND+\(text:Bundespräsident\)+AND+\(text:1986\)&ref=anno-search](https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=dnm&datum=19860105&query=(text:Der)+AND+(text:Bundespräsident)+AND+(text:1986)&ref=anno-search) (abgerufen 28.9.2023).

Der erste Tote, Burgenländische Freiheit, 10.4.1965, URL: <https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=blf&datum=19650410&query=%22Burgenländische%22+%22Freiheit%22+%2210.%22+%22April%22+%221965%22&ref=anno-search> (abgerufen 15.12.2023).

Rainer Diaz-Bone, Foucaultsche Diskursanalyse und Ungleichheitsforschung, in: Zeitschrift für Qualitative Forschung 19 (2018) 1–2, 47–61.

Teresa Distelberger/Rudolf de Cillia/Ruth Wodak, Österreichische Identitäten in politischen Gedenkreden des Jubiläumsjahrs 2005, in: Rudolf de Cillia/Ruth Wodak (Hg.), Gedenken im „Gedenkjahr“. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005, Innsbruck/Wien/Bozen 2009, 29–77.

Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW), Geschichte, URL: <https://www.doew.at/wir-ueber-uns/geschichte> (abgerufen 4.4.2023).

Astrid Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, Stuttgart³2011.

Europäisches Parlament, Entschließungsantrag – B6-0170/2009, URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-6-2009-0170_DE.html?redirect (abgerufen 11.5.2023).

Europäisches Parlament, 2019-2024, Angenommene Texte, Bedeutung der Erinnerung an die europäische Vergangenheit für die Zukunft Europas, URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2019-0021_DE.pdf (abgerufen 11.5.2023).

Michel Foucault, Die Ordnung des Diskurses, in: Michel Foucault/Ralf Konersmann (Hg.), Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt am Main¹⁰2007, 7–50.

Susanne Frölich-Steffen, Die österreichische Identität im Wandel (Studien zur politischen Wirklichkeit 15), Wien 2003.

Johanna Gehmacher, »Ein kollektiver Erziehungsroman« – Österreichische Identitätspolitik und die Lehren der Geschichte, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 18 (2007) 4, 128–156.

Viola B. Georgi u.a., Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft – Problemaufriss und Konzeption des Bandes, in: Viola B. Georgi u.a. (Hg.), Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft (Public History – Angewandte Geschichte 10), Bielefeld 2020, 11–45.

Magdalena Golser/Thomas Hellmuth/Dominik Maresch, Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, 49–71.

Siegfried Göllner, Die politischen Diskurse zu „Entnazifizierung“, „Causa Waldheim“ und „EU-Sanktionen“. Opfernarrative und Geschichtsbilder in Nationalratsdebatten (Studien zur Zeitgeschichte 72), Hamburg 2009.

Rainer Gries, Mythen des Anfangs, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 18–19 (2005), 12–18.

Elisabeth Großegger, Der Herr Karl (Theaterstück von Carl Merz und Helmut Qualtinger, 1961), in: Wolfgang Benz (Hg.), Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart (Handbuch des Antisemitismus: Literatur, Film, Theater, Kunst 7), Berlin/München/Boston 2015, 159–162.

Clemens Gruber, „Vier Steine seien der Heimat Dank“ – Kriegerdenkmäler und Erinnerungskulturen in Oberösterreich vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart, in: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen (2020), 179–209.

Gruppe Neues Österreich, Pflichterfüllung. Ein Bericht über Kurt Waldheim, Wien 1986.

Maurice Halbwachs, Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen (Soziologische Texte 34), Berlin 1966.

Katrin Hammerstein, Schuldige Opfer? Der Nationalsozialismus in den Gründungsmythen der DDR, Österreich und der Bundesrepublik Deutschland, in: Regina Fritz/Carola Sachse/Edgar Wolfrum (Hg.), Nationen und ihre Selbstbilder. Postdiktatorische Gesellschaften in Europa (Diktaturen und ihre Überwindung im 20. und 21. Jahrhundert 1), Göttingen 2008, 39–61.

Saskia Handro, Der lange Abschied von vertrauten Opfermythen. Eine Schulbuchanalyse aus geschichtskulturellem Anlass, in: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16), Berlin 2011, 199–216.

Hendrik Hansen, Totalitarismus und Extremismus als Angriff auf die Menschenwürde – Die Rolle der Erinnerungskultur in der streitbaren Demokratie, in: Hendrik Hansen/Tim Kraski/Verena Vortisch (Hg.), Erinnerungskultur in Mittel- und Osteuropa. Die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Kommunismus im Vergleich, Baden-Baden 2020, 19–52.

