REIHE DER GESELLSCHAFT FÜR
GESCHICHTSDIDAKTIK ÖSTERREICH

Andrea Brait
Claus Oberhauser
Irmgard Plattner (Hg.)

Vergangenheit Gegenwart Zukunft

Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich

WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT

Andrea Brait, Claus Oberhauser, Irmgard Plattner (Hg.)

Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft

REIHE DER GESELLSCHAFT FÜR
GESCHICHTSDIDAKTIK ÖSTERREICH ■ BAND 2

Andrea Brait, Claus Oberhauser, Irmgard Plattner (Hg.)

Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft

Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich

WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter http://dnb.d-nb.de abrufbar.

universität innsbruck

Pädagogische Hochschule Tirol

Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich

www.gdoe.at

Die Qualität dieses Bandes wurde vor der Publikation in einem blind Peer-Review-Verfahren durch externe Gutachter*innen und in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausgeber*innengremium geprüft.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt / M. 2022

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1547-0 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7566-1547-6 (PDF)
ISSN 2749-3032
eISSN 2940-1909
DOI https://doi.org/10.46499/1701

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Inhalt

ANDREA BRAIT, CLAUS OBERHAUSER, IRMGARD PLATTNER
Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich 7

CHRISTOPH KÜHBERGER
Geschichtsdidaktik in Österreich. Entwicklungen und Trends 14

PETER GAUTSCHI
Zwischen den Stühlen. Herausforderungen und Chancen der Geschichtsdidaktik heute 39

LALE YILDIRIM
Geschichtsdidaktik im Wandel. Vergangenheit, Orientierung und Zukunftsperspektiven zwischen Macht und Ohnmacht 62

JOHANNES BRZOBOHATY
Kompetenzorientierte Leistungsfeststellungen. Eine kategoriale Analyse von Geschichtetests der Sekundarstufe I 79

CHRISTIAN PICHLER
Kompetenzorientierte Reifeprüfung im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSPB). Prüfungspraxis und Ergebnisse 96

HEINRICH AMMERER
Auf der Suche nach einer Entwicklungslogik historischer Verständnishorizonte. 113

HEIKE KRÖSCHE
Historische Medienkompetenz und digitale Narrativität. Überlegungen zum Potential von selbstproduzierten Erklärvideos . . . 130

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

GEORG MARSCHNIG
„Auffällig ist, dass die Tat dramatisch dargestellt wird.“ Multiperspektivität schreibend erfahren 146

GABRIELE DANNINGER
„... Weil es einfach ein sehr wichtiges Thema ist. Denn immerhin sind die Schüler von heute die Politiker, die Entscheidungsträger von morgen.“ Friedensnarrative im historisch-politischen Unterricht 161

ANDREA BRAIT
„I habn a bissl was üba die Tirola Geschichte glernt.“ Lernen im Museum aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. 175

WOLFGANG BUCHBERGER
Orientierungsangebote im Geschichtsunterricht. Möglichkeiten zur Förderung historischer Orientierungskompetenz 196

STEPHAN SCHARINGER, THOMAS STORNIG
„Wladimir (Put Put Putin)“ und „Bella Ciao“. Dekonstruktion von Popsongs im historischen und politischen Kontext 213

BODO VON BORRIES
Persönlicher Rückblick auf 50 Jahre deutsche Geschichtsdidaktik. Memoiren, Erträge, Forderungen 236

Autorinnen und Autoren. 263

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ANDREA BRAIT, CLAUS OBERHAUSER,
IRMGARD PLATTNER

Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft

Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich

2005 nannte Stefan Jordan erstens die Geschichtsdidaktik eine „problematische Disziplin" und konstatierte zweitens, dass sie sich auf dem Abstellgleis des „geschichtswissenschaftlichen Bahnhofs" befinde.[1] Kaum ein Feld der Geschichtswissenschaften hat sich aber in den letzten Jahren und Jahrzehnten derart dynamisch entwickelt wie die Geschichtsdidaktik im deutschsprachigen Raum. Jedoch vollziehen sich diese Entwicklungen in Österreich im Vergleich zu Deutschland mit einer gewissen Verzögerung: Während die Konferenz für Geschichtsdidaktik bereits 1995 gegründet wurde, gibt es die Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich erst seit 2010. Die Jahrestagung der GDÖ 2019 wurde zum Anlass genommen, um über die eigene Disziplin im Sinne der drei Zeitdimensionen selbstreflexiv nachzudenken, was mit dem vorliegenden Band dokumentiert wird.[2]

Christoph Kühberger zeichnet detailreich die Geschichte der Geschichtsdidaktik in Österreich, mit einem Fokus auf die Zeit nach 1945, nach. Die Vorstellung der Leistungen von Karl Linke, Hermann Schnell und Heinz Strotzka zeigt, dass es immer wieder Persönlichkeiten gab, die sich um eine Weiterentwicklung des Geschichtsunterrichts – mit unterschiedlichen Vorstellungen – bemühten und teilweise auch für eine Vernetzung mit internationalen Diskursen einsetzten. Von einer Professionalisierung kann aber erst im ausgehenden 20. Jahrhundert gesprochen werden. 2001 habilitierte Alois Ecker als erster Österreicher im Fach Geschichtsdidaktik. Der 1992 gegründete Fachverband, die Konferenz für Geschichtsdidaktik Österreichs, stellte seine Tätigkeit 2006 ein. Im Gegensatz zu diesem sind die Mitglieder der 2010 gegründeten Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich (GDÖ) deutlich stärker in tertiären

1 Stefan Jordan, Die Entwicklung einer problematischen Disziplin. Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* (2005), Nr. 2, S. 274–279, hier S. 278.

2 Die Beiträge durchliefen ein Peer-Review-Verfahren.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bildungseinrichtungen verankert, engagieren sich national und international in verschiedenen empirischen Forschungsprojekten und beteiligen sich an der Theorieentwicklung der Disziplin. Die Forschungsschwerpunkte der österreichischen Geschichtsdidaktik sind heute überaus vielfältig: Gender, Globalisierung, Holocaust, Inklusion, digitale Medien, sprachsensibler Geschichtsunterricht, Subjektorientierung, außerschulische Lernorte (Museen, Gedenkstätten etc.), Schulbuchforschung und Aufgabenkultur (Matura etc.) sind die aktuell am stärksten vertretenen Ansätze.

