

Geschichtsdidaktik in Österreich

Zur Formierung einer Subdisziplin der Geschichtswissenschaft

Abstract: Didactics of History in Austria. On the Formation of a Subdiscipline of Historical Studies. This article deals with the development of history didactics as an academic discipline in Austria since 1945. It explores concepts, studies and researchers that have been engaged in this academic field as well as the process of its institutionalization. Not only does it focus on associations and academic institutions as key motivators but it also acknowledges the representatives of history didactics for their interests and achievements. It furthermore outlines how history didactics are positioned in the Austrian academic landscape and in German-speaking and international discourses. The article also discusses recent research approaches, focusing on typical aspects (subject-orientation, domain-specific conceptual learning, contributions to textbook research, etc.). It refers to empirical research and summarizes current research fields. In doing so, the article also provides an overview of the current situation of history didactics in Austria.

Key Words: history education, history didactics, teaching history, research concepts, core concepts, Austria

Wird von Geschichtsdidaktik gesprochen, dann fällt häufig das Schlagwort der „Vermittlung“ von fachlichen Forschungsergebnissen der Geschichtswissenschaft insbesondere im Schulunterricht. Die Auffassung, Geschichtsdidaktik ließe sich im Sinne einer Abbilddidaktik direkt aus fachlicher Forschung ableiten, ist allerdings zu kurz gegriffen. Geschichtsunterricht hat vielmehr die Aufgabe, Schüler*innen bei der Bewältigung und Gestaltung der eigenen Lebenswelt und bei der Identitätsfin-

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



Accepted for publication after external peer review (double blind)

Thomas Hellmuth, Institut für Geschichte/Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien, Porzellan-gasse 4, 1090 Wien, Österreich; thomas.hellmuth@univie.ac.at

Christoph Kühberger, Fachbereich Geschichte, Paris Lodron Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg, Österreich; christoph.kuehberger@plus.ac.at

derung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft behilflich zu sein. Wenn nun Geschichtsdidaktik das lernende Subjekt in den Blick nimmt, muss das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang setzt sich die Geschichtsdidaktik auch mit der Frage auseinander, wie Gesellschaften mit Vergangenheit und Geschichte umgehen. Neben dem Schulunterricht zählen daher auch die Gestaltung von Museen und Ausstellungen sowie die Analyse und Rezeption geschichtskultureller Produkte, letztlich auch die im Trend liegende Public History zum Beschäftigungsfeld der Geschichtsdidaktik. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Formierung einer solchen Geschichtsdidaktik, die sich zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik bewegt und in Österreich zumeist als Subdisziplin der Geschichtswissenschaft verstanden wird. Dazu wird zunächst die Form einer chronologischen Skizze gewählt, um die Entwicklung der heutigen theoretisch-methodischen Zugänge der Geschichtsdidaktik in Österreich in all ihren Facetten zu erfassen – freilich immer auch mit dem Wissen, dass das frühere wissenschaftliche Verständnis von Geschichtsdidaktik nicht einfach mit dem heutigen vergleichbar ist. Schließlich erfolgt eine Darstellung von ‚Suchbewegungen‘, das heißt ein Überblick über die unterschiedlichen geschichtsdidaktischen Ansätze, die inzwischen in Österreich zu finden sind und – wie allgemein in der Geschichtswissenschaft feststellbar – zu keinem geringen Teil von der Sozial- und Kulturwissenschaft befruchtet werden.

1. Die Entwicklung einer empirisch fundierten Geschichtsdidaktik

Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin steckt in Österreich nach wie vor in einer Etablierungsphase. Dies hängt ganz grundlegend mit älteren Vorstellungen der österreichischen Bildungspolitik und der Wissenschaftslandschaft darüber zusammen, wie und worin man Geschichtslehrpersonen ausbilden sollte. Während man sich in Deutschland aufgrund von Bildungsreformen bereits in der Folge von 1968 zunehmend mit theoretischen Erörterungen und Modellbildungen des historischen Lernens beschäftigte, blieb in Österreich die Ausbildung von Geschichtslehrer*innen zunächst noch stark an die Unterrichtspraxis gebunden. An den Universitäten gaben erfahrene Gymnasiallehrer*innen – wenn überhaupt – eine unterrichtliche ‚Meisterlehre‘ an die nächste Generation von Geschichtslehrer*innen weiter. Neben ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit an Schulen fanden sie kaum Zeit, sich eigenständig mit pragmatischen, theoretischen oder empirischen Fragen der Geschichtsdidaktik auseinanderzusetzen. Die Pädagogischen Akademien (wie sie

von 1966 bis 2007 hießen),¹ an denen im vorigen Jahrhundert die Ausbildung der Pflichtschullehrer*innen stattgefunden hatte, waren vor allem von den Humanwissenschaften dominiert. Nur wenige Lehrende besaßen daher die Möglichkeit, sich im Rahmen ihrer Anstellung als Geschichtsdidaktiker*innen zu profilieren. Die Curricula sahen nur wenige Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Geschichtsdidaktik vor. Eine empirische Erhebung in Österreich (n = 277) aus dem Jahr 2016/17 zeigt, dass am Beginn des 21. Jahrhunderts ein*e Lehramtsstudierende*r für den Sekundarstufenbereich rund acht Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Geschichtsdidaktik zu absolvieren hatte, während ca. 50 Prozent der Lehrpersonen ab 50 Jahren angaben, nur zwei besucht zu haben.² Diese Marginalisierung der Geschichtsdidaktik war nur wenig förderlich für die Ausbildung einer stabilen geschichtsdidaktischen Community in Österreich.³ Wenn eine systematische Auseinandersetzung mit Fragen der Geschichtsvermittlung stattfand, dann vor allem aus psychologischer oder erziehungswissenschaftlicher Perspektive.⁴

Erste erkennbare Anzeichen einer intensiveren – nach heutigem Verständnis definierten – wissenschaftsorientierten Geschichtsdidaktik findet man infolge der Ergänzung des Schulfaches „Geschichte“ um die „Sozialkunde“, die nicht – wie in Deutschland – primär als Politische Bildung, sondern als historische Sozialkunde bzw. Sozialgeschichte verstanden wurde.⁵ 1971 gründete der am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien angesiedelte Verein für Geschichte und Sozialkunde die Zeitschrift *Historische Sozialkunde* (1971–2018), die sich zunehmend fachdidaktischen Fragestellungen widmete.⁶ Ein zweiter Anstoß zur Herausbildung einer modernen Geschichtsdidaktik war die Etablierung der Zeitgeschichte in Österreich um 1970.⁷ Die heute noch existierende Zeitschrift

1 Felix Jonak/Gerhard Münster, *Die Pädagogischen Hochschulen* (Hochschulgesetz 2005), 4. Aufl., Zirl 2012, 13–17.

2 Ulrike Kipman/Christoph Kühberger, *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*, Wiesbaden 2019, 52f.

3 Alois Ecker, *Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien*, in: ders. (Hg.), *Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien*, Frankfurt am Main 2005, 12–41.

4 Siehe exemplarisch Katrin Thöndl, *Das Lehrbuch im Geschichtsunterricht der 8. Schulstufe. Eine Fragebogenerhebung bei Schülern der AHS und Hauptschule*, unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien 1997; Gerlinde Sauerstich, *Die Einstellung der AHS-Schüler zum Geschichtsunterricht*, unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Klagenfurt 1987.

5 August Walzl, *Sozialkunde und Geschichte. Zielsetzungen und Integrationsstrategien*, Wien 1986.

6 Die Ausgaben der (*Beiträge zur*) *Historischen Sozialkunde* seit 1999 finden sich unter <https://fdz-geschichte.univie.ac.at/unterricht/materialienunterrichtsvorschlaege/historische-sozialkunde-hsk/> (28.8.2020).