Hannes Heer/Ruth Wodak, Kollektives Gedächtnis. Vergangenheitspolitik. Nationales Narrativ. Zur Konstruktion von Geschichtsbildern, in: Hannes Heer u.a. (Hg.), Wie Geschichte gemacht wird. Zur Konstruktion von Erinnerungen an Wehrmacht und Zweiten Weltkrieg, Wien 2003, 12–23.

Thomas Hellmuth, Die „vollendete Nation“. Der „Petit Lavisse“ und die bürgerliche Vergesellschaftung Frankreichs im 19. Jahrhundert, in: Judith Breitfuß/Thomas Hellmuth/Isabella Svacina-Schild (Hg.), Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main 2021, 173–206.

Thomas Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus. Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik, in: Judith Breitfuß/Thomas Hellmuth/Isabella Svacina-Schild (Hg.), Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main 2021, 15–56.

Thomas Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014.

Thomas Hellmuth, Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Zwei Seiten einer Medaille?, in: Sebastian Barsch (Hg.), Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts (Think! Historically: Teaching History and the Dialogue of Disciplines 3), Kiel 2022, 35–60.

Lisz Hirn, Waldheims Walzer. Unterrichtsmaterial. Ein Film von Ruth Beckermann, Wien 2018, URL: https://www.schulkino.at/fileadmin/user_upload/waldheimswalzer.pdf (abgerufen 4.6.2023).

Christina Hofstadler, *Sisi-Images im Spiel- und Dokumentarfilm des 20. Jahrhunderts und ihre geschichtswissenschaftliche Reflexion*, Dipl. Arb., Universität Wien 2013.

Ulrike Hormel/Albert Scherr, *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*, Wiesbaden 2004.

Franz-Heinz Hye, *Das österreichische Staatswappen und seine Geschichte*, Innsbruck/Wien 1995.

Institut für Zeitgeschichte, Republik Österreich Historikerkommission, *Veröffentlichungen der Österreichischen Historikerkommission*, URL: <https://hiko.univie.ac.at> (abgerufen 4.4.2023).

Interview mit Wolfgang Schüssel, *Neue Zürcher Zeitung*, 5.2.2005.

Israelitische Kultusgemeinde Wien, *Halbjahresbericht 2022 der Antisemitismus-Meldestelle*, URL: <https://www.ikg-wien.at/nachrichten/halbjahresbericht-2022-der-antisemitismus-meldestelle> (abgerufen 7.5.2023).

Clemens Jabloner, *Am Beispiel der Historikerkommission: Zeitgeschichtliche Forschung in juristischer Perspektive*, in: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 16 (2005) 1, 111–136.

Clemens Jabloner u.a., *Schlussbericht der Historikerkommission der Republik Österreich, Vermögensentzug während der NS-Zeit sowie Rückstellungen und Entschädigungen seit 1945 in Österreich (Veröffentlichungen der Österreichischen Historikerkommission 1)*, Wien/München 2003.

Siegfried Jäger, *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*, Münster ⁷2015.

Ulrike Jureit, *Olympioniken der Betroffenheit. Normierungstendenzen einer opferidentifizierten Erinnerungskultur*, in: Katrin Hammerstein u.a. (Hg.), *Aufarbeitung der Diktatur – Diktat der Aufarbeitung? Normierungsprozesse beim Umgang mit diktatorischer*

Vergangenheit (Diktaturen und ihre Überwindungen im 20. und 21. Jahrhundert 2), Göttingen 2009, 108–119.

Clemens Kammler, Einführung: Konzeptualisierungen der Werke Foucaults, in: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich Johannes Schneider (Hg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Berlin 2020, 11–13.

Waltraud Kannonier-Finster/Meinrad Ziegler, Erinnerungskultur und Geschichtskultur, in: Andreas Kranebitter/Christoph Reinprecht (Hg.), *Die Soziologie und der Nationalsozialismus in Österreich (Sozialtheorie)*, Bielefeld 2019, 495–509.

Gérard Kasemir, Spätes Ende für “wissenschaftlich” vorgetragenen Rassismus. Die Borodajkewycz-Affäre 1965, in: Michael Gehler/Hubert Sickinger (Hg.), *Politische Affären und Skandale in Österreich. Von Mayerling bis Waldheim*, Thaur/Wien 1995, 486–501.

Karl Klambauer, *Österreichische Gedenkkultur zu Widerstand und Krieg. Denkmäler und Gedächtnisorte in Wien 1945–1986 (Der Nationalsozialismus und seine Folgen 4)*, Innsbruck/Wien/Bozen 2006.