Peter Gautschi definiert in seinem Beitrag ausgehend von einer Bestandsaufnahme des Istzustandes eine Neupositionierung zur Ausrichtung der Geschichtsdidaktik. Er legt dar, dass bei einer gelungenen Vermittlungspraxis im Geschichtsunterricht disziplinenübergreifende Kompetenzen nötig sind, die sich nicht nur aus der Geschichtsdidaktik selbst speisen, sondern auch die Geschichtswissenschaften, Erziehungswissenschaften, Medienwissenschaften, Design & Kunst sowie weitere Kulturwissenschaften inkludieren. Weiters wird die Rolle der Geschichtsdidaktik bei der Angebotsentwicklung diskutiert, die sich derzeit vor allem auf die schulische Unterrichtsentwicklung und die Schulbuchproduktion beschränkt. Daraus ergibt sich ein Plädoyer, das Feld der Geschichtsdidaktik unter dem neuen Begriff „Design Science für Historische Bildung" zu weiten. Geschichtsdidaktik ist dann – laut Gautschi – „die Wissenschaft zur Erforschung, Theoretisierung und Inszenierung des Umgangs von Menschen und Gesellschaften mit Geschichte und Erinnerung". Der Forschungs- und Entwicklungsgegenstand der Geschichtsdidaktik betritt entlang dieser Neuorientierung den öffentlichen und den schulischen Raum der Geschichtsvermittlung.

Lale Yildirim wagt den Blick in die Zukunft und zeigt in ihrem konzeptionell-theoretischen Beitrag Leerstellen und Brüche in der bisherigen geschichtsdidaktischen Debatte über Migration und Diversität auf. Yildirim bekräftigt, dass viele bisherige narrative Entwürfe nach wie vor ein *Wir* oder *Nicht-Wir* fokussieren und demgemäß stark auf Identitätsbildungsprozesse und eben nicht auf plurale Zugänge Rücksicht nehmen. Sie plädiert dafür, dass die Formel „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft" vor dem Hintergrund der Entwicklungen der letzten Jahre zu erweitern ist. Man hat es ihr zufolge vielmehr mit einem „Geschichtsbewusstsein in der pluralen demokratischen Gesellschaft im digitalen Zeitalter" zu tun. Indem Historiker*innen und Geschichtsdidaktiker*innen sich selbst zu gesellschaftlichen Fragen äußern und sich dementsprechend positionieren, kann es in Zukunft nicht mehr nur darum gehen, *agency* zu beschreiben und in historischen Zusammenhängen zu deuten, sondern dies bewusst in gesellschaftlichen Debatten zu artikulieren. Yildirims Text ist also ein Plädoyer

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

für ein plurales demokratisches Demokratieverständnis und dieses fordert Wissenschaft dazu auf, für demokratische Werte einzustehen.

Nach diesen einleitenden Texten bietet der Band eine Bestandsaufnahme aktueller Schwerpunkte der geschichtsdidaktischen Forschung in Österreich. Diesbezüglich zeigt sich, dass die empirische Forschung „angekommen" ist.

Johannes Brzobohaty gibt einen Einblick in ein Promotionsprojekt und analysiert Geschichtstests der Sekundarstufe I. In einer kategorialen Analyse wurden 2.678 Testarbeitsaufträge dahingehend untersucht, inwiefern diese auf das für die Geschichtsdidaktik zentrale und in den Lehrplänen als Lernziel verankerte Konzept des Geschichtsbewusstseins abgestimmt sind. Neben den von Hans-Jürgen Pandel beschriebenen sieben Dimensionen[3] definiert der Autor mit dem kulturellen Bewusstsein eine achte Dimension. Brzobohaty kann zeigen, dass die Herausbildung eines solchen bei den untersuchten Tests nicht im Vordergrund stand, jedoch einzelne Arbeitsaufträge bestimmten Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zugeordnet werden können. Die verschiedenen Dimensionen sind dabei recht unterschiedlich häufig nachweisbar. So werden die Dimensionen Identitätsbewusstsein und Wirklichkeitsbewusstsein von keiner einzigen Aufgabe adressiert; am häufigsten, nämlich bei 25,54 % aller Fälle, konnte die Dimension Politikbewusstsein zugeordnet werden, was aufgrund des traditionell auf Macht- und Herrschaftsstrukturen fokussierten Geschichtsunterrichts wenig verwunderlich scheint. Die Studie von Brzobohaty zeigt damit deutlich, dass die in den Lehrplänen formulierten Ziele des Geschichtsunterrichts in der Praxis nur zu einem geringen Teil nachweisbar sind.

Ein sehr ähnliches Fazit ist bei Christian Pichlers Studie zur mündlichen Reifeprüfung in Österreich zu ziehen, die sich auf Erhebungen im Jahr 2015 stützt. Untersucht wurde, inwiefern in den mündlichen Prüfungsgesprächen (n = 30) Prozesse des historischen Denkens nachweisbar sind. Hierzu wurde den Äußerungen der Kandidat*innen Teilkompetenzen nach dem Modell von FUER[4] und eine auf dessen Graduierungstheorie[5] basierende Niveaubeschreibung (null,

---

3 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: *Geschichtsdidaktik* 12 (1987), Nr. 2, S. 130–142.

4 Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007

5 Vgl. Andreas Körber, Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorien-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

basal, intermediär, elaboriert, maximal) zugeordnet. Pichler kann zeigen, dass in den untersuchten Prüfungsgesprächen nur ein basales Niveau-Intervall erreicht werden konnte. Zentrale Ziele des kompetenzorientierten Unterrichts, wie der analytische Umgang mit Quellen und Geschichtsdarstellungen und die Fähigkeit historische Entwicklungen zu erklären, wurden nicht erreicht. Teilweise konnte dies von den Maturant*innen nicht gezeigt werden, denn die Prüfungsaufgaben oder die Verhinderung der Entwicklung einer Narration durch die Lehrkräfte werden in der Studie als hinderliche Faktoren benannt.

Heinrich Ammerer begibt sich in seinem Beitrag auf eine Suche nach einer Entwicklungslogik historischer Verständnishorizonte. Die Grundlage liefern 80 teilstandardisierte Einzel-Leitfadeninterviews und 20 weitere Interviews aus einem älteren Projekt. Interviewt wurde 20 Kinder im letzten Kindergartenjahr, 20 Schüler*innen der vierten Schulstufe, 20 Schüler*nnen der achten Schulstufe, 20 Maturant*nnen bzw. Studienanfänger*innen und 20 Lehramtstudierende für GSK/PB ab dem vierten eingeschriebenen Semester. Der Fokus liegt dementsprechend auf dem sogenannten *conceptual change*. Neben dem erwartbaren Erreichen höherer Niveauausprägungen in Hinsicht auf das Verständnis von Fortschritt und Verfall, Moralität, Hierarchie und Macht sowie Evidenz und Perspektivität ist unter anderem auffällig, dass sich weibliche Personen insgesamt als „schlechter" bezüglich des Wissens oder Könnens einschätzen, obwohl es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in Hinsicht auf ein erreichtes Niveau gibt. Des Weiteren legen die Ergebnisse nahe, dass eine Weiterentwicklung in einem Bereich dazu führen kann, dass insgesamt alle Bereiche eine Progression aufweisen. Das heißt, dass das historische Verstehen wahrscheinlich einen sogenannten „Generalfaktor" aufweist.

