

## editorial

# Wege der Geschichtsdidaktik

Die Geschichtsdidaktik in Österreich präsentiert sich heute, auch wenn sie gegenüber anderen historischen Teildisziplinen noch Aufholbedarf hat, als eine recht vielfältige wissenschaftliche Landschaft. Dennoch wäre es problematisch, ein Narrativ zu konstruieren, das die Geschichtsdidaktik gleichsam von der dunklen Vergangenheit ins Licht führt und somit die Fortschrittseuphorie einer bürgerlichen Leistungsgesellschaft nachzeichnet. Tatsächlich war die Vermittlung von Geschichte – und damit verbunden auch die Frage, welche Bedeutung die Geschichte für die Gesellschaft besitzt – seit der Aufklärung ein wichtiger Bestandteil bildungspolitischer und wissenschaftlicher Diskurse. Aus heutiger Perspektive erscheinen uns diese zwar zum Teil antiquiert und unserer Auffassung von modernem Unterricht kaum entsprechend. Allerdings wäre es wohl ahistorisch, allein eine Bewertung aus der Gegenwart heraus vorzunehmen, zumal sich gesellschaftliche Verhältnisse und somit auch die moderne bürgerlich-demokratische Gesellschaft wandeln. Eine kritische Betrachtung ist dennoch erlaubt und notwendig, insbesondere wenn Geschichte und der Geschichtsunterricht dazu instrumentalisiert wurden, um autoritäre und faschistische Systeme zu legitimieren.

Grundsätzlich sind geschichtsdidaktische Überlegungen der Vergangenheit als „Kinder ihrer Zeit“ zu betrachten. In der Habsburgermonarchie spielte etwa der „erzählende Geschichtsunterricht“, wie ihn beispielsweise Karl Linke propagierte,<sup>1</sup> eine zentrale Rolle, nicht zuletzt deshalb, weil sich mit der Aufklärung die Meinung durchgesetzt hatte, dass historische Darstellungen einen Zusammenhang bilden müssten. Die historische Erzählung löste daher die Beschreibung ab und verankerte

---

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-1>



Thomas Hellmuth, Institut für Geschichte/Zentrum für Lehrer\*innenbildung, Universität Wien, Porzellangasse 4, 1090 Wien, Österreich; [thomas.hellmuth@univie.ac.at](mailto:thomas.hellmuth@univie.ac.at)

Christoph Kühberger, Fachbereich Geschichte, Paris Lodron Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg, Österreich; [christoph.kuehberger@plus.ac.at](mailto:christoph.kuehberger@plus.ac.at)

1 Karl Linke, *Der erzählende Geschichtsunterricht*, 2. Aufl., Braunschweig/Hamburg 1920 (1. Aufl. 1914).

die Gegenwart in der Vergangenheit.<sup>2</sup> Damit verbunden war auch eine Unterweisung der Lernenden in das – wie auch immer definierte – „Schöne“, „Gute“ oder „Wahre“ sowie eine politische Instrumentalisierung von Geschichte. So sah etwa Gustav Rusch, der um 1900 an der Wiener Lehrerbildungsanstalt lehrte, die Aufgabe des Geschichtsunterrichts darin, durch eine zusammenhängende Erzählung Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander zu verknüpfen. Auch die heutige Geschichtsdidaktik beruft sich auf diese „geschichtsdidaktische Dreifaltigkeit“. Allerdings sollte laut Rusch durch die Zusammenführung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bei den Lernenden gewissermaßen die ‚richtige‘, das heißt eine herrschaftsstabilisierende politische Position in der Gegenwart erzielt werden. Dazu empfahl er die Reduzierung des klassischen Altertums zugunsten der „Volks- und Vaterlandsgeschichte“.<sup>3</sup>

Hier werden bereits die Widersprüche der Aufklärung deutlich, derer sich letztlich – worauf unter anderem schon Max Horkheimer und Theodor Adorno sowie Zygmunt Bauman hingewiesen haben<sup>4</sup> – die autoritären und faschistischen Systeme des 20. Jahrhunderts bedient haben. So wurden die Instrumentalisierung des Geschichtsunterrichts und die dementsprechenden, stark auf Emotionalisierung orientierten geschichtsdidaktischen Überlegungen des 19. Jahrhunderts im „Austrofaschismus“, der – je nach Interpretation – auch als „Dollfuß-Schuschnigg-Regime“, „Kanzlerdiktatur“ oder „autoritärer Ständestaat“ bezeichnet wird, und im Nationalsozialismus – freilich zum Teil unter anderen Vorzeichen – fortgeschrieben. So galt etwa im „Austrofaschismus“ die „deutsche und europäische Sendung Österreichs“ als „wertvolles und verpflichtendes Erbe seiner ruhmvollen Vergangenheit“, sein Deutschtum als „christliches Deutschtum“, das „für Europa kulturell wichtig“ sei.<sup>5</sup> Das „Dritte Reich“ wurde wiederum als Ergebnis einer schicksalhaften und leidvollen historischen Entwicklung dargestellt, wobei den geschichtsdidaktischen Über-

---

2 Hans-Jürgen Pandel, Historiker als Didaktiker. Geschichtsdidaktisches Denken in der deutschen Geschichtswissenschaft vom ausgehenden 18. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, in: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hg.), Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980, Düsseldorf 1982, 104–131, 110f.