Peter Knecht u.a. (Hg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch und Lehrmittelforschung (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)*, Bad Heilbrunn 2014.

Volkhard Knigge, Europäische Erinnerungskultur, Identitätspolitik oder kritisch kommunikative historische Selbstvergewisserung, in: Kulturpolitische Gesellschaft e. V. (Hg.), *kultur.macht.europa – europa.macht.kultur. Begründungen und Perspektiven europäischer Kulturpolitik. Dokumentation des vierten Kulturpolitischen Bundeskongresses am 7./8. Juni 2007 in Berlin (Edition Umbruch. Texte zur Kulturpolitik 23)*, Essen 2008, 150–161.

Volkhard Knigge, Zur Zukunft der Erinnerung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte 25–26 (2010)*, 10–16.

Robert Knight, Der Waldheim-Kontext: Österreich und der Nationalsozialismus, in: Gerhard Botz/Gerald Sprengnagel (Hg.), *Kontroversen um Österreichs Zeitgeschichte. Verdrängte*

Vergangenheit, Österreich-Identität, Waldheim und die Historiker (Studien zur historischen Sozialwissenschaft 13), Frankfurt am Main²2008, 78–88.

Salomon Korn, Geteilte Erinnerung – Holocaust-Gedenken in Deutschland, in: Ulrich Borsdorf/Heinrich Theodor Grütter (Hg.), *Orte der Erinnerung. Denkmal, Gedenkstätte, Museum*, Frankfurt am Main/New York 1999, 231–243.

Reinhart Koselleck, Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses, in: Volkhard Knigge/Norbert Frei (Hg.), *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*, München 2002, 21–32.

Robert Krotzer, *Langes Schweigen. Der NS-Faschismus in österreichischen Schulbüchern (Diskussions- und Grundlagentexte zur Geschichte von Widerstand und Verfolgung in Österreich 3)*, Wien 2015.

Christoph Kühberger, Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches. Exemplarische Annäherungen an forschungsmethodische Aspekte des CAOHT-Projekt, in: Christoph Kühberger/Roland Bernhard/Christoph Bramann (Hg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaft 6)*, Münster 2019, 17–33.

Christoph Kühberger, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2015, 13–48.

David Lackner, Erinnerungsarbeit in Deutschland und Österreich. Ein exemplarischer Vergleich von drei KZ-Gedenkstätten, in: *historisch-politische bildung. Themendossiers zur Didaktik von Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung* 9 (2018), 7–14.

Achim Landwehr, Historische Diskursanalyse (Historische Einführungen 4), Frankfurt am Main²2018.

Sabine Lehner/Ruth Wodak, Nationalismus und Rechtspopulismus, in: Rudolf de Cillia u.a. (Hg.), *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*, Wiesbaden 2020, 169–204.

Cornelius Lehnguth, *Waldheim und die Folgen. Der parteipolitische Umgang mit dem Nationalsozialismus in Österreich* (Studien zur Historischen Sozialwissenschaft 35), Frankfurt am Main 2013.

Daniel Levy/Natan Sznaider, *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust*, Frankfurt am Main 2007.

Mahnmal unerbittlicher Gerechtigkeit. Die Enthüllung des russischen Heldendenkmals auf dem Schwarzenbergplatz, *Das kleine Volksblatt*, 21.8.1945, URL: <https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=dkv&datum=19450821&seite=1&zoom=33&query=%22das%22%2B%22kleine%22%2B%22volksblatt%22%2B%221945%22%2B%2221.%22%2B%22August%22&ref=anno-search> (abgerufen 28.9.2023).

Walter Manoschek, Austrian Reaction to the Exhibition “War of Extermination. Crimes of the Wehrmacht 1941 to 1944”, in: Günter Bischof/Anton Pelinka/Ferdinand Karlhofer (Hg.), *The Vranitzky Era in Austria (Contemporary Austrian Studies 7)*, New Brunswick/New Jersey 1999, 193–200.

Walter Manoschek, Die Wehrmachtsausstellung 1995–2004, Haus der Geschichte Österreich, URL: <https://hdgoe.at/wehrmachtsausstellung> (abgerufen 16.3.2023).

Ina Markova, Balancing Victimhood and Complicity in Austrian History Textbooks: Visual and Verbal Strategies of Representing the Past in Post-Waldheim Austria, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 3 (2011) 2, 58–73.

Ina Markova, *Die NS-Zeit im Bildgedächtnis der Zweiten Republik (Der Nationalsozialismus und seine Folgen 6)*, Innsbruck 2018.