Heike Krösche setzt sich in ihrem Beitrag mit dem Potential selbstproduzierter Lehrvideos auseinander. Im Vordergrund stehen eine theoretische Ausdifferenzierung, historische Medienkompetenz und narratives Erklären. Die Autorin bettet ihre Erkundungen in empirische Studien über Mediennutzung von Jugendlichen und in die geschichtsdidaktische sowie medienpädagogische Debatte über das Erklären ein. Erklären, so Krösche, ist nicht dasselbe wie Erzählen vor dem Hintergrund der geschichtsdidaktischen Theoriebildung, denn das Erklären allein kann simpel auch als ein Video über einen Sachverhalt aufgefasst werden. Erklärt wird hierbei nicht im Sinne einer Sinnbildung, sondern im Sinne einer ästhetischen Wiedergabe reproduktiven Wissens. Geschichtsdidaktisch relevant sind solche Videos laut Krösche erst, wenn sie nicht nur

tierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 415–472.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

von Schülerinnen und Schülern produziert, sondern auch ein Reflexionsprozess einhergeht. Der Startpunkt ist und bleibt eine historische Frage. Die Produktion der Videos ist eine mögliche Darstellungsform zur Narrativierung von Geschichte.

Georg Marschnig untersucht, wie sich der Einsatz von Scaffolds auf das historische Schreiben von Schüler*innen auswirkt. Hierzu wurde diesen ein Schreibauftrag auf der Basis von zwei Zeitungsartikeln als Textquellen zum gewaltsamen Zusammenstoß von Schattendorf vom 30. Jänner 1927 gegeben, die zwei unterschiedliche Sichtweisen auf das Ereignis belegen. Die Lernenden erhielten Informationen, was unter Multiperspektivität zu verstehen ist, und sollten in ihren Texten die Perspektiven der beiden Artikel einander gegenüberstellen. Eine Lernendengruppe erhielt als Unterstützung Scaffolds, die andere nicht. Die Auswertung der Texte erfolgte mithilfe der evaluativ-qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Es zeigt sich, dass jene Gruppe, die Scaffolds zur Verfügung hatte (n = 48), die Aufgabenstellung besser bearbeitete als die Vergleichsgruppe (n = 39). Eine begleitende Befragung macht darüber hinaus deutlich, dass auch die Schüler*innen selbst zu einem Großteil die Ansicht vertreten, dass die Scaffolds die Schreibarbeit unterstützen.

Ebenfalls eine empirische Studie legt Gabriele Danninger vor, in der Friedenskonzepte von Schüler*innen (n = 232) und Lehrerkräften (n = 26) an Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) mithilfe der Dokumentarischen Methode rekonstruiert wurden. Die Autorin konnte auf der Basis von Gruppendiskussionen herausarbeiten, dass der Begriff „Frieden“ im Geschichtsunterricht bzw. in der Politischen Bildung sehr unterschiedlich konnotiert wird und folglich bei den Lernenden unterschiedliche Konzepte nachweisbar sind. So wird von einem Teil ein „negativer“ politischer Friedensbegriff (Abwesenheit von Krieg) definiert, von anderen ein „positiver“ (Abwesenheit von Krieg und struktureller Gewalt sowie Herstellung zunehmender Gerechtigkeit) und von einer dritten Gruppe wird der Friedensbegriff ganz allgemein mit einer „sozialen Kompetenz“ in Verbindung gebracht, also zu Gruppendynamiken und Konflikten in der Klasse in Beziehung gesetzt. Eine Unterscheidung zwischen dem privaten und politischen Bereich erfolgt nicht durchgehend. Außerdem kann Danninger zeigen, dass Lernende auf die Behandlung der Thematik oft tief betroffen reagieren und ihre Bereitschaft zu einem entsprechenden politischen Engagement zum Ausdruck bringen.

Andrea Brait zeigt in ihrem Beitrag auf, wie Lernen im Museum aus der Sicht von Schüler*innen wahrgenommen und eingeschätzt wird. Im Fokus stehen dabei Museen als Lernorte, die historisches Lernen ermöglichen. Auf der

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Basis einer breit angelegten Studie (Experteninterviews mit den Leiter*innen der Kulturvermittlungsabteilungen der österreichischen Landesmuseen (n = 9) und Geschichtslehrkräften (n = 85), Beobachtungen von Schulklassen (n = 11) und Texte der Lernenden (n = 202) nach den beobachteten Museumsbesuchen) werden im Beitrag Texte der Lernenden nach einem Museumsbesuch analysiert. Zunächst werden allgemeine Aussagen im Hinblick auf den Museumsbesuch hervorgehoben. In Bezug auf historisches Lernen wird festgehalten, dass häufig isolierte historische Wissensbestände zu finden sind. Museale Objekte sind zwar sehr präsent, aber sie werden kaum als Möglichkeit zur Re-Konstruktion wahrgenommen. Museen als Orte des Lernens werde eher positiv bewertet. Brait kommt zum Schluss, dass zwar historischen Lernen möglich wäre, aber die Potentiale noch nicht genutzt werden bzw. von den Lernenden nicht wahrgenommen werden. Die Texte zeigen aber sehr wohl, dass Museen nach einem Besuch Interesse am Weiterarbeiten wecken. Hier gilt es im Sinne einer Subjektorientierung anzusetzen.

Wolfgang Buchberger baut in seinem Beitrag auf den bisherigen Forschungsergebnissen zur Kompetenzorientierung auf und entwickelt die Theorien zu Orientierungsangeboten weiter. Ausgehend von den in Österreich geltenden normativen Grundlagen zeigt der Autor zunächst die Überschneidungsbereiche mit anderen Kompetenzbereichen auf. Es wird deutlich, dass Orientierungsangebote sowohl auf Prozessen der Re-Konstruktion als auch der De-Konstruktion basieren können, Lernende auf der Grundlage von Orientierungsangeboten ihre eigenen Vorstellungen bezüglich epistemischer Basiskonzepte weiterentwickeln können und ein Orientierungsbedürfnis in historischen Fragen zum Ausdruck kommt. Buchberger legt schließlich einen Vorschlag zur Systematisierung von Orientierungsangeboten vor, in der zwischen Angeboten zur Orientierung „in der (Wahrnehmung der) Vergangenheit“ durch Veränderung der eigenen Vergangenheitsvorstellungen und Angeboten zur Orientierung für die Gegenwart/Zukunft „mithilfe der Vergangenheit/durch Geschichte“ unterschieden wird. Wie letztlich betont wird, ist es essentiell, dass Schüler*innen mit verschiedenen Orientierungsangeboten vertraut gemacht werden und sich mit diesen analytisch auseinandersetzen.