7 Vgl. die im folgenden Aufsatz angeführten facheinschlägigen Publikationen in Österreich: Christoph Kühberger, *Zeitgeschichte und Geschichtsunterricht – Geschichtsdidaktische Betrachtungen zu Österreich*, in: Marcus Gräser/Dirk Rupnow (Hg.), *Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs*, Wien 2021, 759–781.

zeitgeschichte beschäftigt sich bereits in der ersten Ausgabe von 1974 mit geschichts-
didaktischen Fragestellungen, die in der Folge jedoch zunehmend vernachlässigt
wurden und um das Jahr 2000 aus den Heften verschwanden. Darüber hinaus gab es
an verschiedenen anderen universitären Standorten in Österreich in den 1970/80er-
Jahren Diskussionen darüber, wie die Lehrer*innenausbildung auf ein geschichtsdi-
dakthisches Fundament gestellt werden könne.⁸

Von einem „fachdidaktischen“ bzw. „geschichtsdidaktischen Aufbruch“⁹, der
seit Ende der 1960er-Jahre in Deutschland stattgefunden hatte, kann für Öster-
reich aber wohl noch nicht gesprochen werden. Dennoch wurde, insbesondere an
der Universität Wien, der Blick auch auf strukturelle Veränderungen im Bereich
der Geschichtsdidaktik bzw. der Lehrer*innenausbildung gerichtet. Dabei fand der
deutsche geschichtsdidaktische Diskurs zwar durchaus Interesse, setzte sich aber in
Österreich zunächst nicht durch. Der Sozialhistoriker Alois Ecker, der sich zuneh-
mend mit Geschichtsdidaktik beschäftigt hatte, entschied etwa, sich mit einer kom-
munikativen bzw. systemischen Ausrichtung der geschichtsdidaktischen Theorie
von der in Deutschland dominierenden Kognitionspsychologie zu distanzieren.
Dies erklärt vermutlich auch, dass die fachdidaktisch orientierten Dissertationen
von Eduard Fuchs (1986) und Michael Lemberger (1989),¹⁰ die damals Ausnahmen
in der Dissertationslandschaft bildeten, den Diskurs zum Geschichtsbewusstsein in
Deutschland kaum rezipieren. Etwas früher erschien Heinz Strotzkas Einführungs-
band „Zur Praxis des Geschichtsunterrichtes“,¹¹ in dem die deutschen geschichtsdi-
dakthischen Auseinandersetzungen bereits eine erkennbare Rolle spielen. Letztlich
blieb aber die Geschichtsdidaktik von der Geschichtswissenschaft mehr oder weni-
ger als „Stiefkind“ behandelt. Es spricht nahezu für sich selbst, dass eine der ers-
ten als genuin geschichtsdidaktisch zu klassifizierenden empirischen Arbeiten zum
Geschichtsunterricht in Österreich 1981 in einer Buchreihe der pädagogischen Psy-

8 Helmut Reinalter, Ansätze zu einer Reform des Geschichtsstudiums in Österreich, in: Walter
Fürnrohr (Hg.), *Geschichtsdidaktik im internationalen Vergleich*, Stuttgart 1979, 34–48; ders.,
Geschichtsunterricht in Österreich, in: Gerold Niemetz (Hg.), *Ploetz Lexikon für den Geschichtsunter-
richt*, Freiburg 1984, 83–84.

9 Anette Kuhn, *Geschichtsdidaktik seit 1968. Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wis-
senschaftlichen Disziplin*, in: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hg.), *Gesellschaft – Staat –
Geschichtsunterricht*, Düsseldorf 1982, 415–443, 416f.; Peter Schulz-Hageleit, *Wie lehrt man
Geschichte heute? Vorschläge und Materialien für ein umstrittenes Fach*, 2. verb. u. stark erw. Aufl.,
Heidelberg 1977; Thomas Hellmuth, *Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdi-
daktilik – politische Bildung*, Schwalbach am Taunus 2014, 102–104.

10 Eduard Fuchs, *Das Geschichtsbewußtsein österreichischer Jugendlicher unter besonderer Berück-
sichtigung österreichischer Zeitgeschichte von 1918 bis 1945*, 2 Bde., unveröffentlichte Disserta-
tion, Universität Wien 1986; Michael Lemberger, *Das Geschichtsbewußtsein von Schülern der 8.
Schulstufe in Wien. Ergebnisse einer demoskopischen Studie im Befragungszeitraum Mai/Juni 1986*,
unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien 1989.

11 Heinz Strotzka, *Zur Praxis des Geschichtsunterrichtes*, Wien 1983.

chologie erschien. Franz Rantschls Arbeit zur „Curriculumentwicklung und Schülerleistung im Realienfach Geschichte und Sozialkunde“ analysiert den Status quo des Geschichtsunterrichts und versucht, die kognitive Dimension der Lernenden („Faktenwissen“, „Strukturgeschichtliche Orientierung“, „Mehrdimensionalität – Multikausalität“, „Gegenwartsbezug“) im Rahmen einer Leistungsmessung standardisiert mit Versuchs- und Kontrollgruppe zu testen.¹²

Dass die Geschichtsdidaktik in Österreich dennoch immer mehr an Beachtung gewann, war – trotz diverser Diskussionen an den Universitäten¹³ – weniger einschneidenden Veränderungen im Hochschulwesen als vielmehr einem „bürgerlichen Engagement“ auf Vereinsebene zuzuschreiben, das die Bemühungen Einzelner – durchaus mit Unterstützung des Bildungsministeriums – bündelte. Die nach dem deutschen Vorbild im Jahr 1992 gegründete Konferenz für Geschichtsdidaktik Österreich, die die *Materialien zur Geschichtsdidaktik* (1/1994–12/2005) herausgab und Fachtagungen organisierte, konnte das Vereinsleben jedoch längerfristig nicht aufrechterhalten und wurde 2006 aufgelöst. Der Verein fand zu einem Zeitpunkt sein Ende, als mit dem Hochschulgesetz 2005 über die Tertiärisierung der Pädagogischen Akademien hin zu Pädagogischen Hochschulen ein durchaus entscheidender hochschulpolitischer Impuls gesetzt wurde. Daneben hatten sich aber an den Universitäten – auch im Kontakt mit der Konferenz für Geschichtsdidaktik Österreich – theoretische und pragmatische, allerdings nur in Teilen empirische Arbeiten zu entwickeln begonnen, die auch den deutschsprachigen Diskurs stärker rezipierten.¹⁴ In diese Zeit fällt auch das Engagement des österreichischen Ablegers der internationalen Projektgruppe „Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein“ („FUER Geschichtsbewusstsein“) unter der Leitung von Reinhard Krammer, der mit Vertreter*innen der Standorte Wien, Innsbruck und Salzburg die Grundlagen für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht in Österreich legte.¹⁵

12 Franz Rantschl, *Geschichte und Sozialkunde in der Sekundarstufe I*, Wien 1981.

13 Vgl. Helmut Reinalter/Elmar Haller, *Didaktik der Geschichte in Österreich*, in: Karl Pellens u.a. (Hg.), *Geschichtskultur – Geschichtsdidaktik*. Internationale Bibliographie, Paderborn 1984, 201–215.

14 Vgl. Reinhard Krammer, *Die Verwendung der Karikatur im Geschichtsunterricht*, in: *zeitgeschichte* 20/9 (1993), 315–339; Alois Ecker, *Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik*. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrerinnen an der Universität Wien, in: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte (Hg.), *Wiener Wege der Sozialgeschichte*. Themen – Perspektiven – Vermittlungen, Wien 1997, 397–422.

15 Vgl. Reinhard Krammer, *Theorie für die Praxis? Die Konsequenzen des Konzeptes „Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins“ für die Praxis des Geschichtsunterrichtes*, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöne (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens*. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, 834–859; Reinhard Krammer/Heinrich Ammerer (Hg.), *Mit Bildern arbeiten*. Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006; Franz Georg Melichar (Hg.), *Längs Denken – Förderung histori-*

Das ‚bürgerliche Engagement‘ der Konferenz für Geschichtsdidaktik Österreich wurde mit der von Alois Ecker initiierten Gründung der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich (www.gdoe.at) im Jahr 2010 wieder aufgegriffen. Nun konnte sich die Geschichtsdidaktik neu positionieren, zumal sich die tertiäre Bildungslandschaft wandelte und der Leitanspruch zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bei der Lehrer*innenbildung noch ungeklärt war. An den Universitäten Graz, Salzburg und Wien etablierten sich geschichtsdidaktische Zentren, die neben der Aufbauarbeit an den Pädagogischen Hochschulen zu wichtigen nationalen und regionalen Drehscheiben wurden. Federführend bei diesem geschichtsdidaktischen Aufbruch waren die ersten beiden in der Geschichtsdidaktik habilitierten Wissenschaftler in Österreich, nämlich Alois Ecker an der Universität Wien (2001) und Reinhard Krammer an der Universität Salzburg (2003),¹⁶ die als außerordentliche Professoren tätig waren. Die Einbindung in den deutschsprachigen Raum erwies sich als günstig für weitere internationale Anschlussstellen,¹⁷ insbesondere im angloamerikanischen und niederländischen Raum.¹⁸ Unter anderem engagiert sich etwa die Geschichtsdidaktik an der Universität Wien seit 2016 als Mitherausgeberin des internationalen Blogjournals *Public History Weekly* (<https://public-history-weekly.degruyter.com/>), womit die schon bestehenden internationalen Kontakte¹⁹ auch außerhalb des deutschen Sprachraums noch erweitert werden konnten.

Neben den oben genannten Ansätzen wissenschaftlich orientierter Geschichtsdidaktik lässt sich über Jahrzehnte hinweg eine Annäherung an den Geschichtsunterricht in Österreich aus historischer Perspektive feststellen. Hierzu finden sich wissenschaftliche Arbeiten, die von der maria-theresianischen Zeit über das lange 19. Jahrhundert und die Diktaturen des 20. Jahrhunderts bis zur Ersten und Zweiten Repu-

scher Kompetenzen durch Längsschnitte, Neuried 2006; Barbara Dmytrasz/Friedrich Ohl/Waltraud Schreiber (Hg.), *Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage*, Wien 2005.