Ina Markova, Österreichische Bild-Diskurse über die NS-Zeit. Der Nationalsozialismus im Geschichtsschulbuch der Zweiten Republik, in: *Zeitgeschichte* 42 (2015) 1, 6–20.

Ina Markova, Wie Vergangenheit neu erzählt wird. Der Umgang mit der NS-Zeit in österreichischen Schulbüchern (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag: Geschichtswissenschaft 20), Marburg 2013.

Elmar Mattle, Vom ersten Opfer Hitlers zur Mittätersinnennation. Der Umgang Österreichs mit der eigenen Rolle während der NS-Zeit, in: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 3 (2016), 16–26.

Meron Mendel/Tom David Uhlig, Globaler Antisemitismus und die Universalisierung der Shoah. Konstellationen der politischen Bildungsarbeit, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 73 (2021) 2, 190–201.

Astrid Messerschmidt, Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis, Frankfurt am Main 2003.

Philipp Mitnik, Nationalsozialismus in deutschen, österreichischen und englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I (1980–2017), in: Journal of Educational Media, Memory, and Society 10 (2018) 2, 84–108.

Sarah Moser, Gedenken an NS-Opfer, Neues antifaschistisches Mahnmal in Waizenkirchen, MeinBezirk.at, Online-Portal der Bezirksrundschau, 20.4.2023, URL: https://www.meinbezirk.at/grieskirchen-eferding/c-lokales/neues-antifaschistischesmahnmal-in-waizenkirchen_a5998608 (abgerufen 8.6.2023).

Horst Möller, Die Moskauer Außenministerkonferenz von 1943. Einleitende Bemerkungen, in: Stefan Karner/Alexander O. Tschubarjan (Hg.), Die Moskauer Deklaration 1943. „Österreich wieder herstellen“ (Kriegsfolgen-Forschung 8), Wien/Köln/Weimar 2015, 25–27.

Wolfgang Müller-Funk, Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften, Tübingen²2010.

Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus, Parlament, Anerkennung verschiedener Opfergruppen, URL: <https://www.nationalfonds.org/opferanerkennung> (abgerufen 2.2.2023).

Wolfgang Neugebauer, Aufarbeitung der NS-Vergangenheit in Österreich, in: Eleonore Lappin/Bernhard Schneider (Hg.), *Die Lebendigkeit der Geschichte. (Dis-)Kontinuitäten in Diskursen über den Nationalsozialismus* (Österreichische und internationale Literaturprozesse 13), St. Ingbert 2001, 105–118.

Wolfgang Neugebauer, Der österreichische Widerstand 1938–1945, in: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes. Namentliche Erfassung der Opfer politischer Verfolgung 1938–1945, o. A., 1–40, URL: https://www.doew.at/cms/download/2ob0q/wn_widerstand-2.pdf (abgerufen 5.8.2023).

Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*. Band 1–7, Paris 1984–1992.

Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD), *erinnern:at*, Kurzbeschreibung, URL: <https://www.erinnern.at/ueber-uns/ueber-uns> (abgerufen 7.5.2023).

Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD), *erinnern:at*, Neues antifaschistisches Mahnmal ersetzt Waffen SS-Denkmal in Stillfüssing, URL: <https://www.erinnern.at/bundeslaender/oberoesterreich/artikel/neues-antifaschistisches-mahnmal-in-stillfuessing> (abgerufen 8.6.2023).

Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD), *erinnern:at*, 5. Mai – Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus, URL: <https://www.erinnern.at/gedenktage/5.-mai-gedenktag-gegen-gewalt-und-rassismus-im-gedenken-an-die-opfer-des-nationalsozialismus> (abgerufen 20.4.23).

Österreichischer Rundfunk (ORF), Scharfe Worte bei Mauthausen-Gedenken, 5. Mai 2023, URL: <https://orf.at/stories/3315148/> (abgerufen 7.5.2023).

Bettina Paireder, Editorial, in: *historisch-politische bildung. Themendossiers zur Didaktik von Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung* 9 (2018), 4–5.

Parlament Österreich, Anfrage der Abgeordneten Sabine Schatz, 3197/J XXXVI. GP, Eingelangt am 27.03.2019, URL:

https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/J/3197/fname_743024.pdf (abgerufen 23.5.2023).

Parlament Österreich, Antisemitismus 2022. Hauptergebnisse im Überblick – Kurzbericht (Studie im Auftrag des österreichischen Parlaments), Wien 2023, URL: <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Kurzbericht-Antisemitismus-2022-Oesterreichweite-Ergebnisse.pdf> (abgerufen 7.5.2023).