3 Gustav Rusch, Zur Verbesserung des elementaren Geschichtsunterrichts. Gesammelte Aufsätze über Geschichte und Bürgerlehre, Wien 1893, 19, 23–33, 55.

4 Max Horkheimer/Theodor Adorno, Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt am Main 1969; Zygmunt Bauman, Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust, Hamburg 2002; ders., Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Hamburg 1992.

5 Alois Hinner/Oskar Kende/Heinrich Montzka/Mathilde Uhlirz, Vaterlandskunde. Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs für die achte Klasse der Mittelschulen, Wien 1938, 282f.; Heinrich Montzka, Die Bildungs- und Erziehungsaufgaben des Geschichtsunterrichts, Wien/Leipzig 1936; Joseph Aug[ust] Lux, Wie sieht Österreich in unseren Schulbüchern aus?! Eine große, ruhmreiche Geschichte entstellt, besudelt, verleugnet – im Herzen der neuen Generation ausgelöscht! Eine Revision, Graz 1933.

legungen die ‚Rassen‘-Lehre, die Ideologie der Volksgemeinschaft und das Führer-Gefolgschaftsprinzip als zentrale thematische Grundkonstanten zugrunde lagen.<sup>6</sup> Diktatorische Systeme wie der Nationalsozialismus oder „Austrofaschismus“ aktivierten mithilfe von Geschichte einen autokratischen Sinnbildungsmodus, der dem Menschen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung abspricht und die Herausbildung ‚höriger‘ Untertan\*innen ermöglicht. Die Fähigkeit zur Kritik als Bestandteil der Sinnbildung und als Beitrag des Individuums für die Fortentwicklung der Gesellschaft steht diesem Sinnbildungsmodus entgegen.<sup>7</sup>

Autokratische Sinnbildung ist im Übrigen auch in demokratischen Systemen möglich: Um nach dem Zweiten Weltkrieg die Demokratie und die Zweite Republik gleichsam in den Köpfen der Österreicher\*innen zu verankern, wurden Geschichte und der Geschichtsunterricht neuerlich funktionalisiert. Demokratie sollte in Abgrenzung zum Nationalsozialismus und somit im Zusammenhang mit der „Opferthese“ als österreichischer Identitätsbaustein dienen und wurde in der Vergangenheit verortet. So galten etwa Friedfertigkeit und Harmonie – nicht zuletzt auch mit der Heiratspolitik der Habsburger begründet – als historisch gewachsene, dem Nationalsozialismus gegenüberstehende österreichische Wesensmerkmale, die mit Demokratie in Verbindung gebracht und auch in der Schule propagiert wurden.<sup>8</sup> Um solchen Widersprüchen zu begegnen, haben sich spätestens seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert neue geschichtsdidaktische Überlegungen durchgesetzt, die freilich die Bedeutung der historischen Narration für die Identitätsbildung in einer demokratischen Gesellschaft nicht leugnen, allerdings einen differenzierten Blick auf diese einnehmen. Die ‚Meistererzählung‘ wird abgelöst von einem ‚narrativen Pluralismus‘ und damit wird auch der Konstruktionscharakter von Geschichte anerkannt. Die vorliegenden Beiträge zeigen die Vielfalt dieser neuen Geschichtsdidaktik in Österreich, die sich zum einen an internationalen Forschungen orientiert

---

6 Franz Ahammer/Erwin Barta/Richard Raithel, *Ergänzungsheft für den Unterricht in der Vaterlandskunde*, Wien/Leipzig 1938; siehe dazu auch Thomas Hellmuth, *Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – Politische Bildung*, Schwalbach am Taunus 2014, 79–83; Christoph Kühberger, *Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden? Vergangenheit und Gegenwart einer Pflichtunterweisung*, in: Heinrich Ammerer/Margot Geelhaar/Rainer Palmstorfer (Hg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*, Münster 2020, 83–99.