- 16 Alois Ecker, *Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. Studien und Materialien*, 2 Bde., unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Wien 2001; Reinhard Krammer, *Intention und Prozess im Geschichtsunterricht. Der Einfluss externer Faktoren auf die Praxis an den deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs 1849–1914*, Innsbruck/Wien/Bozen 2009.
- 17 Hierbei sind auch die *Internationalen Lehrplan- und Lehrmittelgespräche* („Bodenseekreis“) der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik zu erwähnen.
- 18 Vgl. Heinrich Ammerer/Peter Seixas, *Historical Consciousness in Austrian (Salzburg) and Canadian (Vancouver) Youth: Findings of an Intercultural Comparison Study*, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach am Taunus 2015, 273–318; *History Education Research Journal* 1/16 (2019): *Mixed Methods and Triangulation in History Education Research*, hg. von Roland Bernhard/Christoph Kühberger/Christoph Bramann.
- 19 Alois Ecker (Hg.), *Civic and History Teachers' Education in Europe. A comparative study on concepts, structures and standards of initial teacher education, assessment and tutorial structures for the subjects „History“, „Civic/Citizenship education“, „Social/Cultural Studies“ and „Politics“*, Strasbourg 2014.

blik reichen.²⁰ Während eine umfassende Geschichte des Geschichtsunterrichts oder auch unterschiedlicher geschichtsdidaktischer Strömungen für die österreichische Geschichte noch aussteht,²¹ hat Reinhard Krammer mit seiner Habilitationsschrift bereits angedeutet, wie eine derartige Arbeit im Kontext einer modernen Geschichtsdidaktik angelegt sein könnte.²² Die Vergangenheit wird darin nämlich nicht nur auf der Grundlage von Quellen dargestellt und in gesellschaftliche sowie politische Zusammenhänge eingebettet, sondern auch im Lichte aktueller geschichtsdidaktischer Diskussionen und Konzepte interpretiert, um einen Mehrwert für die laufenden geschichtsdidaktischen Entwicklungen zu bieten. Ähnlich, aber räumlich und zeitlich etwas breiter angelegt geht auch Thomas Hellmuth in seiner Habilitationsschrift (2013) zur „Historisch-politischen Sinnbildung“ vor. Er untersucht darin die politische Instrumentalisierung von Geschichte im 19. Jahrhundert, in der Zeit des Nationalsozialismus und in Österreich nach 1945, legt dabei die Widersprüche der bürgerlich-aufgeklärten Gesellschaft offen und versucht in der Folge, ein subjektorientiertes Modell historisch-politischer Sinnbildung zu entwickeln, das den Begriff der „Mündigkeit“ modifiziert und – im Sinne von Jürgen Habermas – gleichsam dazu beitragen soll, „die Aufklärung über sich selbst aufzuklären“.²³ Seine historische Diskursanalyse mündet somit in geschichtsdidaktische Überlegungen, die helfen sollen, Sozialisations- und Erziehungsprozesse zu reflektieren und zu hinterfragen, um das Dilemma zu überwinden, „dem zufolge sich der Educandus [...] am eigenen Schopfe aus dem Morast der Unmündigkeit ziehen“ müsse,²⁴ weshalb letztlich doch eine gewisse Anleitung zur „Mündigkeit“ erforderlich zu sein scheint. Zudem wird die spezifische Situation eines Schulfaches berücksichtigt, in der Geschichte und Politische Bildung als Teilfächer zusammengeführt werden sollen.

20 Christoph Kühberger, History Education Research in Austria, in: Manuel Köster/Holger Thünnemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Researching History Education*, Frankfurt am Main 2019, 150–169, 154–157.

21 Erste knappe Interpretationen dazu liegen jedoch vor: Thomas Hellmuth/Cornelia Klepp, *Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele*, Wien/Köln/Weimar 2010, 15–81; Reinhard Krammer, *History Teaching in Austria*, in: Elisabeth Erdmann/Wolfgang Hasberg (Hg.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*, Bd. 1, Schwalbach am Taunus 2011, 27–43; Hellmuth, *Historisch-politische Sinnbildung*, 2014, 55–117; 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.

22 Reinhard Krammer, *Intention und Prozess im Geschichtsunterricht. Der Einfluss externer Faktoren auf die Praxis an den deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs 1849–1914*, Innsbruck/Wien 2008.

23 Hellmuth, *Historisch-politische Sinnbildung*, 2014, 121; Jürgen Habermas, *Die neue Intimität zwischen Politik und Kultur*, in: Jörn Rüsen/Eberhard Lämmert/Peter Glotz (Hg.), *Die Zukunft der Aufklärung*, Frankfurt am Main 1988, 59–68, 64.

24 Martin Heinrich, *Zwischen Befähigung zur Kritik und falscher Werteerziehung*, Münster 2004, 13f.

2. Theorie zwischen Vergewisserung und Vielfalt

Nicht zuletzt der Einfluss der deutschen Geschichtsdidaktik hat in den letzten 25 Jahren dazu geführt, dass in Österreich eine verstärkte theoretische Grundlegung der Geschichtsdidaktik erfolgte, die zudem empirisch beforscht wird. Damit im Zusammenhang hat sich der Bewusstseinsbegriff in der Geschichtsdidaktik durchgesetzt. Karl-Ernst Jeismann und Jörn Rüsen haben für die Definition des „Geschichtsbewusstseins“ die Grundlagen geliefert, indem sie einen Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftserwartung festgestellt und dabei die Bedeutung des „historischen Erzählens“ hervorgehoben haben.²⁵ Letzteres reduziere die komplexe Vergangenheit auf kohärente Sinnzusammenhänge und ermögliche „in der kulturellen Steuerung der menschlichen Lebenspraxis notwendige Zeitorientierungen“.²⁶ Folglich ist die Herausbildung von Geschichtsbewusstsein und somit historischer Sinnbildung erst mithilfe historischer Narrationen möglich. Historisches Lernen soll wiederum dazu beitragen, dass der bzw. die Lernende solche historischen Narrationen konstruieren und dadurch sein bzw. ihr Geschichtsbewusstsein – auch auf selbstreflexiver Basis – ausdifferenzieren kann.

Heinrich Ammerer knüpft mit seiner Habilitationsschrift (2020) an diese Überlegungen zum Geschichtsbewusstsein, zur historischen Sinnbildung und zum historischen Lernen nicht nur an, sondern treibt die Auseinandersetzung weiter, indem er den „Sinn“-Begriff in Verbindung mit dem Begriff des „(Unter-)Bewusstseins“ verbindet und somit verstärkt (lern)psychologische Aspekte in den geschichtsdidaktischen Diskurs einbringt.²⁷ Dabei hebt er die Bedeutung der individuellen Suche nach Sinn in lebensweltlichen Kontexten hervor, weshalb er seinen Fokus unter anderem auf die individuelle Verarbeitung der einwirkenden Welt legt. Um überhaupt als Individuum existieren und handlungsfähig sein zu können sowie letztlich auch bestimmte sinnstiftende Lebensziele zu erreichen, sei es notwendig, die komplexen Sinneswahrnehmungen zu reduzieren. Ammerer bezeichnet das Problem,

25 Karl-Ernst Jeismann, Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Gerhard Schneider (Hg.), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen*, Pfaffenweiler 1988, 1–24; Jörn Rüsen, *Historisches Erzählen*, in: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 3. völlig überarb. u. bedeutend erw. Aufl., Düsseldorf 1985, 57–63; Jörn Rüsen, *Historisches Lernen – Grundriß einer Theorie*, in: ders. (Hg.), *Historisches Lernen – Grundlagen und Paradigmen*, Schwalbach am Taunus 2008, 70–114; Hans-Jürgen Pandel, *Erzählen*, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, 2. überarb. Aufl., Schwalbach am Taunus 2007, 408–424.

26 Rüsen, *Historisches Lernen*, 2008, 78.

27 Heinrich Ammerer, *Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn. Geschichts(unter)bewusstsein, Sinnerleben und konzeptuelles Lernen*, unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Salzburg 2019.

das ‚Außen‘ nicht mit dem subjektiven ‚Innen‘ vereinen zu können, recht anschaulich als „(kategorienstreichendes) Monstrum“²⁸ und entwickelt in der Folge ein eigenes „Sinn-Modell“. Dieses unterscheidet zwischen Perzeptions-, Explorations-, Navigations- und Horizontebene, außerdem – und das scheint von zentraler Bedeutung – unterscheidet es die Akte der Sinnbildung und der Sinnschöpfung. *Sinnbildung* wird dabei auf einer rationalen, *Sinnschöpfung* dagegen auf einer intuitiven Ebene verortet. „Nur ein Teil der menschlichen Welterklärung“, schreibt Ammerer,

„bezieht sich darauf, was ist – die Fassung der dinglichen, faktischen Realität in epistemischen Aussagen. Dieser Teil ist objektivierbar, diskutierbar und tradierbar. Ein anderer Teil hingegen bezieht sich darauf, was man in dieser Welt tun soll. Anders als bei epistemischen Aussagen geht es hier um nützliche Ideen, Motive und Rollenvorstellungen, die sich für das eigene Leben in der Kultur und für das Überleben der Kultur in der umgebenden Natur bewährt haben.“²⁹

Ammerers Überlegungen finden durchaus Anknüpfungspunkte zu älteren Diskussionen um ein „Alltagsbewusstsein“³⁰ oder um „Wissensvorräte“³¹.