Anton Pelinka, Von der Funktionalität von Tabus. Zu den »Lebenslügen« der Zweiten Republik, in: Wolfgang Kos/Georg Riegele (Hg.), Inventur 45/55. Österreich im ersten Jahrzehnt der Zweiten Republik, Wien 1996, 23–32.

Nicolas Perthes, Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon, Reinbek bei Hamburg 2001.

Nicolas Perthes, Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien, Hamburg 2008.

Alexander Pollak, Das Geschichtsbild der „sauberen Wehrmacht“. Konstitutive Elemente der Wehrmachtslegende in den österreichischen Printmedien nach 1945, in: Hannes Heer u.a. (Hg.), Wie Geschichte gemacht wird. Zur Konstruktion von Erinnerungen an Wehrmacht und Zweiten Weltkrieg, Wien 2003, 145–170.

Alexander Pollak, Vergangenheit und Reflexion. Konsens- und Streitlinien im Umgang mit der NS-Vergangenheit, in: Martin Sabrow/Ralph Jessen/Klaus Große Kracht (Hg.), Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen nach 1945, München 2003, 326–346.

Alexander Pollak, Zwischen Erinnerung und Tabu – Die diskursive Konstruktion des Mythos von der „sauberen Wehrmacht“ in den österreichischen Medien nach 1945, in: *Folia Linguistica* 35 (2011) 1–2, 131–156.

Ljiljana Radonić, Europäische Erinnerungskulturen im Spannungsfeld zwischen „Ost“ und „West“, in: *Informationen zur Politischen Bildung* 32 (2010), 21–29.

Ljiljana Radonić/Heidemarie Uhl, Gedächtnis und Erinnerungskultur, in: Marcus Gräser/Dirk Rupnow (Hg.), Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs (Zeitgeschichtliche Bibliothek 41), Wien 2021, 263–283.

Oliver Rathkolb, Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2015, Wien 2015.

Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, BGBl. II Nr. 113/2016, URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdfsig (abgerufen 27.4.2023).

Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), Verordnung des Bundeskanzlers über die Einrichtung eines Beirats für das Gedenk- und Erinnerungsjahr 2018, StF: BGBl. II Nr. 256/2016, URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009636> (abgerufen 27.4.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, DemokratieWEBstatt, Lernen aus der Geschichte – Erinnern und Gedenken heute, URL: <https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-holocaust-shoah/lernen-aus-der-geschichte-gedenken-und-erinnern-heute> (abgerufen 27.4.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Dipl.-Ing. DDDr. h.c. Leopold Figl, URL: <https://www.parlament.gv.at/person/326> (abgerufen 21.2.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Dr. Heinz Fischer, URL: <https://www.parlament.gv.at/person/334> (abgerufen 16.3.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Dr. Peter Jankowitsch, URL: <https://www.parlament.gv.at/person/726> (abgerufen 4.4.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Dipl.-Kfm. Dr. Thomas Klestil, URL:
<https://www.parlament.gv.at/person/13583> (abgerufen 4.4.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Nationalfonds, Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus, Allgemeiner Entschädigungsfonds und Fonds zur Instandsetzung der jüdischen Friedhöfe in Österreich, URL:
<https://www.parlament.gv.at/services/nationalfonds/index.html> (abgerufen 5.4.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Parlamentskorrespondenz Nr. 549 vom 23.06.2005, Justizausschuss: Heftige Debatte über Opferbegriff, URL:
https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2005/pk0549#XXII_A_00614 (abgerufen 16.3.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Parlamentskorrespondenz Nr. 75 vom 27.01.2020, Holocaust Gedenktag: Bundesratspräsident Seeber sieht Erinnerung als Auftrag, URL:
https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2020/pk0075 (abgerufen 27.4.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Parlamentskorrespondenz Nr. 75 vom 27.01.2023, Sobotka: Holocaust eines der schlimmsten Verbrechen der Geschichte, URL:
https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2023/pk0075 (abgerufen 27.4.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Parlamentskorrespondenz Nr. 76 vom 27.01.2020, Gedenken an den Holocaust: Eine immerwährende Aufgabe, URL:
https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2020/pk0076 (abgerufen 27.4.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Dr. Wolfgang Schüssel, URL:
<https://www.parlament.gv.at/person/1781> (abgerufen 22.12.23).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Stenographisches Protokoll, 19. Sitzung des Nationalrates der Republik, VII. GP, 30. Oktober 1953, 50, 595–618, URL:
https://www.parlament.gv.at/dokument/VII/NRSITZ/19/imfname_158364.pdf (abgerufen 21.2.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Stenographisches Protokoll, 35. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, XVIII. GP, 8. und 9. Juli 1991, 32629–3408, URL: https://www.parlament.gv.at/dokument/XVIII/NRSITZ/35/imfname_142026.pdf (abgerufen 4.4.2023).