Stephan Scharinger und Thomas Stornig liefern in ihrem Beitrag eine Anleitung zur De-Konstruktion von Pop-Songs in einem historischen sowie politischen Kontext. Nach dem Versuch der Definition der Begriffe „Pop“ und „Popmusik“ zeigen Scharinger und Stornig Ansätze aus der Pragmatik zur De-Konstruktion von Liedern auf und beziehen sich auch auf Aufgaben in österreichischen Schulbüchern. Vor diesem Hintergrund und auf der Basis

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

von Vorschlägen von Roland Wolf schlagen die Autoren ein weiterentwickeltes Strukturmomentmodell vor: Am Beginn steht hierbei der historische und gesellschaftliche Kontext des Lieds. Auf der einen Seite des Modells werden die emotionalen und ästhetischen Dimensionen des Lieds analysiert, auf der anderen Seite stehen die Dimensionen Verbreitung, Sänger*in, Adressat*in, Information/Textaussage im Vordergrund. Es folgt die Dimension Rezeption/Reaktion und zum Schluss soll die Dimension Absicht/Wirkung ein Erkennen der Perspektivität ermöglichen. Scharinger und Stornig zeigen des Weiteren, wie sie dieses Modell im Geschichtsunterricht getestet und umgesetzt haben. Schlussendlich geht es den Autoren um „Bewusstseinsbildung für die gesellschaftskritische Funktion von Kunst und Kultur am Beispiel von Popmusik durch die Analyse von Popsongs". De-Konstruktionen von kritischen Liedern sollen sich laut Scharinger und Stornig im Geschichtsunterricht demgemäß etablieren.

Der Band schließt mit einem Beitrag von einem der meistzitierten deutschsprachigen Geschichtsdidaktiker der Gegenwart: Bodo von Borries gewährt in seiner persönlichen Rückschau, die er auch als Memoiren betitelt und selbst als „sehr persönlich-biografisch und engagiert-parteinehmend" bewertet, einen Blick auf 50 Jahre deutsche Geschichtsdidaktik.[6] Herausgehoben werden dabei die Ausweitung der Themenbereiche, der Methodenzugriffe, des Konzepts „Geschichtslernen" sowie die interkulturelle Ausweitung der Perspektiven angesichts von Globalisierung und dem Konzept der Einwanderungsgesellschaft.

6 Der Beitrag wurde im Gegensatz zu allen anderen des Bandes aufgrund seiner Ausrichtung nicht peer-reviewed.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

CHRISTOPH KÜHBERGER

Geschichtsdidaktik in Österreich

Entwicklungen und Trends[1]

Annäherungen

In Österreich kann man derzeit im Bereich der Geschichtsdidaktik eine gefühlt dynamische Zeit erleben. Seit der Etablierung von drei Universitätsprofessuren an den Standorten Wien, Graz und Salzburg entstehen immer mehr Dissertationen und inzwischen – und das ist in dieser Dichte wohl neu – auch mehr Habilitationen.[2] Mit diesen Habilitationen kommt es in Österreich zu einer mehr als 100-prozentigen Steigerung der Anzahl jener Personen, die über diesen höchsten akademischen Abschluss auf dem Gebiet der Geschichtsdidaktik verfügen. Es sind aber auch die Pädagogischen Hochschulen, die für diese Dynamik verantwortlich zeichnen. Die Geschichtsdidaktik hat nämlich auch dort ihren tertiären Platz gefunden, was sowohl durch Hochschulprofessuren (ph1) als auch durch andere Anstellungsverhältnisse (mitverwendete Landes- oder Bundeslehrer_innen sowie ph2–Posten) deutlich wird. Zu erwähnen ist aber auch die Schar an Lektor_innen, welche die akademische Lehre und Fortbildung unterstützen und damit zur Verbreitung, Diskussion und pragmatischen Wendung der geschichtsdidaktischen Auseinandersetzungen beitragen. Hervorzuheben sind zudem die Möglichkeiten, die sich durch eine direkte und indirekte Einbindung von Geschichtsdidaktiker_innen in die Lehrplanentwicklung seitens des Bundesministeriums für die Lehrpläne 2008, 2016 und 2020 ergeben haben – für einzelne Mitglieder der GDÖ,[3] die vom Bundesunterrichtsministerium nominiert wurden, wie auch für den Verein als Expertengremium.

Der vorliegende Beitrag versucht im Folgenden, über Fokussierungen auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einen kursorischen Überblick über Entwicklungen und Trends in der Geschichtsdidaktik in Österreich zu bieten.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

1. Vergangenheit

Versucht man die Vergangenheit der Geschichtsdidaktik in Österreich aufzurollen, kann man derzeit noch kein Standardwerk heranziehen, um etwa systematisch erschlossene Listen von Personen zu konsultieren, die sich um die Disziplin bemühten oder eben ansatzweise zu ihren Gründungsköpfen zu zählen wären. Auch gibt es nur wenige Hinweise hinsichtlich einer Entwicklung der Diskurse und Positionen.[4]

Der vorliegende Beitrag ist daher als ein erster Versuch zu verstehen, nach Entwicklungen und Trends in der Geschichtsdidaktik in Österreich zu fragen und diese zu skizzieren, denn entgegen bekannten Forderungen hat sich die österreichische Geschichtsdidaktik trotz ihrer Affinität zum Historischen bisher nur marginal mit ihrer eigenen Vergangenheit beschäftigt. Natürlich muss ein derartiger Rückblick in Summe breiter ausfallen und darf nicht nur die Geschichte der Geschichtsdidaktik als akademische Disziplin oder „Vermittlungslehre" fokussieren. Man weiß nämlich auch wenig über den Geschichtsunterricht, wie er unter den unterschiedlichen politischen Regimen des 20. Jahrhunderts auf dem Gebiet des heutigen Österreich stattgefunden hat, geschweige denn wie er seitens der Lehrerschaft konzipiert und abgehalten wurde oder wie Lernende dies wahrnahmen. Auf diesem Gebiet sind für sämtliche Jahrzehnte der Zweiten Republik noch „Schätze" zu heben, während für die ansonsten vielbeforschte Zeit des Nationalsozialismus gar gilt, dass Erkenntnisse zum Geschichtsunterricht auf dem Gebiet der sog. „Ostmark" fast völlig fehlen. Allein die Habilitationsschrift von Reinhard Krammer aus dem Jahr 2009 liefert einen richtungsweisenden Beitrag zur Geschichte von Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik in „Österreich".[5] In ihr warf Krammer einen geschichtsdidaktischen Blick auf die Zeit zwischen 1849 und 1914. Für diesen Untersuchungszeitraum erfasste er fachdidaktische Diskurse über verschiedene Quellengattungen (u. a. Verordnungen, Schulbuchgutachten, Schulbücher, Vereinszeitschriften, wissenschaftliche Publikationen) und bettete aktuelle Entwicklungen der geschichtsdidaktischen Diskussion des 21. Jahrhunderts mit ein. Er fragte nach den Intentionen des Geschichtsunterrichtes am Beispiel der Entwicklungen an deutschsprachigen Mittelschulen in der Habsburgermonarchie. Ziel der Arbeit war es jedoch, Erkenntnisse für den gegenwärtigen Geschichtsunterricht zu destillieren und Orientierungsangebote für die theoretische und praktische Auseinandersetzung in unserer Gegenwart bereitzustellen. Spannend sind dabei seine Einsichten zur „systemeigenen Resistenz" des schulischen Geschichtsunterrichtes.[6] Neben Krammers Untersuchung sind noch einige österreichische Abschlussarbeiten,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

die sich mit historischen Fragestellungen beschäftigen oder zeitliche Vergleiche anstellen, zu nennen. So kann man beispielsweise Arbeiten zum theresianischen Geschichtsunterricht, zur vaterländischen Erziehung zwischen 1848 und 1860 oder – in noch größeren Entwicklungsschritten – zum Geschichtsunterricht in den österreichischen Mittelschulen und ihren Vorläufern von 1849 bis 1962 ausmachen.[7] Aber auch stärker zeitgeschichtliche Arbeiten zum 20. Jahrhundert kann man auffinden.[8]

Es lohnt sich jedoch, noch weit differenzierter in die Vergangenheit zurückzublicken, um jene Persönlichkeiten kritisch zu würdigen, die sich schon weit früher in Österreich professionell mit Fragen des historischen Lernens beschäftigten.[9] Die folgenden Kurzskizzen sollen als Stimuli für einen Blick auf bisher vernachlässigte Aspekte der disziplinären Entwicklungen in Österreich verstanden werden.