Die Überlegungen zu Geschichtsbewusstsein, historischer Sinnbildung und historischem Lernen haben ihren Niederschlag in mehreren Kompetenzmodellen gefunden, die als Reaktion auf international vergleichende Bildungsstudien wie etwa PISA entwickelt und ausdifferenziert wurden.³² Das Ziel dieser Modelle ist es, die zu erwerbenden domänenspezifischen Prozeduren systemisch zu erfassen, um unter Berücksichtigung von motivationalen, volitionalen und sozialen Momenten Lernende zu befähigen, sich kritisch mit Quellen und Interpretationen der Vergangenheit auseinandersetzen zu können. Als Zielhorizont ist dabei ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein auszumachen. Geschichtsdidaktiker aus Österreich, insbesondere Reinhard Krammer und Christoph Kühberger, haben in diesem Zusammenhang an der Verbreitung und Deklination eines historischen Kompetenzmodell maßgeblich mitgearbeitet, das im Rahmen des internationalen Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“ entwickelt wurde.³³ Ohne Zweifel trug dieses Modell, das

28 Ammerer, *Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn*, 2019, 41.

29 Ebd., 52.

30 Rolf Schörken, *Alltagsbewußtsein*, in: Bergmann u.a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 1985, 36–40.

31 Alfred Schütz/Thomas Luckmann, *Strukturen der Lebenswelt*, Konstanz 2003, 331f.

32 Michele Barricelli/Peter Gautschi/Andreas Körber, *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach am Taunus 2012, 207–235.

33 Wolfgang Hasberg/Andreas Körber, *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, in: Andreas Körber (Hg.), *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*, Schwalbach am Taunus 2003,

seit 2008 in seinen Grundzügen in den österreichischen Lehrplänen verankert wurde,³⁴ dazu bei, dass sich der Geschichtsunterricht und die Reifeprüfung von der oftmaligen Reproduktion von Fakten und Ereignissen hin zu einem stärker analytischen und interpretierenden Umgang mit Vergangenheit und Geschichte wandelte. Darüber hinausgehend wurde etwa von Thomas Hellmuth versucht, das Modell durch eine Unterscheidung zwischen Objekt- und Subjektebene nochmals stärker zu profilieren.³⁵ In einem weiterentwickelten subjektorientierten Modell historisch-politischer Sinnbildung löst er die in den Kompetenzmodellen vorhandene Trennung von „Wissen“ und „Kompetenzen“ zugunsten eines breiten, lernpsychologisch definierten Wissensbegriffs sogar auf.³⁶

Die zunehmende Bedeutung des*der Lernenden (aber auch der Lehrperson) zeigt sich in einer „subjektorientierten Geschichtsdidaktik“, die nicht nur in Österreich, sondern auch im internationalen, insbesondere im deutschsprachigen Raum Beachtung gefunden hat.³⁷ Die Subjektorientierung wird als Zugang zu einem Unterricht verstanden, der – wie dies auch die Kompetenzmodelle intendieren – von der ‚Faktenhuberei‘ absieht, die lebensweltliche Perspektive viel stärker als bisher in den Blickpunkt nimmt und die Verschiedenheit der lernenden Subjekte anerkennt.³⁸ Dabei ist zu berücksichtigen, dass „Subjektorientierung“ keineswegs eine Alternierung des didaktischen Prinzips der Schüler*innenorientierung meint, sondern diese noch stärker als bisher auf eine theoretisch-methodische Basis stellt, indem sie mit

179–202; Körber/Schreiber/Schöner (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens*, 2007; Christoph Kühberger, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen*, 3. Aufl., Innsbruck 2015.

34 Christoph Kühberger/Elfriede Windischbauer, *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Kommentar zum Lehrplan der Hauptschule und AHS-Unterstufe*, in: Manfred Wirttsch (Hg.), *Kompetenzorientierung. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung*, Schwalbach am Taunus 2013, 177–191.

35 Thomas Hellmuth, *Wider das „normative Geschichtsbewusstsein“*. *Geschichtsdidaktik als historisch-analytische Sinnbildung*, in: Reinhard Krammer/Christoph Kühberger/Franz Schausberger (Hg.), *Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert*. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag, Wien 2010, 466–469, 475–480.

36 Hellmuth, *Historisch-politische Sinnbildung*, 2014, 196–209.

37 Ammerer/Hellmuth/Kühberger (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, 2015; Thomas Hellmuth/Christine Ottner-Diesenberger/Alexander Preisinger (Hg.), *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik*, Frankfurt am Main 2021; siehe dazu auch *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Sozialkunde* 42/2 (2012): *Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive*, hg. von Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger, sowie die Ausgabe zur Subjektorientierung in *Public History Weekly* 7/29 (2019), DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2019-14596](https://doi.org/10.1515/phw-2019-14596).

38 Es verwundert nicht, dass sich der Diskurs zur Subjektorientierung auch verstärkt in den Konzeptionen einer inklusiven Geschichtsdidaktik niedergeschlagen hat: Christoph Kühberger/Robert Schneider (Hg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Geschichtsunterrichts*, Bad Heilbrunn 2016; Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik*, Frankfurt am Main 2020.

lebensweltlichen, systemtheoretischen und konstruktivistischen Überlegungen verbunden wird. Im Zuge der Subjektorientierung wird versucht, an bisherige lebensweltliche Erfahrungen und Vorstellungen der Lernenden anzuknüpfen und man bezieht sich dabei auf fachliche, fachdidaktische und allgemeine didaktische Überlegungen. So beruft sie sich auf die konstruktivistische Geschichtsdidaktik, die Individualisierung und Differenzierung sowie die Neue Kulturgeschichte, wobei hier vor allem auch die Gedächtnistheorien eine zentrale Rolle spielen. Explizit ist daher zu betonen, dass Subjektorientierung das Individuum nicht isoliert von anderen, sondern immer auch im sozialen bzw. lebensweltlichen Kontext betrachtet.

Im Zusammenhang mit der Subjektorientierung wurde das sogenannte „konzeptuelle“ bzw. „konzeptionelle Lernen“ in den geschichtsdidaktischen Diskurs eingeführt. Ein fachspezifisches Lernen mit Konzepten basiert erstens auf der Überlegung, dass jeder Mensch bestimmte Konzepte, das heißt Vorstellungen über das Funktionieren und die Zusammenhänge von unterschiedlichsten Aspekten der Welt besitzt. Diese sind von individuellen Erfahrungen, durch Erziehung und Sozialisation geprägt.³⁹ Die Lehrenden haben daher Lernräume zu schaffen, die einen Konzeptwechsel („conceptual change“) bzw. die Weiterentwicklung von „prior conceptions“, die zumeist noch wenig differenziert sind, durch elaborierte, stärker wissenschaftlich fundierte Konzepte gewährleisten.⁴⁰ Zweitens sind Konzepte in der Geschichtsdidaktik als Orientierungspunkte zu verstehen, die der Strukturierung historischen Wissens dienen und die Möglichkeit bieten, isoliertes Wissen miteinander zu verbinden. Lehrende können sie bei der Unterrichtsgestaltung dazu verwenden, den Lehr- bzw. Lernstoff durch zentrale Aspekte zu reduzieren und zu komprimieren, aber auch über eine translaterale Struktur einzelne Fallbeispiele hinsichtlich ihrer inneren Struktur zu verbinden, um so nachhaltig an den Konzepten zu arbeiten.⁴¹ Wenn beispielsweise „Gender“ als Konzept dient, dann sind vor allem jene Aspekte eines historischen Gegenstandes zu berücksichtigen, die etwa die Vorstellung von Geschlecht und Geschlechterrollen weiterentwickeln können. Konzepte sind dabei als offene ‚Gefäße‘ zu betrachten, die die Lernenden selbstständig mit zugehörigen Teilaspekten vor dem Hintergrund ihres eigenen Verständnisses und der Fallbeispiele, mit denen sie sich im Unterricht auseinandersetzen, ‚füllen‘.

39 Wolfgang Sander, Wissenschaftstheoretische Grundlagen zur politischen Bildung: Konstruktivismus, in: ders. (Hg.), Handbuch Politische Bildung, 4. völlig überarb. Aufl., Schwalbach am Taunus 2014, 77–89. Vgl. dazu auch die psychologischen Theorien zu Schemata: Nobert Seel, Psychologie des Lernens, 2. Aufl., München 2003, 51–59.