Republik Österreich, Parlamentsdirektion, Dipl.-Kfm. Dr. Franz Vranitzky, URL: <https://www.parlament.gv.at/person/1368> (abgerufen 4.4.2023).

Markus Rheindorf, Erinnerung und Gedenken: Die diskursive Konstruktion einer gemeinsamen politischen Vergangenheit, in: Rudolf de Cillia u.a. (Hg.), Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015, Wiesbaden 2020, 115–167.

Karl-Heinz Ritschel, Kandidatur eines Unglaubwürdigen, Salzburger Nachrichten, 22.3.1986.

Luc Rosenzweig, Das österreichische Psychodrama, Le Monde, 11.4.1986.

Michael Rothberg, Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonialisierung, Berlin 2021.

Rot-Weiß-Rot-Buch, Gerechtigkeit für Österreich! Darstellungen, Dokumente und Nachweise zur Vorgeschichte und Geschichte der Okkupation Österreichs. Erster Teil (Nach amtlichen Quellen), Wien 1946.

Dirk Rupnow, Das Gedenk- und Erinnerungsjahr 2018 – eine Rückschau, in: Zeitgeschichte 46 (2019) 4, 463–477.

Jörn Rüsen, Geschichte denken. Erläuterungen zur Historik, Wiesbaden 2020.

Jörn Rüsen, Historische Sinnbildung. Grundlagen, Formen, Entwicklungen, Wiesbaden 2020.

Jörn Rüsen, Kann gestern besser werden? Zum Bedenken der Geschichte, Berlin 2003.

Thomas Santrucek, Mönichkirchen und die Nazi-Ära. Ein Denkmal für alle Mordopfer – nicht nur für drei, MeinBezirk.at, Online-Portal der Bezirksrundschau, URL: https://www.meinbezirk.at/neunkirchen/c-lokales/ein-denkmal-fuer-alle-mordopfer-nicht-nur-fuer-drei_a5953681#gallery=null (abgerufen 7.6.2023).

Harald Schmid, Das Unbehagen in der Erinnerungskultur. Eine Annäherung an aktuelle Deutungsmuster, in: Margrit Frölich/Ulrike Jureit/Christian Schneider (Hg.), Das Unbehagen an der Erinnerung – Wandlungsprozesse im Gedenken an den Holocaust, Frankfurt am Main 2012, 161–182.

Siegfried J. Schmidt, Geschichte beobachten. Geschichte und Geschichtswissenschaft aus konstruktivistischer Sicht, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 8 (1997) 1, 19–44.

SORA Institute for Social Research and Consulting, Autoritarismus in Zentraleuropa (2006–2008), URL:

<https://www.sora.at/nc/news-presse/news/news-einzelansicht/news/autoritarismus-in-zentraleuropa-2006-2008-114.html> (abgerufen 19.3.2023).

Sybille Steinbacher, Über Holocaustvergleiche und Kontinuitäten kolonialer Gewalt, in: Saul Friedländer u.a. (Hg.), Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust, München 2022, 53–68.

Martin Tschiggerl, Who owns the “Trümmerfrauen”?, in: Public History Weekly 7 (2019) 17, o. A., URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/7-2019-17/trummerfrauen/> (abgerufen 19.3.2023).

Heidemarie Uhl, Das “erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformation in der Zweiten Republik, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften 30 (2001) 1, 19–34.

Heidemarie Uhl, Denkmäler als Medien gesellschaftlicher Erinnerung. Die Denkmallandschaft der Zweiten Republik und die Transformation des österreichischen Gedächtnisses, in: Regina Fritz/Carola Sachse/Edgar Wolfrum (Hg.), Nationen und ihre Selbstbilder. Postdiktatorische

Gesellschaften in Europa (Diktaturen und ihre Überwindung im 20. und 21. Jahrhundert 1), Göttingen 2008, 62–89.

Heidemarie Uhl, Einleitung, in: Heidemarie Uhl (Hg.), *Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur. Das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts (Gedächtnis – Erinnerung – Identität 3)*, Innsbruck 2003, 7–15.

Heidemarie Uhl, Of Heroes and Victims: World War II in Austrian Memory, in: *Austrian History Yearbook* 42 (2011), 185–200.

Heidemarie Uhl, Opferthesen, revisited. Österreichs ambivalenter Umgang mit der NS Vergangenheit, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 68 (2018) 34–35, 47–54.