Wenden wir uns zunächst Heinz Strotzka (1942–2005) zu. Er war ein ambitionierter Lehrerbildner, der sich – an einer hauptsächlich an der Praxis interessierten Pädagogischen Akademie (Salzburg) angestellt und als Universitätslektor (Universität Salzburg) im Einsatz – für eine Vernetzung mit den deutschsprachigen Diskursen einsetzte. Er war damit vor der Jahrhundertwende einer der ganz wenigen Österreicher, die auf dem Gebiet der Fachdidaktik im deutschsprachigen Raum in Erscheinung traten, und ist auch heute noch als Referenz in gängigen Handbüchern unseres Faches zu finden, ja taucht in so manchem geschichtsdidaktischen Sammelband des beginnenden 21. Jahrhunderts als Autor auf.[10] Sein Wirken war durchaus breit angelegt. Hervorzuheben sind sein Einführungsband „Zur Praxis des Geschichtsunterrichts“[11], seine Beiträge zur Globalgeschichte oder zur Individualisierung und Differenzierung des Geschichtsunterrichtes.[12] Sein Hauptfokus lag aber unverkennbar auf dem Bereich der Didaktik der Zeitgeschichte. Allein in der Zeitschrift „zeitgeschichte“ erschienen zwischen 1973 und 1988 16 Beiträge von ihm.[13] Heute muss man leider festhalten, dass im Fachorgan das Interesse an geschichtsdidaktischen Fragestellungen weniger stark ausgeprägt ist.

Strotzka, der an der Universität Wien gymnasiales Lehramt für Geschichte und Englisch studiert hatte, promovierte auch dort 1965 mit der Arbeit „Arnold J. Toynbee und die Idee des Fortschritts in der Geschichte“[14]. Er war in Salzburg akademischer Lehrer und Kollege von Reinhard Krammer und Elfriede Windischbauer und damit auch eine akademische Figur, die explizit oder implizit prägend wurde für eine ganze Generation von Geschichtsdidaktiker_innen in Österreich, welche über die Salzburger Schiene der Geschichtsdidaktik zu unserer Disziplin fanden. Es ist sicherlich nicht übertrieben zu behaupten, dass

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

das zarte geschichtsdidaktische Pflänzchen, welches Heinz Strotzka in Salzburg pflegte und das für theoretische Diskurse wie auch für pragmatische Umsetzungen im Klassenzimmer stand, zu einer „Blumenwiese" heranwuchs. In diesem Zusammenhang ist auch das von ihm mitverfasste Geschichtsschulbuch „Wie? Woher? Warum? Geschichte und Sozialkunde"[15] zu erwähnen, das in den 1980er-Jahren des 20. Jahrhunderts, wohl in Anlehnung an Heinz Dieter Schmid,[16] Fragen an die Vergangenheit und Geschichte richtete.

Aber auch in Wien wurde in der Vergangenheit Verdienstvolles auf dem Gebiet der Geschichtsdidaktik geleistet.[17] 1945 stand die österreichische Schulverwaltung vor einer großen Herausforderung. Man musste sich politisch neu ausrichten und gleichzeitig den Bruch mit dem Deutschtum, das lange Zeit auch über die NS-Didaktik hinaus einen Identitätsbaustein für die deutschsprachigen Gebiete innerhalb der Habsburgermonarchie darstellte, legitimieren. Es heißt daher in einem Erlass vom 3. September 1945 des österreichischen „Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten" zur Neugestaltung der Schule:

„Es wird die Aufgabe der Schule sein und aller erzieherischen Kräfte sein müssen, [der österreichischen Jugend] an Stelle der sich als falsch erwiesenen Ideale neue Werte und Ziele vor Augen zu führen. An Stelle des überheblichen deutschen Nationalismus soll österreichisches Volks- und Staatsbewusstsein treten, in dem liebevolles Verständnis allem Fremden gegenüber eingeschlossen ist: statt falscher Herrlichkeit des Führertums muß die Überlegenheit der echten Demokratie gezeigt werden [...], die österreichische Jugend [muß] dazu gebracht werden, neben den Vorzügen unseres Volkscharakters, wie Liebenswürdigkeit, Höflichkeit, Versöhnlichkeit auch die eigenen Fehler, wie allzu große Nachgiebigkeit, Empfindsamkeit, Anschmiegsamkeit zu erkennen, um in ihr den starken Willen zu erzeugen, sie durch Festigkeit, Entschlossenheit und männliche Haltung zu überwinden. Das österreichische Humanitätsideal [...] umfaßt die Idee der sozialen Hingabe, der persönlichen Freiheit und gleichzeitigen Anerkennung der Rechte der anderen sowie die Pflicht alle Kräfte in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen."[18]

Sieht man vom Sprachduktus ab, der noch stark an eine andere Epoche der österreichischen Zeitgeschichte erinnert, kann man ein Sehnen nach Demokratie ausmachen. Der eigene „Volkscharakter" wird dabei als hinderlich stilisiert, weshalb eine Art Umerziehung einsetzen müsse. „Politische Umerziehung" (re-education), wie sie in Deutschland nach dem Krieg in allen Besatzungszonen einsetzte, blieb in Österreich jedoch weitgehend aus.[19] Die österreichische Politik richtete sich ja bekannterweise entlang der Moskauer Deklaration, genauer

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

entlang des Anhangs „Declaration on Austria", im Opfer-Mythos ein. Von einer „Anschmiegsamkeit", gemeint war vermutlich jene an den Nationalsozialismus, wurde in der Außenpolitik nicht gesprochen.[20]