40 Christoph Kühberger, Konzeptionelles Lernen als besondere Grundlage für das historische Lernen, in: ders. (Hg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundigungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen, Schwalbach am Taunus 2012, 44f.

41 Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, in: Historische Sozialkunde 46/1 (2016), 3–8, 3.

Lernen mit Konzepten unterscheidet zwischen Basiskonzepten und Teilkonzepten. Als Basiskonzepte können die erwähnten Orientierungspunkte bezeichnet werden, die zur grundlegenden Strukturierung historischen Wissens dienen und isoliertes Wissen miteinander verbinden sollen. Teilkonzepte sind dagegen weitere Einzelkonzepte, die einem Basiskonzept oder mehreren Basiskonzepten zugeordnet werden und somit helfen, diese miteinander zu verknüpfen. Welche Basiskonzepte den Unterricht strukturieren können, ist allerdings Gegenstand fachdidaktischer Diskussion. Im österreichischen Lehrplan für die Sekundarstufe I von 2016 werden folgende Basiskonzepte entlang eines Modells von Christoph Kühberger definiert: (a) Basiskonzepte, die das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren (Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl); (b) Basiskonzepte, die Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten (Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte); (c) Basiskonzepte, die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung).⁴² Diese Basiskonzepte sind so angelegt, dass sie über vielfältige thematische Zugänge im Unterricht erschlossen werden können und damit den fachlichen Kern ausmachen. Dies ist auch der Grund, warum sie vordergründig abstrakt wirken, wenngleich sie sich über verschiedenste Teilkonzepte in der Praxis umsetzen lassen. Dabei wird den Lehrenden letztlich auch ein Freiraum zugestanden. So kann etwa „Demokratie“ als Teilkonzept verstanden werden und dem Basiskonzept „Struktur“ zugeordnet, aber auch als Form der „Macht“ im Unterricht vertieft werden.⁴³ Lernen mit Konzepten erhält damit in Summe freilich eine gewisse Beliebigkeit, der man mit einer stärkeren theoretischen Begründung – so wie dies etwa auch Isabella Schild entlang der Neueren Kulturgeschichte zu begründen versucht⁴⁴ – entgegentreten kann.

Quer zu diesen Diskursen hat Alois Ecker mit der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik bereits seit den 1980er-Jahren einen eigenständigen geschichtsdidaktischen Ansatz zu entwickeln versucht, der von den bisherigen am Geschichtsbewusstsein orientierten fachdidaktischen Überlegungen partiell abweicht. Die Prozessorientierte Geschichtsdidaktik⁴⁵ legt einen Schwerpunkt auf den Kommunikationsprozess des Lernens und Lehrens und betrachtet – in Anlehnung an Niklas

42 Kühberger, *Konzeptionelles Lernen*, 2012, 46–48.

43 Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger, *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*, Wien 2016, 5.

44 Isabella Schild, *„So viel Stoff ... so wenig Zeit“: Konzeptuelles Lernen im Geschichtsunterricht mit Konzeptbegriffen aus der Neuen Kulturgeschichte*, unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien 2020.

45 Alois Ecker, *Prozessorientierte Geschichtsdidaktik*, in: Österreich. Geschichte – Literatur – Geographie 1 (2017), 63–75; ders., *Process-oriented subject didactics. The integrating project of subject*

Luhmann – den Unterricht als dynamisches soziales System. Dieses ist als „selbst-referentiell-geschlossenes System“ bzw. „autopoietisches System“ zu verstehen, das durch die Kommunikation und Handlungen der Lernenden seine Strukturen, das heißt seine Normen, Regeln und Codes, immer wieder neu produziert.⁴⁶ Für den Unterricht bedeutet dies, dass gemäß der Dynamik des Systems adäquate didaktische Überlegungen angestellt werden müssen.⁴⁷ Ecker hat dafür ein „zirkuläres Modell der Geschichtsdidaktik“ entwickelt, das die Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens aus der Sicht der planenden und steuernden Lehrperson beschreibt.

3. ‚Suchbewegungen‘

Viele geschichtsdidaktische Diskurse in Österreich – etwa über die fachspezifische Kompetenzorientierung oder den sprachsensiblen Geschichtsunterricht – wurden durch Bildungsfragen und pädagogische Schwerpunktsetzungen in Deutschland angeregt. Teile der Geschichtsdidaktik in Österreich tendieren aber auch dazu, die theoretischen Setzungen des deutschen Mainstreams zu hinterfragen bzw. diese mit partiell anderen theoretischen Ansätzen vor dem Hintergrund der Bedürfnisse des österreichischen Schulsystems oder aufgrund von nationalen Diskursen zur Geschichte zu erweitern. Die in Österreich arbeitenden Geschichtsdidaktiker*innen stehen in der Regel in einem engen Austausch mit der Schullandschaft, den Lehrer*innen und Schüler*innen. Allzu abstrakte und systemfremde Diskussionen zur Konzeption von Geschichtsunterricht werden daher meist in Bezug auf eine tragfähige Umsetzung für das schulische Lernen befragt. Daher ging der entscheidende Impuls zur Diskussion des Stellenwerts von historischem Wissen im Rahmen eines domänenspezifischen Kompetenzunterrichts auch von Österreich aus, da dieser Aspekt in der deutschsprachigen akademischen Diskussion weitgehend vernachlässigt wurde.⁴⁸

Daneben sind aber auch wissenschaftliche Interventionen festzustellen, da verschiedene Forscher*innen in Österreich eine theoretische und methodische Verengung der Geschichtsdidaktik wahrnehmen. Gerade die empirische Forschung der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik hat in den letzten 15 Jahren einen Auf-

didactics (pedagogy) at the University of Vienna, Austria, in: *International Journal of Curriculum Development and Practice* 19/1 (2018), 1–21.

46 Niklas Luhmann, *Funktionen und Folgen formaler Organisation*, 2. Aufl., Berlin 1972, 190.

47 Hellmuth erkennt in der „Prozessorientierung“ daher ein didaktisches Prinzip und integriert dieses in eine Methodik historisch-politischer Sinnbildung: Hellmuth, *Historisch-politische Sinnbildung*, 2014, 245–247.

48 Kühberger (Hg.), *Historisches Wissen*, 2012.

schwung erlebt und orientierte sich dabei vorrangig an bildungswissenschaftlichen Standards, vernachlässigte dabei jedoch zusehends die vielfältigen methodischen Optionen der Bezugsdisziplinen.

Neben ersten experimentellen Ansätze einer Geschichtsdidaktik, die sich auf die Phänomenologie beruft und die Subjektorientierung variiert,⁴⁹ findet sich etwa die Beschäftigung mit einer „Kritischen Geschichtsdidaktik“, die unter anderem auf der Diskursanalyse in der Tradition von Michel Foucault basiert.⁵⁰ Laut Foucault bestimmt der Diskurs mithilfe von Erzählungen, die von bestimmten Diskursregeln gelenkt werden, das Denken und Handeln jedes einzelnen.⁵¹ Demnach soll ein auf der Kritischen Geschichtsdidaktik beruhender Geschichtsunterricht helfen, Machtstrukturen bzw. die „Ordnung des Diskurses“ zu dekonstruieren und mithilfe der Hermeneutik⁵² dem Individuum seine Handlungsfähigkeit zurückzugeben, indem sie seine Fähigkeit fördert, Gegenerzählungen zu konstruieren sowie neue Perspektiven und Zusammenhänge aufzuzeigen. Diese müssen aber immer wieder kritisch betrachtet und neu geformt werden.

Ferner versucht Christoph Kühberger – wie dies auch zum Teil in Deutschland festzustellen ist –, kulturwissenschaftliche Herangehensweisen stark zu machen und mit sozialwissenschaftlichen Diskursen in Einklang zu bringen. Aus seiner Perspektive erfassen die bisher breit in der Geschichtsdidaktik akzeptierten quantitativen und qualitativen empirischen Zugänge nicht alle für das Verstehen von historischen Vorstellungen bzw. Denkleistungen relevanten Phänomene, zumal dabei in der Regel mit a priori gesetzten Theorien gearbeitet wird, die nur einen marginalen Spielraum lassen, um bisher wenig berücksichtigte Phänomene wahrnehmen zu können. Er plädiert daher für eine Nutzung von ethnografischen Forschungssettings. In ihnen würde mehr Spielraum für experimentelle Beobachtungen ermöglicht werden und – ganz im Sinne von postkolonialen und ethnologischen Forschungstraditionen – den Subjekten des historischen Denkens mitsamt ihren ganz

49 Thomas Hellmuth/Christine Ottner-Diesinger, Phänomenologische Geschichtsdidaktik und digitales Lernen? Theoretische und praxisbezogene Überlegungen, in: Lutz-Helmut Schön/Susanne Lesk (Hg.), Retten uns die Phänomene? Lehren und Lernen im Zeitalter der Digitalisierung, Berlin 2019, 99–112.