Heidemarie Uhl, „Österreichs Erinnerungskultur ist einige Sonderwege gegangen“, Österreichische Akademie der Wissenschaften, URL:
<https://www.oeaw.ac.at/news/oesterreichs-erinnerungskultur-ist-einige-sonderwege-gegangen> (abgerufen 16.5.2023).

Heidemarie Uhl, Schuldgedächtnis und Erinnerungsbegehren. Thesen zur europäischen Erinnerungskultur, in: Lucia Scherzberg (Hg.), „Doppelte Vergangenheitsbewältigung“ und die Singularität des Holocaust (theologie.geschichte 5), Saarbrücken 2012, 193–214.

Heidemarie Uhl, »Vom ersten Opfer« zum Land der unbewältigten Vergangenheit: Österreich im Kontext der Transformation des europäischen Gedächtnisses, in: Volkhard Knigge u.a. (Hg.), *Arbeit am europäischen Gedächtnis. Diktaturerfahrungen und Demokratieentwicklung (Schriften der Stiftung Ettersberg 17)*, Köln/Weimar/Wien 2011, 27–46.

Heidemarie Uhl, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese: NS-Herrschaft, Krieg und Holocaust im »österreichischen Gedächtnis«, in: Christian Gerbel u.a. (Hg.), *Transformationen gesellschaftlicher Erinnerung. Studien zur »Gedächtnisgeschichte« der Zweiten Republik (Reihe kultur.wissenschaften 9)*, Wien 2005, 50–85.

Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern, in: *Informationen zur Politischen Bildung* 32 (2010), 5–14.

United Nations, General Assembly decides to designate 27 January as Annual International Day of Commemoration to honour Holocaust Victims, 01/11/2005, URL: <https://press.un.org/en/2005/ga10413.doc.htm> (abgerufen 11.5.2023).

Peter Utgaard, Remembering and Forgetting Nazism. Education, National Identity, and the Victim Myth in Postwar Austria, New York/Oxford 2003.

Alexander Van der Bellen, Worte von Alexander Van der Bellen bei der Kranzniederlegung am Mahnmal gegen Krieg und Faschismus, Bundespräsident Alexander Van der Bellen, URL: <https://www.bundespraesident.at/aktuelles/detail/achten-wir-darauf-dass-grund-und-freiheitsrechte-einschliesslich-der-medienfreiheit-nicht-schritt-fuer-schritt-beschnitten-werden> (abgerufen 5.1.2023).

Kerstin von Lingen, Erfahrung und Erinnerung. Gründungsmythos und Selbstverständnis von Gesellschaften in Europa nach 1945, in: Archiv für Sozialgeschichte 49 (2009), 149–184.

Jens Westemeier, »So war der deutsche Landser« – Wehrmachtsbilder von 1945 bis heute, in: Jens Westemeier (Hg.), »So war der deutsche Landser...«. Das populäre Bild der Wehrmacht (Krieg in der Geschichte 101), Paderborn 2019, 1–26.

Michael Wildt, Was heißt Singularität des Holocaust? in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 19 (2022) 1, 128–147, URL: <https://zeithistorische-forschungen.de/1-2022/6022> (abgerufen 28.9.2023).

Simone Winko, Diskursanalyse, Diskursgeschichte, in: Heinz Ludwig Arnold/Heinrich Detering (Hg.), Grundzüge der Literaturwissenschaft, München 1996, 463–478.

Renée Winter, Geschichtspolitiken und Fernsehen. Repräsentationen des Nationalsozialismus im frühen österreichischen TV (1955-1970) (Histoire 46), Bielefeld 2014.

Ruth Wodak/Rudolf de Cillia, Commemorating the past: the discursive construction of official narratives about the ‘Rebirth of the Second Austrian Republic’, in: Discourse & Communication 1 (2007) 3, 337–363.

Ruth Wodak u.a., *Die Sprachen der Vergangenheiten. Öffentliches Gedenken in österreichischen und deutschen Medien*, Frankfurt am Main 1994.

Ruth Wodak u.a., *Umgang mit Vergangenheiten: 1988 – 1995 – 2005. Ein abschließender Vergleich*, in: Rudolf de Cillia/Ruth Wodak (Hg.), *Gedenken im „Gedenkjahr“*. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005, Innsbruck/Wien/Bozen 2009, 173–189.

Helmut Wohnout, *Die Mitschuldklausel und Österreich als NS-Opfer. Zur Ambivalenz der österreichischen Opferthese am biografischen Beispiel Leopold Figls*, in: Stefan Karner/Alexander O. Tschubarjan (Hg.), *Die Moskauer Deklaration 1943. „Österreich wieder herstellen“* (Kriegsfolgen-Forschung 8), Wien/Köln/Weimar 2015, 235–248.