Hermann Schnell (1914–2003) ist eine Stimme aus der Besatzungszeit Österreichs. Er ist einer der wenigen, die sich in der Nachkriegszeit auch im internationalen Kontext zum Geschichtsunterricht in Österreich zu Wort meldeten. Obwohl sein Lebenslauf, den der spätere Bundesparlamentarier der Parlamentsdirektion selbst vorlegte, keine genauen Auskünfte zu seinem Kriegsdienst und der angeführten Gefangenschaft in Deutschland gibt,[21] war er nach 1945 sehr erfolgreich. Der 1937–1940 als Volksschullehrer tätige Schnell wird Hauptschullehrer (1946), Professor an einer Lehrerbildungsanstalt (1947–1948), Direktor einer Hauptschule (1949–1955) und Direktor des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien (1951–1969). Später wird er auch noch Bezirksschul- (1956–1961) und Landesschulinspektor (1962–1969), Amtsführender Präsident des Stadtschulrates für Wien (1969–1980) sowie Abgeordneter zum Bundes- (1970–1971) und Nationalrat für die SPÖ (1971–1983).[22] Aus seiner Zeit als Direktor des Pädagogischen Institutes in Wien stammt ein Aufsatz, der im Internationalen Jahrbuch für Geschichtsunterricht 1951 erschienen ist. Der ausgebildete Lehrer und studierte Historiker setzt sich darin noch während der Besatzungszeit der jungen Zweiten Republik mit der Reform des Geschichtsunterrichtes im demokratischen System auseinander und fordert eine Neugestaltung:

„Die demokratische Gesellschaft fordert vom Geschichtsunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Erziehung für Frieden und Demokratie. Die Schule der Gegenwart fordert vom Geschichtsunterricht, dass er moderne Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze verwirklicht. Die Geschichtswissenschaft fordert eine Stoffauswahl, die den gegenwärtigen Erkenntnissen entspricht."[23]

Schnell stellt in seiner Publikation fest, dass die österreichische Öffentlichkeit einen diesbezüglichen Reformbedarf anerkenne, wenngleich die Ausrichtung der Neuerungen noch in der Diskussion stehen würde. Einzig die demokratische Orientierung sei bereits eindeutig. Schnell schließt an Traditionen aus der Ersten Republik, vor allem an Otto Glöckels Überlegungen zur Schulreform an.[24] Wie Glöckel wendet sich auch Schnell gegen eine „Drillschule" und plädiert 1951 für einen Geschichtsunterricht als „Arbeits- und Erlebnisunterricht". Ziel solle es sein, über selbstständige Arbeit der Lernenden „umfangreichere und tiefere Erkenntnisse" bei diesen zu erreichen, auch „der Wille des Schülers" solle aktiviert werden.[25]

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

In der geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung wendet sich Schnell gegen einen „erzählenden Geschichtsunterricht“, wie er auch am Beginn des 20. Jahrhunderts noch gefordert wurde, und befürwortet hingegen das „freie Schülergespräch“. In solchen Schülergesprächen werde die freie Diskussion erprobt und die Fähigkeit dazu erworben, indem gegenseitige Achtsamkeit, das Zuhören und das Respektieren von Meinungen breiten Raum einnehmen und so „wertvolle Beiträge für den Unterricht“[26] geliefert werden:

„Das freie Schülergespräch regt zum selbstständigen kritischen Denken an. Die Fähigkeit, im Bereich soziologischer Stoffe selbstständig und kritisch zu denken, bildet für den demokratischen Lebensstil eine unerläßliche Voraussetzung. Gerade im Geschichtsunterricht biete sich die Möglichkeit, das selbstständige, kritische Denken an soziologischen Stoffen zu lehren. [...] Neben der Entfesselung des selbstständigen, kritischen Denkens ist die Verwirklichung der Objektivität als Geisteshaltung ein Erziehungsziel, das für die demokratische Gesellschaft von höchster Bedeutung ist. [...] Wenn die Schüler ihre Geschichtskenntnisse in klar formulierten Sätzen übernehmen und auswendig lernen, werden sie nie das Erlebnis haben, wie schwierig es ist, einen Sachverhalt von allen Seiten zu beschreiben und allen Standpunkten gerecht zu werden. [...] Damit trägt aber der Geschichtsunterricht wesentlich dazu bei, die doppelte Moral zu überwinden und das generalisierende Denken auszuschalten.“[27]

Diese Argumentation wirkt überraschend modern. Wie die gegenwärtige Geschichtsdidaktik lehnt schon Schnell eine einseitige Überbetonung von nationalen Themen ab und wendet sich gegen eine „Abbilddidaktik“[28]. Die wissenschaftliche Systematik der Geschichtswissenschaft sollte nicht unreflektiert auf den Geschichtsunterricht angewandt werden. Ziel des Geschichtsunterrichts sei vielmehr ein „Gemeinschaftsgefühl zu einer bewussten Stellungnahme“ auszubilden, damit die Schüler_innen zu „Staatsbürgern“ und zu „Menschen“ erzogen werden, zum „staatsbürgerlichen“ bzw. „menschlichen Handeln“[29].

Hermann Schnells Abgrenzung gegenüber dem „erzählenden Geschichtsunterricht“ bringt uns zum letzten hier skizzierten Vertreter der österreichischen „Geschichtsdidaktik“. Karl Linke (1884–1938), der 1914 noch in der Habsburgermonarchie sein geschichtsdidaktisch ausgerichtetes Werk „Der erzählende Geschichtsunterricht“ publiziert, das 1920 wiederaufgelegt wird,[30] steht für einen Vertreter unserer Zunft, dessen Forderungen unserem heutigen wissenschaftsorientierten Zugang – der sich am Ende des 20. Jahrhunderts ausprägte – bisweilen fremd geworden sind. Während bei Linke in der Grundtendenz ein Geschichtsunterricht gefordert wird, der das kindliche Verständnis nicht ignoriert und da-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mit auf nicht verständliche sprachliche Darstellungen in der Praxis hinweist,[31] wird ein geschichtswissenschaftlicher Zugang nahezu gänzlich abgeschafft. Der Braunschweiger Hochschulprofessor Willy Moog kritisiert, dass dabei allzu oft „seelische Stimmungen an die Stelle von sachlichen Werten" gesetzt werden und so „Phantasieerzählungen von dem eigentlich Historischen, dessen Wesen in der Verkleidung nicht zum Vorschein kommt", vermittelt werden. Durch eine Überbetonung der „lebendigen Veranschaulichung" wird der „sachliche Gehalt" überwuchert, um ein „inneres Erlebnis" zu genießen, das nach Linke den „Sinn des Geschichtsunterrichts" ausmachen würde.[32] Moog hält fest:

„Bloß der Eindruck des Ereignisses soll im Schüler erzeugt werden. ‚Niemand weiß,' so heißt es, ‚was historisch wahr ist. Uns muß die Lebendigkeit genügen'. Auf die lebendige Geschichtserzählung wird der Hauptwert gelegt, das Erzählte müsse den Eindruck einer herrlichen Improvisation machen. […] Linke scheint ja auch wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden zu wollen, wenn er den Geschichtsstoff dem Schüler lebendig gemacht wissen will nach Quellenschriften, da in ihnen noch das Leben enthalten sei, das die Jugend in der Geschichte suche. Aber diese Schätzung des pädagogischen Wertes der Quellenkunde beruht, wie wir sahen, ja auf einem Irrtum. Und wenn die Quellen in die Form einer improvisierten dramatischen Erzählung umgemodelt werden, dann bleibt von ihrem historischen Quellencharakter nicht mehr viel übrig."[33]