50 Thomas Hellmuth, Subjektorientierung und Diskursanalyse. Überlegungen zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik, in: Hellmuth/Ottner-Diesinger/Preisinger (Hg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik?, 2021, 27–42; ders., „Fröhlicher Eklektizismus“. Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer „Kritischen Geschichtsdidaktik“, in: Judith Breittfuß/Thomas Hellmuth/Isabella Svacina-Schild, Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main 2021, 15–56.

51 Michel Foucault, Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, 3. Aufl., Frankfurt am Main 1980, 462.

52 Hellmuth, „Fröhlicher Eklektizismus“, 2021.

unterschiedlichen Vorstellungswelten über die Vergangenheit sowie der sozialen Praxis der Geschichtskultur würde mehr Raum gegeben.⁵³

4. Empirische Forschung

Blickt man auf die Forschungsfelder der Geschichtsdidaktik in Österreich, so lassen sich vier Bereiche identifizieren. Am prägnantesten ist hierbei sicherlich die *Geschichtsschulbuchforschung*. War diese noch am Ende des 20. Jahrhunderts stark davon geprägt, wie fachliche Inhalte umgesetzt werden, verschob sich in den letzten zwanzig Jahren der Fokus zunehmend hin zu Aspekten des historischen Lernens. Dabei wurden auch stärker sozialwissenschaftlich ausgerichtete Herangehensweisen genutzt, insbesondere kategoriale Analysen, die zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren oszillieren.⁵⁴ Exemplarisch steht dafür die Dissertation von Wolfgang Buchberger (2020), der die didaktische Progression eines Umgangs mit schriftlichen Quellen im Geschichtsschulbuch von der Primarstufe bis zum Maturaniveau rekonstruiert und die Schulbücher hinsichtlich der Umsetzung zentraler Forderungen des geschichtsdidaktischen Diskurses befragt. Er kommt zu dem eher ernüchternden Ergebnis, dass sich knapp über 80 Prozent der Arbeitsaufträge in österreichischen Geschichtsschulbüchern unkritisch und vor allem reproduzierend mit historischen Quellen beschäftigen.⁵⁵ Wo die Schulbuchforschung steht, dokumentieren drei Sammelbände zu wissenschaftlichen Tagungen, die in den letzten Jahren in Österreich stattfanden. Die Bände – betrachtet man sie als Seismografen der Forschungsentwicklung – verweisen bereits auf die Weiterentwicklungen dieses Feldes, indem zusehends international anerkannte Qualitätsmerkmale wie etwa Interrater-Reliabilität Berücksichtigung finden und damit die Verlässlichkeit der Daten erhöht wurde.⁵⁶ Auch aktuelle Fragestellungen der (inter)nationalen geschichtsdi-

53 Christoph Kühberger, *Geschichtsdidaktik im Ruderboot? Ethnographische Zugänge für die empirische Forschung*, in: ders. (Hg.), *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, Frankfurt am Main 2020, 11–63.

54 Elfriede Windischbauer, *Geschlecht als historische Kategorie in österreichischen Geschichtsschulbüchern 1963 bis 2005*, unveröffentlichte Dissertation, Universität Salzburg 2006; Christoph Kühberger/Dirk Mellies (Hg.), *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern*, Schwalbach am Taunus 2009; Philipp Mitnik, *Holocaust-Darstellung in Schulbüchern. Deutsche, englische und österreichische Lehrwerke im Vergleich*, Schwalbach am Taunus 2017; Bettina Paireder, *Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht*, unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien 2017.

55 Wolfgang Buchberger, *Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen. Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe*, Innsbruck/Wien 2020, 215.

56 Christoph Kühberger/Philipp Mitnik (Hg.), *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*, Innsbruck/Wien 2015; Christoph Bramann/Christoph Kühberger/Roland Bernhard (Hg.),

daktischen Forschung, wie etwa jene nach der fachspezifischen Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, wurden vermehrt aufgegriffen.⁵⁷

Zunehmend werden auch Schulbuchautor*innen, Verlagsmitarbeiter*innen, Mitglieder der Schulbuchkommission, Lernende und Lehrende in der Schulbuchforschung berücksichtigt. Hervorzuheben ist etwa die Dissertation von Sabine Hofmann-Reiter, die das Wissen zum Konzept „Zeit“ von Schüler*innen der Sekundarstufe I am Beginn des Geschichtsunterrichts qualitativ erhoben und mit den Angeboten aus österreichischen Sachunterrichtsbüchern verglichen hat.⁵⁸ Aber auch das CAOHT-Projekt („Competence and Academic Orientation in History Textbooks“), das erste geschichtsdidaktische Projekt in Österreich, das vom Wissenschaftsfonds (FWF) finanziert und von Christoph Kühberger geleitet wurde, beschäftigte sich mit den Schüler*innen- und Lehrer*innenperspektiven im Umgang mit dem Geschichtsschulbuch. Es wurde versucht herauszufinden, inwiefern normative Vorgaben des Lehrplans Eingang in die Geschichtsschulbücher fanden, inwieweit Geschichtslehrpersonen (n = 277) diese rezipierten und umsetzten sowie welche Auswirkungen dies auf die Schüler*innen (n = 1.086) in Österreich hat.⁵⁹

Diese Forschungen werden durch eine diskursanalytische Schulbuchforschung, die im Kontext der bereits oben beschriebenen Kritischen Geschichtsdidaktik steht, ergänzt. Im Zentrum des Interesses steht dabei eine historische bzw. gesellschaftliche Kontextsetzung und damit eine kritische Analyse der Funktionalisierung von Geschichte, das heißt von Geschichtspolitik und Geschichtskultur.⁶⁰ Die diskursanalytische Schulbuchforschung, die Geschichtsbücher als Diskursfragmente betrachtet, fragt danach, wie sich Machtstrukturen über Normen- und Wertevorgaben im Schulbuch widerspiegeln, wie und warum gesellschaftliche Diskurse über Geschichte in Schulbüchern verankert werden und wie nicht nur Geschichte, sondern auch Geschichtsdidaktik im Sinne geschichtspolitischer Tendenzen gesellschaftlich bzw. bildungspolitisch funktionalisiert wird. Dieser Zugang ist in der

Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, Frankfurt am Main 2018; Christoph Kühberger/Christoph Bramann/Roland Bernhard (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren. Lernen. Forschen, Münster 2019.

57 Vgl. Christoph Bramann, Aufträge und Kompetenzen. Geschichtsschulbücher im Kontext einer fachspezifischen Aufgabenkultur, in: Kühberger/Bramann/Bernhard (Hg.), Das Geschichtsschulbuch, 2019, 161–184; Buchberger, Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen, 2020.

58 Sabine Hofmann-Reiter, Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Empirische Erkundungen der Geschichtsdidaktik, Innsbruck 2015; Sabine Hofmann, Kind und Zeit. Überlegungen zur Entwicklung des Zeitkonzepts, in: Historische Sozialkunde 42/2 (2012), 28–30.

59 Roland Bernhard, Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. Eine geschichtsdidaktische Perspektive zu historischem Denken und Schulbuchnutzung, in: Bramann/Kühberger/Bernhard (Hg.), Historisch Denken lernen, 2018, 37–62; Kipman/Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches, 2019.

60 Breitfuß/Hellmuth/Schild, Diskursanalytische Schulbuchforschung, 2021.

Schulbuchforschung freilich nicht ganz neu,⁶¹ wird aber weiterentwickelt, indem er auf ein partiell neues theoretisch-methodisches Fundament gestellt wird. Damit erweist sich die diskursanalytische Schulbuchforschung als ein Teil geschichtswissenschaftlicher Forschung, zumal sie Schulbücher als historische Quellen behandelt und diese somit in einem größeren historischen bzw. gesellschaftlichen Kontext verortet.⁶²

Ohne Zweifel ist es auf das bereits erwähnte, in Österreich forcierte und auch im deutschsprachigen Raum breit rezipierte Konzept einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik zurückzuführen, dass die Lernenden als historisch denkende Subjekte mit ihren Vorerfahrungen und Bedürfnissen verstärkt in den Fokus der empirischen Forschung gerückt sind. Subjektorientierung, die nicht zuletzt wegen einer Verengung der Debatten auf formale Kompetenzbeschreibungen und deren Erfassung bei Schüler*innen konzipiert wurde, verdeutlicht auch das *zweite Forschungsfeld*, das Schüler*innen in den Mittelpunkt der empirischen Forschung stellt. In diesem Zusammenhang etablierte sich eine Perspektive, die ursprünglich stärker im angloamerikanischen Raum geschichtsdidaktisch beforscht wurde,⁶³ aber seit mehr als einem Jahrzehnt auch in Österreich in empirischen Arbeiten aufgegriffen wird. Dabei wird nach dem Konzeptverständnis von Schüler*innen gefragt, um diese wissenschaftsorientiert weiterentwickeln zu können.⁶⁴ So beschreibt etwa Heinrich Ammerer verschiedene Konzepte von Lernenden-Populationen, vom Kindergarten bis zur Universität, qualitativ, um Entwicklungslinien nachzuzeichnen.⁶⁵ Während die Daten von Ammerer in künstlich geschaffenen Befragungssituationen entstanden, wandte sich Christian Pichler in seiner Habilitationsschrift (2020) der Praxis der österreichischen Reifepfprüfung zu. Mit seiner Analyse von Prüfungsgesprächen legt er erstmals eine Untersuchung vor, die die konkrete Prüfungssituation

61 Eckhardt Fuchs/Inga Niehaus/Almut Stoletzki, *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*, Göttingen 2014, 25; Thomas Höhne, *Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern*, in: Reiner Keller u.a. (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. 2: *Forschungspraxis*, Opladen 2008, 423–453.