Edgar Wolfrum, *Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder. Konzepte – Methoden – Themen*, in: Jan Scheunemann (Hg.), *Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland*, Leipzig 2010, 13–32.

Mirjam Zadoff, *Is it history that has the capacity to save us? Über die Zukunft der Erinnerung an den Nationalsozialismus*, in: Ljiljana Radonić/Heidemarie Uhl (Hg.), *Das umkämpfte Museum. Zeitgeschichte ausstellen zwischen Dekonstruktion und Sinnstiftung* (Erinnerungskulturen / Memory Cultures 8), Bielefeld 2020, 147–164.

Zentralrat der Juden in Deutschland, *Kurz-Biographien der Redner*, URL: <https://www.zentralratderjuden.de/aktuelle-meldung/kurz-biographien-der-redner/> (abgerufen 2.2.2023).

Béatrice Ziegler, „Erinnert euch!“ – Geschichte als Erinnerung und die Wissenschaft, in: Peter Gautschi/Barbara Sommer Häller (Hg.), *Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen* (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2014, 69–89.

Meinrad Ziegler, *Gedächtnis und Geschichte*, in: Meinrad Ziegler/Waltraud Kannonier-Finster (Hg.), *Österreichisches Gedächtnis. Über Erinnern und Vergessen der NS-Vergangenheit* (Transblick Sozialwissenschaftliche Reihe 12), Innsbruck/Wien/Bozen 2016, 41–96.

Meinrad Ziegler/Waltraud Kannonier-Finster, Österreichisches Gedächtnis. Über Erinnern und Vergessen der NS-Vergangenheit (Transblick Sozialwissenschaftliche Reihe 12), Innsbruck/Wien/Bozen 2016.

Zikaron BaSalon, URL: <https://www.zikaronbasalon.com/en/home-2/> (abgerufen 27.4.2023).

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die drei Dimensionen des Gedächtnisses nach Aleida Assmann (2006)	11
Tabelle 2: Haupt- und Unterkategorien für die diskursanalytische Schulbuchforschung.....	63
Tabelle 3: Auswahl der Schulbücher für die Analyse.....	65

10. Anhang (Abstract)

Die österreichische Erinnerungskultur, die vor allem den Umgang mit dem Nationalsozialismus in Österreich in der Zweiten Republik zum Inhalt hat, unterliegt einem stetigen Wandel und verändert sich in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Einstellungen. Sichtbar werden diese Transformationsprozesse etwa in Schulbüchern, da diese als ein Produkt gesellschaftlicher und soziokultureller Vorstellungen angesehen werden können. Auf Basis der diskursanalytischen Schulbuchforschung nach Thomas Hellmuth wird in der vorliegenden Masterarbeit zum einen der Frage nachgegangen, welche erinnerungskulturellen Diskurse seit 1945 in Österreich zu verzeichnen sind. Zum anderen soll anhand der Diskurse herausgefunden werden, inwieweit diese in acht ausgewählten Schulbüchern für die allgemeinbildenden höheren Schulen aus Geschichte und Sozialkunde für die 7. und 8. Klasse verankert sind. Der Analysezeitraum erstreckt sich vom Jahr 1986 bis in die Gegenwart. Mithilfe von Diskursfragmenten, -positionen und -ereignissen können drei große Diskursstränge beschrieben werden, welche vom Opfermythos, der Mitverantwortungsthese und dem Erinnerungslernen in Österreich handeln. Sie lassen sich hinsichtlich ihrer Entstehungszeit einem gewissen Zeitraum zuordnen, dennoch sind sie in der österreichischen Gesellschaft auch heute nach wie vor verankert. Diese Entwicklungen entsprechen den Ergebnissen der Schulbuchanalyse: Alle drei Diskurse lassen sich in unterschiedlichem Ausmaß in Abhängigkeit vom Zeitraum und von den gesellschaftspolitischen Gegebenheiten in den Schulbüchern wiederfinden. Die diskursanalytische Schulbuchforschung ermöglicht es, in den Schulbüchern vertretene und in der Gesellschaft etablierte Diskurse kritisch zu hinterfragen. Zudem bietet diese Masterarbeit einen Einblick in den gegenwärtigen Umgang Österreichs mit seiner nationalsozialistischen Vergangenheit und thematisiert unter anderem, auf welche Weise zukünftig sowohl auf nationaler und als auch auf europäischer Ebene der Erinnerungsdiskurs geführt werden könnte.