Moog schätzt Linkes Zugang wenig, insbesondere weil geschichtswissenschaftliche Erwägungen zu kurz kommen. Dies mag vor allem dem Umstand geschuldet sein, dass Karl Linke seine Herkunft aus dem Deutsch- bzw. Sprachunterricht im Umgang mit Vergangenheit bzw. Geschichte kaum verheimlichen kann. Das „richtige Erzählen" ist ihm nämlich nicht nur ein Anliegen für den Geschichtsunterricht, sondern vor allem auch für den Sprachunterricht.[34] Linke, ein ausgebildeter Volksschullehrer, wurde von Unterstaatssekretär Otto Glöckel zum Schulreformer berufen, indem er ihn 1919 in die Reformabteilung des Unterrichtsministeriums holte, wo er „an der Neugestaltung der Lehrpläne mitarbeitete. In reger Vortragstätigkeit machte er die österreich[ische] Lehrerschaft mit den neuen Gedanken der Unterrichtsreform bekannt. 1920 wurde L[inke] Doz[ent] an der Lehrerakad[emie] in Wien, 1922–1934 Dozent am Pädagog[ischen] Institut der Stadt Wien […]."[35]

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abb.: Karl Linke[36]

Eine solche personenzentrierte Herangehensweise an die Vergangenheit sollte aber auch den größeren Kontext der Habsburgermonarchie nicht ausblenden. Abschließend wird hier daher noch auf Blanka Teleki de Szék verwiesen, die 1806 in Ungarn (im heutigen Rumänien) zur Welt kam. Sie gründete nicht nur das Kindergartenwesen in Ungarn, sondern wurde 1848 als Revolutionärin und Frauenrechtlerin bekannt.[37] 1846 gründete sie in Pest ein Internat für adelige Töchter und lehrte die Frauen nach ihrem eigenen politisch-patriotischen Weltbild auf Ungarisch. Sie intensivierte dort auch den Geschichtsunterricht durch Pál Vasvári (1826–1849), den charismatischen politischen Schriftsteller und späteren Anführer der Märzrevolution.[38] Doch genauere Umstände dieses forcierten Zugangs zur nationalen Vergangenheit liegen für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik im Dunkeln. Man kann jedoch annehmen, dass Pál Vasvári vom Historiker Mihály Horváth beeinflusst war, der in den 1840er-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Jahren liberale Interpretationen vorlegte, wonach Ungarn als Nation aufgrund der Unterdrückung durch Wien eine Modernisierung versagt geblieben sei.[39]

Die bisherigen Ausführungen standen ganz im Zeichen einer Annäherung an Persönlichkeiten der österreichischen Geschichtsdidaktik. Dies sollte jedoch nicht falsch verstanden werden. Zur Aufgabe der Geschichtsdidaktik gehört es sicherlich, sich mit der eigenen disziplinären Vergangenheit zu beschäftigen, was jedoch nicht dazu führen sollte, drängende Zukunfts- und Gegenwartsaufgaben, die im Zusammenhang mit einer fachspezifischen Unterrichtsentwicklung zentral sind (Fragen der Rezeption von Geschichte, Konzeption von Lehr-Lern-Settings, Entwicklung von Unterrichtsmaterial, empirische Beforschung ganz unterschiedlicher fachspezifischer Momente etc.), zu vernachlässigen. Doch gleichzeitig gilt: Wer seine disziplinäre Geschichte nicht kennt, kann sich nur schlecht in der Gegenwart und Zukunft orientieren, glaubt, Zusammenhänge zu erkennen, ohne ihre Herkunft geklärt zu haben. Man muss selbstkritisch danach fragen, ob unsere Disziplin nicht in die gleichen fachlichen bzw. fachdidaktischen Fallen tappt wie unsere disziplinären Vorfahren. Man könnte also durchaus Persistenzen von bestimmten Haltungen und Zugängen zur Vergangenheit im österreichischen Schulsystem besser verstehen, wenn wir die mittlere Dauer in den Blick nehmen würden. Auch trans- und interkulturelle Vergleiche sind sicherlich dabei hilfreich, Verdrängtes oder als gewöhnlich Erachtetes als kulturelle Besonderheit zu erkennen.

2. Gegenwart

2.1 Institutionen und persönliche Neigungen

Braudel würde die Geschichte der akademischen Geschichtsdidaktik in Österreich sicherlich auf der Ebene der „kurzen Dauer“ beschreiben wollen, in der instabile Verhältnisse ausgebildet wurden. Gemessen an den Entwicklungen im 20. Jahrhundert sind es jedoch durchaus „Umbrüche“ für die Etablierung der Disziplin in Österreich. Diese mögen uns jedoch vor allem deshalb so stark ins Auge springen, da sich seit 1945 ansonsten oftmals nur bescheidene Stränge der Etablierung zeigen. Auch diese Geschichte ist noch nicht umfänglich erforscht, kann jedoch in sehr groben Zügen hier skizziert werden.[40]

Die Geschichtsdidaktik in Österreich ist in der Zweiten Republik stark von Vorstellungen geprägt, die heute als veraltet angesehen werden. Es handelte sich vornehmlich um eine Weitergabe von „Expertenwissen“ direkt aus dem Klassenzimmer.[41] Die entsprechenden Lehrveranstaltungen in der Lehrerbildung – egal ob an den Universitäten im Rahmen der Ausbildung für die höheren

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Lehrämter oder an den Pädagogischen Lehranstalten (1945–1966), den späteren Pädagogischen Akademien (1966–2007) für die Lehrämter an Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen – wurden hauptsächlich von erfahrenen Geschichtslehrkräften abgehalten, die den angehenden Lehrer_innen die in der Geschichtswissenschaft als nachrangig angesehene Praxis der Abhaltung von Geschichtsunterricht beibrachten. Dass dadurch die Methodik bis heute einen besonderen Platz in der Lehre beansprucht, was sich auch in den Publikationstätigkeiten widerspiegelt, wird dadurch verständlich.[42] Dieser Umstand führte dazu, dass bis heute oftmals unter Geschichtsdidaktik – selbst im akademischen Umfeld – nur die pragmatischen Elemente breit wahrgenommen werden, nicht aber auch die damit verbundene Theorie und Empirie der Disziplin.