7 Dirk Lange, *Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens*, Schwalbach am Taunus 2004, 46–51.

8 Hellmuth, *Historisch-politische Sinnbildung*, 87–100; Christoph Kühberger, *Teaching the Holocaust and National Socialism in Austria. Politics of Memory, History Classes and Empirical Insights*, in: *Holocaust Studies. A Journal of Culture and History* 23/3 (2017), 396–424, 400. Als Beispiel für diesen manipulativen und indoktrinierenden Umgang mit Geschichte in der Zweiten Republik siehe: *Unser Österreich 1945–1955. Zum 10. Jahrestag der Wiederherstellung der Unabhängigkeit der Republik Österreich. Der Schuljugend gewidmet von der österreichischen Bundesregierung*, Wien 1955.

und zum anderen auch neue, originäre Ideen in den geschichtsdidaktischen Diskurs einbringt.

Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger skizzieren in ihrem Beitrag die unterschiedlichen geschichtsdidaktischen Ansätze in Österreich vor allem seit den 1970er-Jahren, nicht ohne diese in einen internationalen, insbesondere deutschsprachigen Kontext zu setzen. Zugleich heben sie aber auch innovative und originäre Zugänge der Geschichtsdidaktik in Österreich hervor. Dabei stehen in erster Linie die theoretischen Grundlegungen sowie die empirische Forschung im Zentrum ihrer Darstellung. Christian Heuer konstatiert in seinem Beitrag einen Status quo in der Geschichtsdidaktik und plädiert dafür, sie als „Brückenschlagsdisziplin“ zu verstehen. Eine solche sollte auf dem Weg zu einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin, zu einer „Reflexionswissenschaft“, ihr wissenschaftliches Universum selbst historisieren und damit auch offen sein für die Diskurse anderer Bezugswissenschaften. Der partiell theoretische Artikel von Heinrich Ammerer widmet sich einem subjekttheoretischen Ansatz, nämlich dem Lernen mit Konzepten. Dabei umreißt er die Entstehung des Diskurses zum Lernen mit Konzepten und versucht, diesen in die aktuelle Kompetenzorientierung einzuordnen bzw. mit dieser zu synthetisieren. Anhand einer empirischen Untersuchung geht er ferner der Entwicklung historischer Konzepte vom Kindergarten bis zur Adoleszenz nach. Insbesondere der empirischen Forschung in der Geschichtsdidaktik sind die Beiträge von Roland Bernhard und Christian Pichler gewidmet. Bernhard befasst sich mit „history teachers' beliefs“, wobei er den Begriff theoretisch zu fassen versucht und im Anschluss daran mehrere empirische Befunde vorstellt. Davon ausgehend entwickelt er ein domänenspezifisches Kategoriensystem zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen, das für weitere Forschungen genutzt werden kann. Pichler beschäftigt sich wiederum mit der empirischen Erfassung historisch-politischer Kompetenzen von Maturant\*innen. Als erkenntnistheoretische Grundlage dient das Kompetenzmodell der Forschungsgruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“ („Förderung und Entwicklung reflektierten Geschichtsbewusstseins“), das in den österreichischen Lehrplänen verpflichtend verankert wurde. Pichler hat zunächst die fachspezifischen Kompetenzen mittels Inhaltsanalyse erhoben und diese in einem weiteren Schritt verschiedenen Entwicklungsstufen zugeordnet.

Die Beiträge von Béatrice Ziegler und Martin Nitsche sowie von Nadine Fink und Sylvain Doussot überschreiten schließlich die österreichischen Grenzen und widmen sich der Geschichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz bzw. im frankophonen Raum, insbesondere in der französischen Schweiz, in Frankreich und im kanadischen Québec. Ziegler und Nitsche konzentrieren sich dabei auf die Frage, ob sich in der deutschsprachigen Schweiz in Abgrenzung zur Geschichtswissenschaft eine eigene geschichtsdidaktische Community entwickeln konnte. Tatsächlich weist

die Herausbildung einer sprachregionalen Organisation und Diskussionsplattform, die auf die spezifische Struktur des Schweizer Bildungswesens reagiert hat, darauf hin. Allerdings bestünde noch immer Klärungsbedarf bezüglich des wissenschaftlichen Profils dieser Community, insbesondere bei der Frage, wieweit denn Abweichungen vom gesamtdeutschsprachigen Diskurs festzustellen seien. Fink und Dousot beschäftigen sich mit der Herausbildung der Geschichtsdidaktik als eigene wissenschaftliche Disziplin in Teilen des frankophonen Raums. Der Fokus liegt dabei auf der Verselbstständigung des Geschichtsunterrichts gegenüber der akademischen Geschichtsschreibung, auf Forschungen über historisches Lernen und Denken sowie der Interaktion im didaktischen System, das heißt auf didaktischen Versuchen abseits der herkömmlichen Lehr- und Lernpraxis. Grundlegend ist dabei die Frage, wie der Prozess der Konstruktion von historischem Wissen, die Modalitäten seiner Vermittlung und die Bedingungen seiner Aneignung durch die Schüler\*innen mit den Zielen des Geschichtsunterrichts und den gesellschaftlichen Anforderungen, die an diesen gestellt werden, verbunden werden können.