62 Thomas Hellmuth, *Die „vollendete Nation“. Der „Petit Lavisser“ und die bürgerliche Vergesellschaftung Frankreichs im 19. Jahrhundert*, in: Breitfuß/Hellmuth/Schild, *Diskursanalytische Schulbuchforschung*, 2021.

63 Vgl. Mario Carratero/James F. Voss (Hg.), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Studies*, New York 1994; Peter J. Lee, *Putting Principles into Practice. Understanding History*, in: M. Suzanne Donovan/John D. Bransford (Hg.), *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*, Washington, D.C. 2005; Mario Carratero/Peter Lee, *Learning Historical Concepts*, in: R. Keith Sawyer (Hg.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 2. Aufl., New York 2014, 587–604.

64 Christoph Kühberger, *Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen*, in: Kühberger (Hg.), *Historisches Wissen*, 2012, 33–74; Hellmuth/Kühberger, *Historisches und politisches Lernen mit Konzepten*, 2016.

65 Heinrich Ammerer, *Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik. Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte*, Frankfurt am Main 2022 (in Druck).

dokumentiert und hinsichtlich des dort getätigten historischen Denkens und der verschiedenen Wissensdimensionen auswertet.⁶⁶

Weniger subjektorientiert, aber dennoch am historischen Denken von Schüler*innen ausgerichtet, sind die quantitativ angelegten und mit geschlossenen Items realisierten Untersuchungen des HiTCH-Projekts („Historical Thinking – Competencies in History“), an dem auch ein Salzburger Team mitarbeitet, um über ein PISA-ähnliches Format historisches Denken mittels eines Large-Scale-Tests systemisch zu erforschen.⁶⁷

Einen dritten, sich zunehmend etablierenden Forschungsbereich stellt die *Beforschung der Geschichtslehrpersonen* dar. Die diesbezüglichen Untersuchungen wenden sich der Mediennutzung im Unterricht genauso zu⁶⁸ wie den durch die Geschichtslehrpersonen ausgestalteten Aufgabenstellungen bei der Matura in verschiedenen Schultypen.⁶⁹ Als besonders anschlussfähig an den internationalen Diskurs erweisen sich empirische Untersuchungen zu den Einstellungen bzw. *beliefs* von Geschichtslehrer*innen.⁷⁰ Hierbei ist die Habilitationsschrift von Roland Bernhard

66 Christian Pichler, *Geschichtsmatura. Eine empirische Untersuchung zum kompetenzorientierten Prüfungsmodus*, Innsbruck/Wien 2021.

67 Ulrich Trautwein u.a., *Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking in History“ (HiTCH)*, Münster 2017; Christoph Kühberger/Herbert Neureiter/Wolfgang Wagner, *Umgang mit Darstellungen der Vergangenheit. Historische De-Konstruktion historisch empirisch messen*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71/7–8 (2018), 418–434; Herbert Neureiter, *Möglichkeiten und Grenzen des Generierens quantitativer Daten aus qualitativen Daten*, in: *Historische Sozialkunde* 44/4 (2014), 12–19. An dem Projekt arbeiteten u.a. auch Heinrich Ammerer und Wolfgang Buchberger mit. Der Forschungsverbund HiTCH ist nach wie vor aktiv: <http://hitch-projekt.de/>.

68 Roland Bernhard/Christoph Kühberger, „Digital history teaching“? *Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht*, in: Thomas Sandkühler u.a. (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Göttingen 2018, 425–440.

69 Christoph Kühberger, *Zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben als Voraussetzung für die Leistungsbeurteilung bei der neuen Reife- und Diplomprüfung – das Beispiel Geschichte*, in: *Erziehung und Unterricht* 164/5–6 (2014), 512–520; Philipp Mittnik, *Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich – Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS*, in: *Historische Sozialkunde* 44/4 (2014), 26–37; Philipp Mittnik, *Zentrale Themen des Geschichteunterrichts in Österreich. Evaluation der Reifeprüfungsaufgaben aus dem Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung an Wiener AHS. Eine empirische Erhebung*, in: *Forschungsperspektiven* 6 (2015), 49–67; Claus Oberhauser, „[I]ch sehe, dass es mehr mit dem zu tun hat, was Geschichte eigentlich ist“. *Tiroler Gymnasiallehrpersonen im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung und ihre Einstellung zur Neuen Mündlichen Reifeprüfung*, in: Waltraud Schreiber/Béatrice Ziegler/Christoph Kühberger (Hg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017*, Münster 2019, 317–322.

70 Roland Bernhard/Christoph Kühberger, *Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen*, in: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“*, Bern 2019, 119–130; Roland Bernhard/Christoph Kühberger, *Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung. Einige Ergebnisse und theo-*

(2019) hervorzuheben, der dabei kontextbezogene Überzeugungen zum Unterrichten und epistemische Vorstellungen zur Philosophie des Faches ebenso berücksichtigt wie den Umgang mit konkreten fachspezifischen Lehr-Lernkonzepten.⁷¹ Ähnlich wie in Deutschland und in der Schweiz kommen durch derartige Diskurse zur Lehrer*innenprofessionalisierung, die durchaus auf einer theoretischen Ebene geführt werden,⁷² auch die Lehramtsstudierenden in den Blick, deren Umgang mit fachspezifischen Herausforderungen des historischen Denkens nun dokumentiert wird.⁷³ Damit werden ältere Untersuchungen von Alois Ecker, der sich mit der Struktur der Geschichtslehrer*innenausbildung beschäftigte,⁷⁴ durch eine stärker an den Studierenden orientierte Dimension ergänzt.

Der letzte Teilbereich der aktuellen geschichtsdidaktischen Forschung in Österreich beschäftigt sich mit der *Geschichtskultur*.⁷⁵ Da sich Geschichtsdidaktik als Disziplin nicht ‚nur‘ mit schulischem Unterricht und seinen Rahmenbedingungen beschäftigt, sondern auch mit dem gesellschaftlichen Umgang mit Vergangenheit bzw. Geschichte und somit auch mit der neuen historischen Teildisziplin der Public History in Verbindung steht, geraten eine Vielzahl an Themen und Medien in die Aufmerksamkeit der empirischen Forschung. Für Österreich kann man hierfür nicht nur Untersuchungen zum kritischen Umgang mit verschiedensten Darstellungen von Geschichte ausmachen, mit denen Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt konfrontiert werden (z.B. Straßennamen, Medien und Spielzeug),⁷⁶ son-

retische Reflexionen zu Mixed Methods, in: Schreiber/Ziegler/Kühberger (Hg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt*, 2019, 145–160; Roland Bernhard, Are Historical Thinking Skills Important to History Teachers? Some Findings From A Qualitative Interview Study in Austria, in: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 14/2 (2017), 29–39; Christian Pichler, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und fachspezifisches Professionsverständnis. Ein Dilemma, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7/2 (2016), 13–31.

71 Roland Bernhard, *Berufsbezogene Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen und historisches Denken*, unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Salzburg 2020; ders., *Von PISA nach Wien. Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften*, Frankfurt am Main 2021.

72 Ulrike Greiner u.a., *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach*, Münster 2019.

73 Kristina Karl/Christoph Kühberger, *Perspektivische Einseitigkeit. Zu Wahrnehmung und Versprachlichung in historischen Darstellungen von Studienanfänger/innen*, in: Thomas Sandkühler/Markus Bernhardt (Hg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*, Göttingen 2020, 271–284.

74 Alois Ecker (Hg.), *Initial Training for History Teachers: Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe*, Strasbourg 2003.

75 Vgl. zur allgemeinen Diskursentwicklung: Holger Thünemann, *Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten*, in: Thomas Sandkühler/Horst Walter Blanke (Hg.), *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag*, Köln 2018, 127–149.