Der verstärkte Fokus auf die Pragmatik des Unterrichtsfaches führte aber auch dazu, dass wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit Geschichtsvermittlung beschäftigten, oft nicht im Bereich der Geschichtsdidaktik oder der Geschichtswissenschaft abgefasst wurden, sondern etwa in den Erziehungswissenschaften oder der Psychologie.[43]

Eine flächendeckende Professionalisierung der österreichischen Geschichtsdidaktik setzte erst am Ende des 20. Jahrhunderts ein und rührte vom Interesse einzelner Wissenschaftler_innen her und nicht von systemischen Veränderungen des Hochschulwesens. Diesem Umstand ist es auch geschuldet, dass die habilitierten Geschichtsdidaktiker_innen, die derzeit in Österreich lehren, eine anwachsende Gruppe sind: Alois Ecker seit 2001, Reinhard Krammer (1949–2017) seit 2003, Christoph Kühberger seit 2009, Thomas Hellmuth seit 2013, Roland Bernhard seit 2019, Heinrich Ammerer seit 2020, Christian Pichler seit 2020, und Andrea Brait seit 2021.[44]

Die Grundausrichtung an der Praxis konnte auch der Fachverband *Konferenz für Geschichtsdidaktik Österreichs* (1992 bis 2006) mit seinem Organ „Materialien zur Geschichtsdidaktik“ (1/1995 bis12/2005) nicht erschüttern. Durch die oben erwähnte nur vage Verankerung ihrer Mitglieder an tertiären Einrichtungen stellte die *Konferenz* im Jahr 2006 ihre Arbeit ein.

Im Zuge der Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen im Jahr 2005 versuchte das österreichische Bundesunterrichtsministerium durch ein Kooperationsprojekt der Universität Salzburg und der Pädagogischen Hochschule Salzburg mit der neu eingerichteten bundesweit agierenden und theoretisch, empirisch und konzeptionell arbeitenden „Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung“ (ZAG) (heute: Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen, an der Pädagogischen Hochschule Salzburg angesiedelt) einen Impuls zu setzen, um den Bereich der Ge-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schichts- und Politikdidaktik im tertiären System verstärkt zu etablieren.[45] Etwa gleichzeitig setzten Bemühungen anderer Universitäten ein, an ihren Standorten eigene Fachdidaktikzentren zu errichten, wie etwa das „Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung" an der Universität Wien, wo man vor allem auf die sogenannte „Wiener Geschichtsdidaktik" setzte,[46] oder das „Regionale Fachdidaktikzentrum Geschichte" der Universität Graz, der Pädagogischen Hochschule Steiermark und des Landesschulrates für Steiermark. Die Neugründung einer Vereinigung der Geschichtsdidaktiker_innen und -lehrer_innen in Form der „Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich" (GDÖ) im Jahr 2010 steht im Zeichen dieser neu etablierten Ausrichtung der österreichischen Geschichtsdidaktik und versucht, die an verschiedenen Orten neu aufblühenden wissenschaftlichen Entwicklungen zu bündeln (www.gdoe.at).[47]

2.2 Empirische Forschung

Neben den Bemühungen um die Lehrerausbildung soll hier auch die neuere empirische Forschung der Geschichtsdidaktik in Österreich skizziert werden. Trotz einer beobachtbaren Dominanz des quantitativen Paradigmas in den Bildungswissenschaften entstanden in den letzten Jahren in Österreich nur wenige geschichtsdidaktische Arbeiten, die sozialwissenschaftlich-quantitative Methoden heranzogen.[48] Hier sind die Untersuchungen von Ecker zur fachspezifischen Lehrerbildung oder zum Österreichbild von Jugendlichen (2002)[49] zu nennen, jene von Kühberger/Neureiter zum Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust an Salzburger Neuen Mittelschulen aus dem Jahr 2017[50], zur Positionierung der Lehrpersonen gegenüber der domänenspezifischen Kompetenzorientierung von Pichler (2016a und 2016b)[51] und von Bernhard/Kühberger (2018)[52] sowie die Arbeit zur Nutzung von Schulbüchern durch Lehrpersonen und Lernende von Kipman/Kühberger (2019)[53]. Auch die Beteiligung am HiTCH-Projekt der Pädagogischen Hochschule Salzburg und der Universität Salzburg fällt in den Bereich der quantitativen Forschung. Ziel dabei war es, einen Test mit geschlossenen Items zu entwickeln, um fachliche Kompetenzen psychometrisch zu messen.[54]

Im Vergleich zu den wenigen Arbeiten aus dem Bereich der quantitativen Forschung findet man relativ viele Beiträge, die sich einem qualitativen Zugang verschrieben haben. Am stärksten vertreten sind dabei Arbeiten zur kategorialen Schulbuchforschung. Das Feld ist so vielfältig, dass nur auf die aktuelleren Bücher und Dissertationen hingewiesen werden kann. Dazu zählen die bisher nicht veröffentlichten Dissertationen von Elfriede Windischbauer (2006) zur Kategorie „Gender" in Geschichtsschulbüchern[55] und von Bettina Paireder zu den „Möglich-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

keiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht“ (2017)[56]. Bereits veröffentlicht wurde die Dissertation von Philipp Mittnik (2017) „Holocaust-Darstellung in Schulbüchern. Deutsche, englische und österreichische Lehrwerke im Vergleich“[57] und jene von Sabine Hofmann-Reiter (2015) zu den konzeptionellen Vorstellungen von Zeit bei Schüler_innen vor dem Beginn des systematischen Geschichtsunterrichtes, die auch eine Analyse von Sachunterrichtsbüchern enthält.[58] Ganz aktuell ist auch die Dissertation von Wolfgang Buchberger verfügbar, die sich mit dem Einsatz von schriftlichen Quellen in Geschichtsschulbüchern von der Primarstufe bis zur Oberstufe beschäftigt und dabei leider auch Defizite und Trivialitäten hinsichtlich dessen geschichtsdidaktischer Fundiertheit offenbart.[59] Weitere Sammelbände, die in diesen Bereich fallen, sind: „Inventing the EU“ (2009)[60], „Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich“ (2015)[61], „Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern“ (2017)[62] (auf Englisch als „Myths in German-language Textbooks“, 2019), „Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen“ (2017)[63], „Historisch Denken lernen mit Schulbüchern“ (2018)[64], und „Das Geschichtsschulbuch“ (2019)[65].

Besondere Aufmerksamkeit verdienen auch jene Untersuchungen, die sich mit Manifestationen aus dem schulischen Alltag beschäftigen. Dazu zählt etwa die Forschungsarbeit zur kompetenzorientierten Ausgestaltung von Maturaaufgaben an Handelsakademien für die Fächer Geografie und Geschichte, die von Brigitte Benes et al. 2009/10 durchgeführt wurde.[66] Dieser Zugang wurde später auch für den AHS-Bereich durch Philipp Mittnik[67] und Claus Oberhauser[68] repliziert und erweitert. Christian Pichler hat darüber hinaus auch noch Performanzen von Maturant_innen bei der mündlichen Prüfung untersucht.[69] Diese Untersuchungen fokussieren die Arbeit der Geschichtslehrer_innen im Umgang mit den neuen Formaten der Reifeprüfung. Daneben können weitere qualitativ orientierte Arbeiten zur fachspezifischen Professionsforschung ausgemacht werden, die sich mit der Rezeption der domänenspezifischen Kompetenzorientierung befassen[70] und damit die oben erwähnten quantitativen Ergebnisse zu Haltungen seitens der Lehrer_innen ergänzen. Weitaus seltener wird – nach wie vor – mit Schülerprodukten gearbeitet (etwa mit Essays)[71] oder mit qualitativen Unterrichtsbeobachtungen.[72]

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.