Kürzere Werkstattberichte stellen schließlich aktuelle geschichtsdidaktische Projekte und Überlegungen vor. Isabella Svacina-Schild versucht, das Lernen mit Konzepten kulturgeschichtlich zu begründen und somit die Frage zu klären, wie Konzepte geschichtstheoretisch abgeleitet werden können. Georg Marschnig widmet sich in seinem Artikel der Produktion von historischen Texten durch Schüler\*innen und damit auch der multiperspektiven Annäherung an die Vergangenheit. Andrea Brait und Claus Oberhauser beschäftigen sich mit dem außerschulischen Lernen, um dort nach Zeit- und Raumerfahrungen zu fragen. Heike Krösche skizziert Herausforderungen im Zusammenhang mit dem historisch-politischen Lernen am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe in Österreich.

In der Rubrik „Open Space“ drucken wir die zum Aufsatz erweiterte Keynote von Kiran Klaus Patel zum Thema Anwesenheit in der Geschichte ab, die er im Rahmen der Festveranstaltung zum (einund)dreißigjährigen Jubiläum der OeZG im Mai 2021 hielt. Zwei weitere Beiträge dieser Veranstaltung werden in den beiden folgenden Bänden publiziert. Im letzten Aufsatz dieser Ausgabe beschäftigt sich Rudolf Jaworski mit dem Germanenkult auf Bildpostkarten der späten Habsburgermonarchie.

Wenn auch die gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Ansätze dem autokratischen Sinnbildungsmodus entgegenwirken sollen, dienen Geschichte und der Geschichtsunterricht heute aber dennoch dazu, Schüler\*innen zu funktionalisieren – freilich unter anderen, das heißt unter modernen demokratischen Vorzeichen und nicht im Sinne von Indoktrination oder Manipulation: Was historisch gelernt wird, soll auch soziale und politische bzw. demokratische Funktion besitzen. Wie bereits in der Aufklärung ist „Mündigkeit“ – und das wohl zu Recht – weiterhin das

zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts und mit ihr der Geschichtsdidaktik. Damit verbunden ist die Fähigkeit und Bereitschaft zur politischen Partizipation, um der Dynamik demokratischer Gesellschaften gerecht zu werden.<sup>9</sup> Dementsprechend groß sind auch die geschichtsdidaktischen Herausforderungen, die in den vorliegenden Beiträgen deutlich werden: Historische Kompetenzmodelle haben sich etabliert, die didaktischen Prinzipien der Multiperspektivität und der Handlungsorientierung leiten didaktische Überlegungen, damit verbunden auch die Lebenswelt- und Subjektorientierung. Letztere führen aber auch zu neuen Fragen, die bislang noch kaum ausreichend beantwortet sind: Muss die Beschäftigung mit Geschichte immer auch ihre soziale und politische Instrumentalisierung mit sich ziehen? Kann sie nicht auch aus reinem Vergnügen erfolgen, die im Übrigen nicht zwangsläufig eine indirekte Funktionalisierung verhindert? Denn eine von Vergnügen und Unterhaltung geleitete Beschäftigung mit Geschichte kann letztlich auch dazu führen, die Welt besser zu verstehen und in einem weiteren Schritt auch an ihrer Gestaltung teilzunehmen.<sup>10</sup> Ein neues und weites Forschungsfeld scheint sich hier – ganz im Sinne der von Heuer geforderten Geschichtsdidaktik als „Reflexionswissenschaft“ – für die Zukunft zu öffnen.

Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger

---

9 Kühberger, Was kann vom Geschichtsunterricht, 83–99.

10 Jörg van Norden, Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamental-kategorie, Schwalbach am Taunus 2018, 311–313; Thomas Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus. Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik, in: Judith Breitfuß/Thomas Hellmuth/Isabella Svacina-Schild, Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main 2021, 52–56; ders., Public History und Geschichtsunterricht, in: Marion Großmann u.a. (Hg.), Go Public! Zugänge zur Public History, Wiesbaden (in Vorbereitung); Christoph Kühberger, Geschichtsdidaktik im Ruderboot? Ethnographische Zugänge für die empirische Forschung, in: ders. (Hg.), Ethnographie und Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main 2021, 11–63.