76 Christoph Kühberger (Hg.), *Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“*. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise, Innsbruck/Wien 2013; Kühberger/Neureiter/Wagner, *Umgang mit Darstellungen*, 2018, 418–434; Alois Ecker/Alexander Sperl (Hg.), *Österreichbilder von Jugend-*

dern auch Untersuchungen zur Darstellung und Rezeption von musealen Einrichtungen⁷⁷ oder zur wirtschaftlichen Nutzung von Geschichte⁷⁸. Über die Aufmerksamkeit für geschichtskulturelle Produkte kehren aber auch wieder lange vernachlässigte Fragen nach der materiellen Kultur stärker in den Fokus der geschichtsdidaktischen Forschung zurück.⁷⁹

Die sich in diesen vier Forschungsfeldern zeigende Vielfältigkeit wird ergänzt durch inhaltliche Dimensionen des Forschungsinteresses. So kann für die geschichtsdidaktische Forschung in Österreich etwa ein Schwerpunkt hinsichtlich der Beobachtung des Umgangs mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust ausgemacht werden.⁸⁰ Nicht zu unterschätzen für die Weiterentwicklung der geschichtsdidak-

lichen. Zum Einfluss audiovisueller Medien, Wien 2018; Claus Oberhauser, Das Rauschen der Straßennamen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16 (2017), 82–97; Andreas Körber/Felix Hinz (Hg.), Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte, Göttingen 2020; Christoph Kühberger (Hg.), Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit, Bielefeld 2021; Marion Großmann/Thomas Hellmuth/Martin Tschigerl/Thomas Walach (Hg.), Go Public! Zugänge zur Public History, Wiesbaden 2021 (in Druck)

77 Wolfgang Duft, „Ich hab mir vor Ort ein Bild gemacht.“ Geschichte lehren und lernen in Ausstellungen – eine qualitative Untersuchung anhand ausgewählter Kernkompetenzbereiche reflektierten Geschichtsbewusstseins, unveröffentlichte Dissertation, Universität Salzburg 2011; Alois Ecker u.a. (Hg.), Historisches Lernen im Museum/Historical Learning in the Museum, Frankfurt am Main 2018; Andrea Brait, Historisches Lernen in altersgemischten Besuchergruppen. Ein didaktisches Vermittlungskonzept am Beispiel des Oberösterreichischen Schulmuseums, in: Alexandra Flügel u.a. (Hg.), Außerschulische Lernorte von Kindern. Reflexionen – Konzeptionen – Perspektiven, Siegen 2018, 53–70; Andrea Brait, 1917 – Narrationen eines *Wendepunkts* in österreichischen Geschichtslehrwerken und in Ausstellungen, in: Revue d'Allemagne et des Pays de langue allemande 49/2 (2017), 447–462; Christoph Kühberger, Zur geschichtskulturellen Verarbeitung des Ersten Weltkrieges im Jahr 2014 in Österreich, in: Monika Fenn/Christiane Kuller (Hg.), Auf dem Weg zur transkulturellen Erinnerungskultur? Konvergenzen, Inferenzen und Differenzen der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg im Jubiläumsjahr 2014, Schwalbach am Taunus 2016, 118–144.

78 Christoph Kühberger/Andreas Pudlat (Hg.), Vergangenheitsbewirtschaftung. Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft, Innsbruck 2012.

79 Siehe u.a. Christoph Kühberger, Toys Mediate Pasts – das Kinderzimmer als Ort der Geschichtsvermittlung, in: Christoph Bareither/Ingrid Tomkowiak (Hg.), Mediated Pasts – Popular Pleasures: Medien und Praktiken populärkulturellen Erinnerens, Würzburg 2020, 141–153; Andrea Brait, „Sachquellen, ja, die gehen etwas unter.“ Zu den Potentialen einer Quellengattung und den Gründen, die ihren Einsatz im Geschichtsunterricht verhindern, in: Sebastian Barsch/Jörg van Norden (Hg.), Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik, Bielefeld 2020, 137–155.

80 Herbert Bastel/Brigitte Halbmayr (Hg.), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Wien 2004; Christiane Hintermann, Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Wien 2007; Christoph Kühberger/Herbert Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive, Schwalbach am Taunus 2017; Christian Matzka/Helene Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen. Ergebnisse eines empirischen Projekts zur Wahrnehmung von Gedenkstättenpädagogik durch Schüler/innen, in: Ecker u.a. (Hg.), Historisches Lernen im Museum, 2018, 94–106; Thomas Hellmuth, Late Awareness, Vigorous Remembrance: Austria Today/Späte Einsicht, intensives Erinnern: Österreich heute, in: Public History Weekly 6/38 (2018), DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2018-13048](https://doi.org/10.1515/phw-2018-13048);

tischen Forschung sind auch die sich zusehends autonom entwickelnden empirischen Methodendebatten. Dazu zählen in den letzten Jahren vor allem die Impulse zum verstärkten Einsatz von „Mixed Methods“ und Triangulationen,⁸¹ zur Etablierung einer ethnografischen Forschung in der Geschichtsdidaktik⁸² sowie einer geschichtsdidaktisch profilierten Diskursanalyse.

5. Ausblick

Betrachtet man die Entwicklung der Geschichtsdidaktik seit den 1970er-Jahren, kann für die letzten Jahrzehnte durchaus von einer vielfältigen wissenschaftlichen Landschaft gesprochen werden, deren Diskurse weder national verengt noch als unterrichtsfremd zu klassifizieren sind. Ohne Zweifel hat sich der Bewegungsradius der Geschichtsdidaktik in Österreich entschieden erweitert, obwohl sie – verglichen mit anderen geschichtswissenschaftlichen Bereichen – an Mitteln und Personal noch immer eher bescheiden ausgestattet ist. Durch den Fächerverbund von Geschichte und Politischer Bildung ergibt sich zudem die spezifische Situation, beide Fachdidaktiken in einen Zusammenhang zu bringen bzw. gegebenenfalls auch zu synthetisieren. Gerade der Gegenwarts- und Lebensweltbezug, damit in Verbindung auch die Überschneidung von Geschichts- und Demokratiebewusstsein im Zusammenhang mit historisch-politischem Lernen sind hier verstärkt ins Zentrum geschichts- und politikdidaktischer Forschungen zu rücken.⁸³

Die Geschichtsdidaktik in Österreich sieht sich weniger als eigenständige Disziplin, sondern als eine Teildisziplin der Geschichtswissenschaft. Dies hängt auch damit zusammen, dass sie an den österreichischen Universitäten primär unter dem wissenschaftlichen Dach der Geschichtswissenschaft eine akademische Verankerung fand. Daher verstehen sich die meisten wissenschaftlich arbeitenden Geschichtsdidaktiker*innen in Österreich auch als Historiker*innen. Selbstverständlich bedarf aber die Geschichtsdidaktik der Bezugnahme auf Pädagogik, Psychologie und Sozialwissenschaften, um die wichtigsten Bezugswissenschaften zu

Christoph Kühberger, The problem of personalising history: myths around Hitler in Austrian history textbooks – exploring the issue via qualitative and quantitative methods, in: Roland Bernhard u.a. (Hg.), *Myths in German-language Textbooks. Their Influence on Historical Accounts from the Battle of Marathon to the Élysée Treaty*, Braunschweig 2019, 211–238.

81 Udo Kelle/Christoph Kühberger/Roland Bernhard, How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research, in: *History Education Research Journal* 1/16 (2019), 5–23.

82 Kühberger (Hg.), *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, 2021.

83 Dirk Lange, *Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens*, 2. Aufl., Schwalbach am Taunus 2009; Hellmuth, *Historisch-politische Sinnbildung*, 2014.

nennen. Nur auf diese Weise lassen sich „historische Lernprozesse alters- und adressatengerecht [...] organisieren und die politisch-sozialen Rahmenbedingungen [...] begreifen, unter denen sie [die Geschichtsdidaktik, Anm. d. Verf.] arbeitet und in die sie hineinwirkt“.⁸⁴

Die aktuelle Lebendigkeit der geschichtsdidaktischen Community wird vor allem durch Professuren für Geschichtsdidaktik und durch Qualifikationsstellen, die in den letzten Jahren an den Universitäten eingerichtet wurden, sowie die neu geschaffenen Forschungsmöglichkeiten und Stellenprofile an den Pädagogischen Hochschulen befeuert. Nur eine bestimmte kritische Masse an Diskursteilnehmer*innen, die eine gute Verankerung an den tertiären Einrichtungen besitzen, kann dazu beitragen, eine Forschungslandschaft aufzubauen und zu erhalten. In Zukunft ist unter anderem zu fragen, wie auf die immer dichter werdenden empirischen Einblicke in den Geschichtsunterricht in Österreich reagiert werden soll und ob die theoretisch-methodischen Überlegungen der Geschichtsdidaktik auch tatsächlich in der Schulrealität Bestand haben. Der Kooperation mit Lehrer*innen, die im Praxisfeld arbeiten, kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Folglich ist ein ausgewogenes Zusammenspiel zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik unabdingbar.

⁸⁴ Bernd Schönemann, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Hilke Günther-Arndt (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, 22.